



## O PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO TARDIO DA MULHER

Rosinês Leite Ferreira<sup>1</sup>

### RESUMO

Nas últimas décadas, as mulheres brasileiras conquistaram espaços de trabalho nas mais diferentes áreas. Todavia, a condição geral dessas mulheres segue permeada por estigmas de opressão e desigualdade, provenientes de uma sociedade que foi estruturada no patriarcado. Com a imposição da colonialidade as mulheres foram subjugadas através do sistema de gênero, reproduzido e entrelaçando as categorias de raça e classe, e fortalecendo o padrão de poder capitalista. Percebe-se que as mudanças que ocorreram na sociedade nos últimos tempos são bem visíveis quando se trata do comportamento e aceitação das pessoas pertencentes ao gênero feminino. Há mais mulheres trabalhando, muitas se tornaram chefe de família e em conjunto, uma parcela considerável de mulheres está optando por voltar a estudar.

**Palavras-chave:** Mulher; Educação; Escolarização tardia.

### ABSTRACT

In recent decades, Brazilian women have conquered workspaces in the most different areas. However, the general condition of these women continues to be permeated by stigmas of oppression and inequality, coming from a society that was structured in patriarchy. With the imposition of coloniality, women were subjugated through the gender system, reproducing and intertwining the categories of race and class, and strengthening the pattern of capitalist power. It can be seen that the changes that have occurred in society in recent times are very visible when it comes to the behavior and acceptance of people belonging to the female gender. There are more women working, many have become heads of households, and together, a considerable portion of women are choosing to go back to school.

**Keywords:** Women; Education; Late schooling.

---

<sup>1</sup> Mestranda Em Ciências da Educação, pela Universidade Autônoma de Assunção, Paraguai, ano 2024. Especialista em Educação Profissional e Tecnológica com Ênfase na Gestão, Faculdade Seama, Macapá, AP, credenciada pela portaria 2.152/2000 – ME, certificado Registrado sob o nº 0308, livro 01, folha 08, em 20/04/2008. Pós-graduação Lato Senso em Gestão do Trabalho Pedagógico: Administração, Orientação e Supervisão Escolar, em Macapá, AP, Faculdade Internacional de Curitiba/Facinter/2007, credenciada pelo Mec, Portaria 578, de 05/05/00, realizado em convênio com o Instituto Brasileiro de Pós-Graduação e Extensão, resolução nº 01/2001 do CNE. Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade Federal do Amapá, registro sob o nº 2.183, livro 005, fls.065 em 24/08/2006., processo nº 001.524/2006-19, habilitação em Supervisão Escolar. Habilitação em Exame de Suficiência na Disciplina de História, pela Universidade Federal do Amapá- UNIFAP, sob registro nº 276, livro 001, fls. 086, em 03/11/1999/99-52. Parece nº 177/95-CE/MEC, em conformidade com a Resolução nº 09/80 – C.F.E/MEC



## INTRODUÇÃO

São diversas as razões que contribuem com o afastamento dos estudos por parte das mulheres, razões que envolvem cerceamentos vindos da família, como o pensamento popular de que a mulher não precisa estudar; ingresso precoce no mercado de trabalho, casamento e filhos.

De acordo com a Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948, homens e mulheres são iguais em direitos. Entretanto, a desigualdade de gênero no Brasil é uma realidade perigosa. Com o passar dos anos, as mulheres conseguiram alguns direitos como: votar, trabalhar fora de casa, concorrer a cargos públicos ou eletivos e até mesmo governar um país, embora ainda exista uma grande diferença entre os seus direitos na teoria e o cumprimento efetivo das leis na prática. Mulheres brasileiras possuem menor remuneração, sofrem mais assédio, são mais sujeitas ao desemprego e estão sub representadas na política. O feminicídio é tão frequente que o Brasil é o quinto país com maior índice de assassinatos de pessoas pelo fato de serem mulheres, segundo a Organização Mundial da Saúde (OMS). Os padrões de comportamento estabelecidos para homens e mulheres são distintos e ocasionam a construção de um código de conduta. Aos homens é atribuído um papel de maior poder, paternalista, onde eles, supostamente, sustentariam e protegeriam suas famílias, colocando a mulher em um papel de submissão. Com isso, a educação dos gêneros desde a infância é dirigida de forma diferente.

As questões de gênero desempenham um papel significativo no processo de escolarização tardia das mulheres, especialmente no contexto brasileiro e em muitas outras partes do mundo. A relação entre gênero e educação é complexa e multifacetada, e diversas questões influenciam a decisão das mulheres de buscar a educação em idade mais avançada.

Stecanela, Aliardi e Lorensatti (2014), historicamente, as mulheres enfrentam desigualdades de gênero no acesso à educação, sendo que em muitas sociedades, as oportunidades educacionais para as meninas eram limitadas, e elas eram frequentemente incentivadas a desistir da escola em idade jovem para se dedicarem a papéis domésticos e familiares. Isso resultou em altas taxas de analfabetismo e baixos níveis de escolarização entre as mulheres.



