

AS MULHERES MÃES DE FAMÍLIA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: em busca de conquistas e direitos educacionais*

WOMEN FAMILY MOTHERS IN YOUTH AND ADULT EDUCATION: in search of achievements and educational rights

Kedima Maria Silveira da Silva**
Neide Anne Pereira de Sousa**
Neuziane Souza Santos***

INSTITUTO DE ENSINO SUPERIOR FRANCISCANO

RESUMO

Este estudo tem como objetivo geral refletir sobre a Educação de Jovens e Adultos (EJA), tendo como referência para a reflexão a questão das mulheres mães de família. Ao longo do tempo, a mulher lutou e ainda luta para conseguir firmar seu lugar na sociedade, diante de toda a desigualdade sofrida por ela no decorrer da história. É por meio da educação, que muitas mulheres passam a demonstrar interesse em mudar de vida. O objetivo deste estudo é analisar o que as mulheres mães de família buscam por meio de sua formação na EJA, levantando quais motivos as levam a estudar nesta modalidade de ensino, quais as perspectivas futuras por meio da educação escolar, e se há políticas públicas educacionais voltada para elas. Pode-se demonstrar que as possíveis causas para o abandono escolar são em sua maioria devido à dificuldade de conciliar o trabalho e os estudos, a ausência de políticas públicas adequadas para garantir não apenas o acesso, mas também a permanência destas alunas na escola. Vamos descrever os motivos, pelos quais essas mães de família voltam ao sistema escolar, evitar a repetição de situações anteriores, como a evasão e em contrapartida, colaborem para a solidificação da presença delas na modalidade, assim como, perceber quais os seus objetivos para alcançarem o êxito por elas estabelecidos.

Palavras-chave: Mulheres. Mães. Família. EJA.

ABSTRACT

The general objective of this study is to reflect on Youth and Adult Education (EJA), having as a reference for reflection the issue of women mothers of families. Over time, women have fought and still struggle to establish their place in society, in the face of all the inequality suffered by them throughout history. It is through education that many women begin to show interest in changing their lives. The objective of this study is to analyze what women mothers of families seek through their training in the EJA, raising what reasons lead them to study in this type of education, what are the future perspectives through school education, and if there are public educational policies aimed at them. It can be demonstrated that the possible causes for school dropout are mostly due to the difficulty of reconciling work and studies, the absence of adequate public policies to guarantee not only access, but also the permanence of these students in school. We will describe the reasons why these mothers of families return to the school system and suggestions that help to avoid the repetition of previous situations, such as evasion and, on the other hand, collaborate for the solidification of their presence in the modality, as well as, to understand which their goals to achieve the success.

* Artigo Científico apresentado ao Curso de Pedagogia do Instituto de Ensino Superior Franciscano, para obtenção do grau de Bacharelado.

** Graduandas do 8º período do Curso de Pedagogia do Instituto de Ensino Superior Franciscano.

*** Orientadora: Mestre em Políticas Públicas pela Universidade Federal do Maranhão. Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Maranhão e Serviço Social pela Universidade Federal do Maranhão.

Keywords: Women. Mothers. Family. EJA.

1 INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é um campo vasto e carregado de complexidades. Os educadores e educadoras de pessoas jovens e adultos, assim como os educandos e educandas, são sujeitos sociais que se encontram no cerne desse processo diverso e que vai além de uma “modalidade de ensino” e que, atualmente, vem se redescobrendo face às mudanças contemporâneas da sociedade e do próprio espaço educativo.

Os alunos nessa modalidade de ensino são, via de regra, oriundos das camadas populares com valores e expressões diferenciados daqueles que se estabelecem na cultura escolar, excluídos da escola regular por dificuldades de acesso, de conciliação com inserção precoce no mercado de trabalho, ou de adaptação à própria organização escolar.