Ainda de acordo com os autores anteriormente citados, o reconhecimento do papel das mulheres na sociedade, que por muito tempo foi ignorado, gradualmente quebrou paradigmas e permitiu a descoberta de novos atores sociais. Isso, por sua vez, abriu portas para a inclusão das mulheres em uma ampla gama de oportunidades. No entanto, é importante destacar que a história das mulheres pode ser abordada de várias maneiras, e essas diversas perspectivas revelam sua participação ativa e significativa em eventos de grande relevância, assim como em aspectos mais cotidianos de suas vidas. (STECANELA; ALIARDI; LORENSATTI, 2014)

As mulheres têm desempenhado papéis essenciais em grandes revoluções e na busca por seus direitos ao longo da história. Ao mesmo tempo, enfrentaram desafios constantes ao equilibrar suas realidades pessoais com as expectativas sociais estabelecidas. Isso resultou em um constante confronto entre suas identidades individuais e os papéis socialmente definidos para elas. Esse embate pela diferença, que frequentemente implicava na redefinição dos papéis sociais, foi um aspecto fundamental da trajetória das mulheres ao longo do tempo. No decorrer da segunda metade do século XX, a sociedade passou por mudanças profundas e transformadoras, com um ritmo acelerado que resultou em impactos sem precedentes. Essas mudanças deram origem a debates significativos sobre diversas questões, incluindo identidade, gênero, etnia e sexualidade, que se intensificaram rapidamente e passaram a questionar as relações de poder estabelecidas.

Ao explorar as questões de gênero como tema de análise e reflexão, as contribuições de Scott (1995) desempenharam um papel fundamental na estruturação desta pesquisa. Seu estudo foi reconhecido como um marco histórico que ofereceu uma base epistemológica sólida para o conceito de gênero, definindo-o como um elemento intrínseco às relações sociais, fundamentado nas percepções das diferenças entre os sexos e como uma maneira fundamental de dar significado às relações de poder. Isso implica que o gênero está intrinsecamente relacionado às noções socialmente construídas de masculinidade e feminilidade, e essas noções estão enraizadas em relações de poder que, por sua vez, não são neutras. (STECANELA; ALIARDI; LORENSATTI, 2014)

Essas mudanças profundas na sociedade deram origem a desafios e crises, resultando em novas dinâmicas e tensões sociais, étnicas e geracionais.



Nesse novo contexto, as mulheres começaram a buscar e conquistar seu espaço, adotando diversas estratégias para se inserir plenamente na nova realidade da sociedade. Uma dessas estratégias foi a busca por uma educação mais ampla, muitas vezes retornando às salas de aula para aprimorar suas habilidades e conhecimentos. Esse movimento visava não apenas a melhoria das condições de trabalho, mas também a realização pessoal, que muitas vezes havia sido adiada devido a várias circunstâncias (STECANELA; ALIARDI; LORENSATTI, 2014).

A importância da educação tornou-se cada vez mais evidente, sendo reconhecida como um direito fundamental para todos. No entanto, ainda existem pessoas que foram excluídas desse processo em algum momento de suas vidas, mesmo quando já eram adultas. Isso se reflete nos baixos níveis de escolaridade em algumas comunidades. Nesse contexto, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) surge como uma alternativa crucial para promover a inclusão social, o avanço econômico e o fortalecimento da identidade das mulheres que buscam completar sua educação formal (STECANELA; ALIARDI; LORENSATTI, 2014).

A discussão acerca da importância da alfabetização das mulheres pertencentes às camadas mais desfavorecidas da sociedade tem ganhado destaque tanto em grandes conferências como nas políticas educacionais. De acordo com Rosemberg (2001, p. 516), uma coalizão composta por organizações multilaterais (como Unicef, Unesco, Unifem, Banco Mundial e OCDE), movimentos de mulheres e governos nacionais tem levantado a bandeira da ampliação do período de educação das mulheres, com o propósito de combater a pobreza e promover o desenvolvimento sustentável. Essa iniciativa reconhece a urgência de implementar políticas que tenham como objetivo a erradicação da discriminação contra as mulheres, o que inclui abordar as desigualdades de gênero que são reforçadas nos processos educacionais.

Como apontado por Coutinho (1994), as mulheres não apenas iniciaram sua educação mais tardiamente em relação aos homens, mas também receberam uma educação de qualidade inferior, frequentando predominantemente o Ensino Elementar. Nesse contexto, as mulheres emergem como protagonistas essenciais na manutenção da paz, segurança e progresso econômico e social. Elas também se tornam elementos-chave na estratégia educacional para



combater a pobreza e o desemprego, contribuindo não apenas para seu próprio benefício, mas também para o de seus filhos, como destacado por Rivero (1998, p. 27).

O Brasil, como signatário de várias conferências internacionais, tem se comprometido a promover a educação das mulheres como um meio de garantir a igualdade de acesso à educação para ambos os sexos. Embora o sistema educacional brasileiro tenha alcançado igualdade de oportunidades entre os sexos em relação ao acesso e à permanência, persistem desigualdades associadas à raça e à origem socioeconômica, conforme observado por Rosemberg (2001, p. 518).

O direito à educação é uma conquista histórica das mulheres brasileiras, obtida no século XIX. Apesar disso, a admissão massiva das mulheres no sistema educacional brasileiro só teve início a partir dos anos 1940. Como resultado, as taxas de alfabetização das mulheres são afetadas pela idade, com mulheres em grupos etários mais avançados apresentando maiores taxas de analfabetismo, especialmente na população feminina das camadas mais pobres, com mais de 40 anos, em comparação com os homens (CARVALHO, 2000).

No Brasil, a educação continuada nem sempre é vista como uma prioridade, embora seja essencial para que as pessoas possam adquirir novos conhecimentos, algo fundamental em uma sociedade caracterizada por mudanças constantes e competitividade. Nos últimos anos, a procura por educação de jovens e adultos tem oscilado, apresentando desafios tanto para pesquisadores acadêmicos quanto para formuladores de políticas públicas. Nesse contexto, as políticas públicas destinadas a jovens e adultos, especialmente mulheres, deveriam enfatizar o atendimento às mulheres acima dessa faixa etária, em conformidade com o princípio constitucional que garante o direito à educação. No entanto, muitas vezes, deparamos com a falta de uma política nacional coesa que articule as diversas experiências, projetos e iniciativas relacionadas à Educação de Jovens e Adultos (EJA). Como resultado, essa diversidade muitas vezes se traduz em ações fragmentadas e desarticuladas que não se consolidam efetivamente em políticas de EJA (SOARES, 2001, p. 206).

Ao analisar as políticas públicas voltadas para mulheres jovens e adultas no Brasil, Rosemberg (2001) destaca a importância de usar a categoria de gênero como um instrumento de análise e compreensão da estrutura do sistema



educacional brasileiro. No entanto, ela também observa a falta de estudos significativos sobre esse tópico.

Carvalho (2000) corrobora com essa análise e enfatiza a necessidade de pesquisas que abordem as políticas educacionais relacionadas a jovens e adultos sob a perspectiva de gênero.

Ademais, abaixo são destacadas as principais causalidades sobre a educação tardia de mulheres:

✓ **Disparidade nas Taxas de Matrícula:** No início do século XX, observou-se um aumento nas taxas de matrícula de mulheres brasileiras no ensino médio e superior, porém, esse crescimento foi significativamente menor em comparação com os homens.

✓ **Limitações na Pesquisa de Gênero e Educação:** Uma análise recente sobre a pesquisa acadêmica brasileira identificou que as investigações relacionadas a gênero e educação ainda são limitadas e carecem de maior aprofundamento e diversidade temática.

✓ **Ataques à Educação de Gênero e Sexualidade:** No Brasil, tem havido relatos de ataques à EDUCAÇÃO de gênero e sexualidade, com esforços para proibir sua inclusão nas escolas municipais e estaduais. Entretanto, a legislação e as diretrizes brasileiras preveem a educação sobre gênero e sexualidade, reconhecendo o direito das crianças à educação sexual abrangente, conforme os princípios do direito internacional.

✓ **Desafios para Estudantes Trans e Minorias Sexuais:** Apesar das conquistas para mulheres cisgênero, estudantes trans e outras minorias sexuais ainda não se sentem plenamente incluídos nos ambientes escolares brasileiros.

✓ **Sub-representação de Mulheres em Ciência e Tecnologia:** Uma análise da presença de gênero na pós-graduação brasileira revelou que as mulheres são sub-representação nas áreas de ciência e tecnologia.

As mulheres, integrantes de um processo de escolarização que prioriza a ação cultural para liberdade, a importância do ato de ler, a criticidade e a contextualização do aprendizado, tornam-se agentes de transformação das suas próprias realidades, na medida em que esse processo se consolida e elas assumem posições que as colocam em patamares de equidade e igualdade entre gêneros, impactando de forma direta na melhoria da saúde familiar e na promoção da



participação democrática, uma vez que podem aumentar as possibilidades de autonomia e escolha.

## **POLÍTICA EDUCACIONAL DO GÊNERO**

A política educacional de gênero abrange um conjunto de estratégias, diretrizes e ações implementadas em sistemas educacionais com o objetivo de promover a igualdade de gênero e combater a discriminação e desigualdades de gênero no contexto da educação. Essas políticas visam criar um ambiente educacional inclusivo e equitativo, onde todas as pessoas, independentemente de seu gênero, tenham oportunidades iguais de acesso à educação e de alcançar seu pleno potencial.

De acordo com Vianna e Unberhaum (2004), a interseção entre relações de gênero e educação ganhou destaque nas pesquisas educacionais por volta da década de 1990. Isso também se aplica ao estudo da sexualidade de maneira mais ampla. No entanto, essas pesquisadoras apontam que as reflexões sobre o impacto das atuais políticas educacionais e suas consequências na reprodução das desigualdades de gênero não foram suficientemente desenvolvidas. Portanto, é necessário realizar estudos que analisem essas políticas de forma crítica e cuidadosa, uma vez que, como destacam as autoras, a avaliação sistemática das políticas públicas educacionais pode ser um valioso recurso para compreender as desigualdades de gênero. (LEÃO; RIBEIRO, 2023).

Segundo Saffioti (2015), o conceito de gênero no Brasil se disseminou rapidamente na década de 1990. A partir do final dos anos 1980, circulava uma cópia do artigo de Joan Scott que abordava o gênero como uma categoria de análise histórica. Traduzido, esse conceito se difundiu de forma rápida e abrangente.

Para Scott (1995), o gênero é constitutivo das relações sociais e representa uma forma primária de demonstração e imposição de poder. Martinez (2011, p. 254), ao analisar a definição de Scott, destaca duas partes inter-relacionadas, mas analiticamente diferenciadas: "1. O gênero é um elemento constitutivo das relações sociais, baseado nas diferenças percebidas entre os sexos; 2. Gênero é uma forma primária de dar significado às relações de poder".



A primeira parte da definição visa esclarecer como o gênero afeta as relações sociais e institucionais, incluindo quatro elementos que Martinez (2011, p. 254) classifica a partir da análise de Scott (1995):

- a) "Símbolos culturalmente disponíveis que evocam representações simbólicas (e frequentemente contraditórias)", como Eva e Maria, mitos de luz e escuridão, entre outros.
- b) "Conceitos normativos que expressam interpretações dos significados dos símbolos, que tentam limitar e conter suas possibilidades metafóricas". Esses conceitos estão presentes em doutrinas religiosas, educacionais, científicas, políticas e jurídicas e frequentemente assumem a forma de uma oposição binária fixa, categoricamente definindo o significado do masculino e do feminino.
- c) "A noção de fixidez (...) que leva à aparência de uma permanência intemporal na representação binária do gênero". Scott destaca que o gênero não é apenas construído nas relações de parentesco, mas também na economia e na organização política.
- d) A noção de identidade subjetiva, que envolve entender como as identidades de gênero é construída pelos indivíduos e relacioná-las com atividades, organizações e representações sociais historicamente específicas.

Na segunda parte da definição, Scott (1995, p. 88) teoriza o gênero como "um campo primário no interior do qual, ou por meio do qual, o poder é articulado". Ela explica que o gênero é uma das referências recorrentes pelas quais o poder político tem sido concebido, legitimado e criticado. Scott, baseando-se em Foucault, compreende o poder como uma "relação" e não como um elemento que se possui ou detém. Dessa forma, a análise de Scott (1995) permite pensar o processo histórico como um complexo jogo de apropriação e reprodução/recriação das relações de dominação entre os sexos, no qual o poder desempenha um papel central.

Conforme observado por Bucci (2001), políticas educacionais são ferramentas organizacionais geralmente promovidas pelos órgãos governamentais com o propósito de assegurar a construção de uma sociedade mais justa e democrática. Segundo Libâneo (2016, p. 49), as políticas oficiais para a educação em nosso país atualmente se orientam em duas direções complementares, alinhadas com as estratégias de combate à pobreza e voltadas para a manutenção da competitividade no contexto da globalização e diversificação dos mercados. Ele enfatiza que essas políticas visam conscientemente atender à diversidade social e, de certa forma, compõem as estratégias de educação voltadas para a redução da pobreza. (LEÃO; RIBEIRO, 2023).



O perfil das mulheres na Educação de Jovens e Adultos (EJA) é variado e multifacetado, refletindo a diversidade de experiências e trajetórias de vida desse grupo. Não há um único perfil que abranja todas as mulheres na EJA, mas é possível destacar algumas características comuns que frequentemente são identificadas, de acordo com Carvalho (2021):

**Idade Variada:** As mulheres na EJA abrangem uma ampla faixa etária, desde jovens até idosas. Muitas vezes, mulheres mais jovens buscam a EJA para completar sua educação formal, enquanto outras retornam à escola mais tarde na vida, após um hiato na educação.

**Variada de Motivações:** As motivações para ingressar na EJA podem variar amplamente. Algumas mulheres buscam a EJA para obter melhores oportunidades de emprego, enquanto outras têm o objetivo de concluir o ensino médio ou até mesmo de cursar o ensino superior.

**Experiências de Vida Diversas:** As mulheres na EJA podem vir de diferentes contextos sociais e econômicos. Algumas podem enfrentar desafios adicionais, como responsabilidades familiares, enquanto buscam a educação.

**Diversidade Cultural:** O perfil das mulheres na EJA também reflete a diversidade cultural do Brasil, com mulheres de diferentes origens étnicas e culturais buscando oportunidades educacionais na EJA.

**Objetivos Pessoais:** Muitas mulheres na EJA têm objetivos pessoais relacionados ao seu desenvolvimento pessoal e empoderamento. Elas buscam adquirir conhecimento e habilidades que possam melhorar suas vidas e seu papel na sociedade.

**Desafios e Superações:** Algumas mulheres na EJA podem enfrentar desafios adicionais, como a superação de estigmas sociais, discriminação de gênero e barreiras socioeconômicas. No entanto, muitas delas demonstram grande resiliência ao enfrentar esses obstáculos.

## **AS CARACTERÍSTICAS SOCIAIS, POLÍTICAS E CULTURAIS DAS ALUNAS MULHERES DA EJA**

No contexto da Educação de Jovens e Adultos (EJA), é frequente encontrar jovens, adultos e idosos com percursos educacionais não lineares. Com relação aos jovens, é evidente um desencanto em relação à educação regular,



como enfatizado por Brunel (2004, p. 9). Ele observa que muitos jovens que chegam à EJA estão desmotivados, desiludidos com a escola convencional, com históricos de repetição de um, dois, três anos ou mais. Muitos deles se sentem perdidos em relação ao contexto atual, especialmente no que diz respeito ao emprego e à importância do estudo em suas vidas e inserção no mercado de trabalho.

Brunel (2004, p. 9) também aponta que "o número de jovens e adolescentes nesta modalidade de ensino cresce a cada ano, modificando o cotidiano escolar e as relações estabelecidas entre os sujeitos que ocupam esse espaço." Nos últimos anos, o perfil dos alunos da EJA tem evoluído, não se restringindo mais apenas àqueles que nunca frequentaram a escola. Nas classes da EJA, é cada vez mais comum encontrar jovens que tiveram uma passagem breve e com interrupções em sua educação formal. Além disso, os alunos da EJA estão se tornando cada vez mais jovens.

O documento base nacional preparatório para a VI Conferência Internacional de Jovens e Adultos (Confinteia) sugere uma abordagem que valoriza a diversidade dos alunos da EJA, reconhecendo as diferenças que os distinguem uns dos outros - sejam mulheres, homens, crianças, adolescentes, jovens, adultos, idosos, pessoas com necessidades especiais, indígenas, afrodescendentes, descendentes de diferentes origens étnicas, entre outros. Essa diversidade abrange diferentes formas de ser, viver e pensar, que muitas vezes entram em tensão. No entanto, os sujeitos da diversidade buscam dialogar ou, pelo menos, negociar propostas políticas a partir de suas diferenças, visando à inclusão de todos, respeitando suas especificidades sem comprometer a coesão nacional ou os direitos garantidos pela Constituição (BRASIL, 2008, p. 14).

Além disso, esse documento destaca a EJA como um espaço de relações intergeracionais, onde ocorre o diálogo entre diferentes conhecimentos e a compreensão e reconhecimento das experiências e sabedoria das culturas dos jovens, adultos e idosos (BRASIL, 2008, p. 14).

De acordo com Dias et al. (2016, p. 50), "os sujeitos destinatários da pedagogia da EJA apresentam características que vão além da não infância, baixa escolaridade e pertencimento às camadas populares." Como observado em estudos de campo, algumas jovens da EJA são mães e têm responsabilidades relacionadas ao trabalho e à administração do lar. Portanto, a crescente presença



de jovens na EJA tem gerado novas demandas que requerem uma abordagem cuidadosa por parte da escola, considerando essas singularidades dentro do contexto da diversidade.

Ao trazer um afunilamento sobre as características na EJA, Alves (2019) aponta que diversos fatores têm sido identificados como determinantes que motivaram ou forçaram essas mulheres a abandonarem a escola em um momento considerado "apropriado". No entanto, neste contexto, vou focar nos aspectos observados dentro da sala de aula da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e nas narrativas dessas mulheres em seu dia a dia escolar.

Ainda segundo Alves (2019), o machismo e a misoginia presentes na vida dessas mulheres emergem como fatores cruciais para reflexão. Muitas delas eram impedidas de frequentar a escola por seus maridos, que as responsabilizavam pelo trabalho doméstico, enquanto eles se ocupavam do sustento da família e da busca por educação. Os ciúmes por parte dos maridos também desempenhavam um papel, pois temiam que as mulheres ao sair de casa fossem influenciadas a buscar independência e empoderamento. Para algumas dessas mulheres, a violência física e psicológica era uma realidade constante, alimentando o medo de seus companheiros, que exerciam controle sobre elas e as confinavam em casa, privando-as de socialização, emprego e educação. (Alves, 2019)

A autora Alves (2019) aponta que outro fator limitante era o preconceito relacionado à aprendizagem em ritmos diferentes ou à aparência física das pessoas. Conforme relatado pelas mulheres em minha turma de estágio, muitas delas enfrentaram discriminação devido a sua aparência física, peso, tamanho ou qualquer característica que as diferenciava da suposta "normalidade".

A condição socioeconômica também representava um obstáculo significativo para o acesso à educação. Muitas famílias deixaram suas cidades natais em busca de oportunidades melhores, mas frequentemente enfrentaram dificuldades para conseguir emprego e moradia estável. Casais com muitos filhos precisavam contar com a contribuição dos filhos para complementar a renda familiar, colocando a educação em segundo plano devido à falta de recursos financeiros para deslocamento, alimentação e materiais escolares.

Alves (2019) ressalta que historicamente, a escola foi caracterizada como um privilégio para determinados grupos, perpetuando exclusão legitimada por



políticas e práticas educacionais que refletiam a estrutura social. Mesmo com a democratização da escola, a contradição entre inclusão e exclusão persiste, à medida que sistemas de ensino ampliam o acesso, mas continuam excluindo indivíduos e grupos que não se encaixam nos padrões homogeneizadores da escola.

Essas barreiras resultam em injustiça social, vulnerabilidade e expectativas rebaixadas em relação à vida familiar, escolar, profissional, esportiva e de lazer, colocando essas pessoas em desvantagem. Portanto, é crucial reavaliar o que está sendo feito e o que está sendo negligenciado na escola. Como apontado por Louro (1997), a escola não apenas transmite conhecimento, mas também molda identidades étnicas, de gênero e de classe. Devemos reconhecer que a escola está intrinsecamente envolvida na manutenção de uma sociedade dividida e, como tal, é uma prática política que pode ser transformada para promover equidade, onde meninos e meninas desfrutem dos mesmos direitos e oportunidades. (Alves, 2019)

## **O IMPACTO DA EJA NA VIDA DAS MULHERES**

É essencial que as instituições de ensino compreendam profundamente os motivos que levaram os alunos a abandonarem a escola em algum momento de suas vidas, bem como as razões e expectativas que os impulsionam a retornar aos estudos na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA). A partir desse entendimento, as escolas podem desenvolver um planejamento educacional específico para atender às necessidades desses estudantes. Como destacado por Gonçalves (2014, p. 11), "os alunos têm diferentes objetivos ao ingressar, permanecer ou não concluir a escola, e o objetivo principal nem sempre é a busca por certificações ou conclusão formal".

De acordo com Ferreira (2020) a elaboração de um planejamento escolar eficaz não se limita à aquisição de informações sobre os alunos, mas também deve criar condições para que a instituição ofereça um ambiente de aprendizado diferenciado, com práticas educacionais que promovam o prazer de aprender. Isso é particularmente relevante na EJA, que historicamente enfrentou desafios significativos e é marcada por uma história de negação.



Nesse sentido, é fundamental que a EJA ofereça condições e oportunidades para que a evasão e a desmotivação não sejam problemas recorrentes nessa modalidade de ensino. Conforme observa Cittadin (2015, p. 15), "um dos desafios atuais das escolas é assegurar que os jovens e adultos permaneçam no sistema de ensino formal, concluam sua educação básica e, eventualmente, ingressem no ensino superior".

Vale ressaltar que os motivos que levam os alunos a desistirem da educação formal são variados e incluem fatores objetivos e subjetivos. Alguns estudantes interrompem seus estudos após alcançarem metas pessoais simples, como aprender a assinar seus próprios nomes ou adquirir habilidades básicas de leitura e escrita (Gonçalves, 2014, p.14). Portanto, compreender essas motivações diversificadas é crucial para criar estratégias educacionais eficazes na EJA e garantir que todos os alunos possam atingir seus objetivos educacionais, sejam eles quais forem. (Ferreira, 2020)

Rieger e Jesus (2011. p. 168) destacam algumas razões que estimulam mulheres a voltarem aos estudos:

Uma característica frequente das mulheres que ingressam numa sala de EJA é sua baixa autoestima muitas vezes reforçada pelas situações de fracasso escolar, ou até mesmo a solidão de ficar em casa enquanto os outros membros da casa estão estudando, ou trabalhando, quando retornam estão cansados e não lhe dão a atenção devida. Essas mulheres retornam à sala de aula revelando uma autoimagem fragilizada expressando sentimento de insegurança e desvalorização pessoal frente aos novos desafios que se impõem.

De acordo com os resultados de uma análise educacional específica da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad) realizada pelo IBGE, no que diz respeito à segmentação por gênero, foi observado que, do total de indivíduos que estavam atualmente frequentando ou haviam frequentado anteriormente a Educação de Jovens e Adultos (EJA), 53% eram do sexo feminino, enquanto 47% eram do sexo masculino. Em relação à renda, a maior parcela das pessoas que estavam matriculadas na EJA na época da pesquisa pertencia à faixa de rendimento de até  $\frac{1}{4}$  do salário-mínimo (3,0%), seguida por aquelas que não possuíam renda alguma (2,6%). Quanto à autodeclaração racial, a maioria dos alunos da EJA se identificava como pardos (47,2%), seguidos pelos brancos (41,2%), negros (10,5%) e outros grupos raciais (1,1%).



Com base nos dados fornecidos pelo IBGE, é possível constatar que a maioria dos estudantes matriculados na Educação de Jovens e Adultos (EJA) são mulheres, o que destaca a relação significativa entre as questões de gênero e a EJA.

Refletir sobre a Educação de Jovens e Adultos (EJA) requer uma análise particularizada da participação das mulheres, que historicamente foram vítimas de uma longa trajetória de exclusão educacional no Brasil. Suas jornadas foram predominantemente caracterizadas pela submissão aos papéis de gênero tradicionais. Embora tenham lutado por seu espaço na sociedade, as mulheres continuam enfrentando desafios na busca por seus direitos. Portanto, ao discutir a presença das mulheres na EJA, é fundamental compreender que as questões de gênero são construídas social e culturalmente, sendo parte intrínseca da sociedade, com raízes históricas profundas.

Esse contexto remete à história da educação no Brasil, marcada pela sistemática negação do acesso à escolarização, sobretudo para as mulheres, como mencionado anteriormente. Historicamente, a inserção das mulheres na educação brasileira aconteceu tardiamente, com um foco inicial na formação de mulheres de classes privilegiadas. Mesmo nesse cenário, poucas conseguiram avançar para o ensino superior, ampliando as disparidades baseadas em papéis de gênero socialmente definidos.

A educação para mulheres, em particular para as mulheres comuns, donas de casa e trabalhadoras, sempre foi uma prioridade menor para o Estado brasileiro. As mulheres enfrentam dificuldades diárias para acessar a educação, muitas vezes devido à sobrecarga de trabalho, especialmente com os cuidados com os filhos, o que dificulta sua permanência na escola.

Avanços significativos só começaram a ser percebidos durante o processo de redemocratização do país nos anos 1980, impulsionados pelos movimentos de mulheres e organizações internacionais como a UNICEF e a UNESCO. Essas entidades passaram a defender um maior espaço e incentivo à educação das mulheres na EJA como um meio fundamental para superar as desigualdades sociais e de gênero. Isso foi especialmente importante para as mulheres que viviam na pobreza e na dependência masculina.

O retorno à escola se tornou um elemento essencial para enfrentar a pobreza e o desemprego, bem como um meio de emancipação e melhoria nas



condições de vida. Esse retorno à educação desafia a EJA a se adaptar e a mudar sua estrutura, considerando a realidade das mulheres, jovens e adultas de famílias pobres, com pais analfabetos e trabalhos não qualificados. Muitas dessas mulheres tiveram que abandonar os estudos precocemente para cumprir papéis tradicionais de gênero, como trabalho doméstico e cuidado com crianças.

De acordo com Bastos (2017) a vida das estudantes da EJA é marcada pelo trabalho doméstico. No âmbito do trabalho doméstico remunerado para sustentar a si e a sua família e do trabalho doméstico não remunerado que desenvolve em seu meio familiar. Com o dia a dia, rodeado de tanto trabalho, estas mulheres têm pouco tempo disponível para se dedicar a escolarização que é a principal forma delas superarem a condição de pobreza em que estão inseridas. Estas mulheres desempenham trabalho, dentro e fora de casa, que exige grande esforço físico e o cansaço acaba fazendo com que a pessoa se afaste do ambiente escolar (BASTOS, 2017).

Apesar das inúmeras dificuldades enfrentadas na EJA, as mulheres têm buscado superar as barreiras das desigualdades, especialmente as de gênero. Isso lhes permite ampliar sua visão de mundo, manter-se atualizadas e participar de forma mais ativa nos espaços de cidadania. Em última análise, as mulheres na EJA estão desempenhando um papel fundamental na transformação da sociedade e na luta pela igualdade de gênero.

## **EMPODERAMENTO NA JORNADA ESCOLAR PARA AS MULHERES**

Ao tratar o conceito de empoderamento, fazemos referência ao entendimento de Rappaport, conforme citado por Perkins e Zimmerman (1995, p. 31), que define o empoderamento como uma construção que se baseia nas forças e competências individuais. Nesse contexto, o indivíduo busca efetuar mudanças tanto em sua esfera pessoal quanto na sociedade como um todo. A pesquisa sobre empoderamento, de maneira similar, concentra-se na capacidade identitária, priorizando-a em vez de focar em fatores de risco ou explorar influências problemáticas do ambiente social, evitando culpar as vítimas.

Perkins e Zimmerman (1995, p.31) afirmam que:



O empoderamento é uma construção que liga forças e competências individuais, sistemas naturais de suporte e comportamento proativo no âmbito das políticas e mudanças sociais (Rappaport, 1981, 1984). A pesquisa e a intervenção da teoria do empoderamento unem o bem-estar individual ao meio político e social mais amplo. Teoricamente, a construção une a saúde mental à ajuda mútua e luta para criar uma resposta comunitária. Isso nos obriga a pensar em termos de bem estar versus doença, competência versus déficits e força versus fraqueza. Da mesma forma, a pesquisa sobre empoderamento centra-se na identificação de capacidade, em vez de enfatizar fatores de risco e explorar influências problemáticas do meio social ou em vez de culpar as vítimas.

Portanto, o empoderamento deve ser compreendido como um processo ou ação em que cada indivíduo busca assumir o controle de sua própria vida em colaboração com os demais, contribuindo assim para mudanças e transformações nas relações sociais. É fundamental reconhecer que o empoderamento está intrinsecamente ligado à estrutura das relações de poder, e sua efetivação é parte da ação do sujeito.

Inicialmente, o termo "empoderamento" ganhou destaque nos movimentos sociais dos Estados Unidos, onde se travava uma luta pela emancipação de grupos marginalizados e pela cidadania de comunidades segregadas, tais como mulheres, negros, homossexuais e pessoas com deficiência (Baquero, 2012). Posteriormente, o conceito de empoderamento foi aplicado ao contexto da Educação de Jovens e Adultos (EJA), onde proporcionou às alunas uma maior compreensão da importância dessa modalidade de ensino. A EJA se tornou uma ferramenta de empoderamento, oferecendo a oportunidade de aprimorar a educação e, assim, possibilitando mudanças e transformações significativas em suas realidades.

Infelizmente, a EJA muitas vezes é marcada por preconceitos e estigmas, sendo erroneamente percebida como uma opção educacional para aqueles que abandonaram a busca pelo conhecimento e agora buscam uma "segunda chance". Isso muitas vezes resulta em uma desvalorização dessa modalidade educacional.

Arroyo (2006, p.30) ressalta que:

[...] no meu entender, os jovens e adultos que frequentam a EJA são a expressão do que eu chamaria esse entrelaçado entre direito à educação e os direitos humanos básicos. Diria ainda que desses jovens e adultos vêm, nesse entrelaçado, as interrogações mais instigantes para a recolocação da educação no campo dos direitos.



Xavier (2021) enfatiza que as alunas que frequentam a modalidade de ensino EJA trazem consigo uma variedade de características singulares, incluindo diversas origens culturais e as marcas deixadas pela violência ao longo de suas vidas. O objetivo primordial da educação EJA é ampliar as oportunidades de educação para esses jovens e adultos, especialmente quando consideramos os motivos que os levaram a abandonar a escola regular durante a infância ou adolescência.

A autora ressalta que é crucial refletir sobre como esses fatores impactaram na permanência dessas alunas na educação e de que maneira a violência doméstica desempenhou um papel em alguns casos, impedindo que esses indivíduos retornassem ao ensino regular nas escolas. A Educação de Jovens e Adultos (EJA), nesse contexto, emerge como um novo e único caminho para reacender os sonhos que haviam sido deixados de lado (Xavier, 2021).

Outro aspecto relevante nos dias atuais é ouvir das alunas da EJA as razões que as levaram a desistir dos estudos. Muitas delas apontam para os marcadores sociais historicamente estabelecidos, que ao longo do tempo têm moldado relações de gênero diferenciadas e exercido influência direta nas trajetórias educacionais de cada indivíduo (Xavier, 2021).

Alves (2019), em seu Trabalho de Conclusão de Curso, "Trajetória de vida de mulheres da EJA: o papel da escola no empoderamento feminino", enfatiza que o empoderamento feminino também é chamado de "empoderamento de mulheres" e este consiste no ato de criar formas de participação social para as mulheres, lhe dando voz e vez para se posicionarem nos diferentes espaços da sociedade. O movimento de empoderar-se é lutar a favor dos direitos das mulheres para que elas possam participar ativamente dos debates e tomadas de decisões que ocorrem nos espaços políticos, sociais e econômicos, principalmente quando o assunto abordado for de cunho feminista.

Ainda de acordo com Alves (2019) é essencial que o conceito de empoderamento seja trabalhado no ambiente escolar, porque este é um espaço que tem responsabilidade social com os sujeitos que estão inseridos nele. O empoderamento feminino não é uma construção interna, individual. Ele faz com que as mulheres se reúnam em benefício dos seus direitos, se ajudem entre si indo



ao encontro de todas as formas de liberdade para se conseguir uma sociedade mais justa e igualitária para todas e todos.

Vieira (2017, p. 54) mostra em seus estudos que a mulher ainda é discriminada na atual sociedade, uma problemática ainda bem visível:

São diversas as razões que contribuem com o afastamento dos estudos por parte das mulheres, razões que envolvem cerceamentos vindos da família, como o pensamento popular de que a mulher não precisa estudar; ingresso precoce no mercado de trabalho, casamento e filhos.

Às vezes a própria fala da mulher traz em si um discurso de que o trabalho relacionado ao cuidado do lar e dos filhos e filhas é uma obrigação feminina e o homem é um mero ajudante caso ele queira, tirando de seus ombros toda e qualquer responsabilidade acerca de sua família e filhos e filhas e sobrecarregando a mulher que além de trabalhar fora de casa, cuida da casa e é estudante (BASTOS; EITERER, 2017).

Durham (2003) destaca que “marcadores de gênero são os marcados sociais caracterizados pelo gênero ou pelo sexo, que contribuem para a construção de uma sociedade masculina dominante”.

As mulheres deveriam ser mais educadas do que instruídas, haja visto que, somente no século XIX, elas começam a frequentar as escolas mistas. Entretanto no Brasil, a democratização do acesso à escola beneficiou as mulheres de uma classe social elevada e residente no meio urbano. Para as mulheres da periferia e do campo restará apenas o trabalho do lar ou o trabalho que se apresentasse como complemento da renda familiar.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, é inegável o movimento de transformação vivenciado pelas mulheres brasileiras no cenário educacional e profissional. A crescente presença feminina no mercado de trabalho e nas salas de aula reflete um rompimento gradual com os estigmas históricos de opressão e desigualdade. Ao reconhecer o legado de luta e resistência das mulheres, podemos vislumbrar um futuro mais igualitário e inclusivo.



É fundamental que a sociedade reconheça e valorize o papel da mulher na construção de uma sociedade mais justa e equitativa, promovendo assim um ambiente propício para o desenvolvimento pleno de todas as pessoas, independentemente de gênero. Juntos, é possível criar uma realidade em que a educação tardia da mulher seja não apenas uma escolha, mas um direito inalienável e uma fonte de empoderamento para todas.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, J. E. D. **Inserção Social e Exclusão Política das Mulheres Brasileiras**. 2019. Disponível em: [http://www.ie.ufrj.br/aparte/pdfs/insercao\\_social\\_e\\_exclusao\\_politica\\_das\\_mulheres\\_jul09.pdf](http://www.ie.ufrj.br/aparte/pdfs/insercao_social_e_exclusao_politica_das_mulheres_jul09.pdf).

ALVES, Y. C. **Trajetória de vida de mulheres da EJA: o papel da escola no empoderamento feminino**. 2019. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/199212>

ARROYO, M. **Pedagogia das relações de trabalho**. Belo Horizonte. pp. 67-67, 2006.

BASTOS, L. C. **Traçando metas, vencendo desafios: experiências escolares de mulheres egressas da EJA**. UFMG. Belo Horizonte: [s.n.]. 2011.

BRASIL. Parecer CNE/CEB. **Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) nos aspectos relativos à duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos de EJA; idade mínima e certificação nos exames de EJA; e Educação de Jovens e Adultos, desenvolvida por meio da Educação a Distância**. Brasília: MEC. 2008.

CARVALHO, M. de F. P. **As jovens mulheres na educação de jovens e adultos e a constituição de seus projetos de vida**. 2021. <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/38245>

CITTADIN, D. **EJA e mulheres**. São Paulo: Saraiva. 2015.



DIAS, A. S. et al. **Mulheres egressas da EJA na Universidade**: entre intempéries, sonhos possíveis e inéditos viáveis. Amapá: UEAP – Universidade do Estado do Amapá. 2016. Disponível em: <https://proxy.furb.br/ojs/index.php/atos-despesquisa/article/download/5435/3334>.

DURHAM, E. R. **O ensino superior no Brasil: público e privado**. São Paulo. 2003.

FERREIRA, D. S. **Ser ou tornar-se mulher- Por entre a Educação de Jovens e Adultos-EJA**, a vida, o narrar, e o reinventar de si. Rio Claro. 151 p. 2020.

LEÃO, A. M. DE C.; RIBEIRO, P. R. M. As políticas educacionais do Brasil: a (in)visibilidade da sexualidade e das relações de gênero. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 7, n. 1, p. 28–37, 2023. <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/5365>

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação**: Uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis, RJ: Vozes. 1997.

MARTINS, M. L.; LOURENÇO, F. **A psicologia na vida e na educação**. 2008. Disponível em: <[http://www.educacaopublica.rj.gov.br/biblioteca/educacao/0069\\_03.html](http://www.educacaopublica.rj.gov.br/biblioteca/educacao/0069_03.html)>.

PERKINS, D. D; ZIMMERMAN, M. An Empowerment Theory, Research and Applications. **American Journal of Community Psychology**, v. 23, p. 569-579, 1995.

RIEGER, M; JESUS, A. I. de. Educação de Jovens e Adultos: o retorno das mulheres à escola. **Revista Eventos Pedagógicos**. v.2, n.2, p. 161–170.

ROSEMBERG, F. Analfabetismo, gênero e raça no Brasil. **Revista USP**, São Paulo (28): 110 – 121, 2001.



SCOTT, J. **Gênero: uma categoria útil para análise histórica.** Tradução de Christiane Rufino Dabat e Maria Betânia Ávila. [S. l.: s. n.]. 1995. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/185058/mod\\_resource/content/2/GêneroJoan%20Scott.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/185058/mod_resource/content/2/GêneroJoan%20Scott.pdf).

VIEIRA, M. C.; CRUZ, K. N. **A produção sobre a educação da mulher na educação de jovens e adultos.** Educação, 42(1), 45–56, 2017. <https://doi.org/10.5902/1984644420116>

XAVIER, M. V. R. T. **Mulheres na Educação de Jovens e Adultos (EJA): Um olhar sobre o empoderamento das mulheres entre 40 e 60 anos.** Universidade Federal da Paraíba. 2021.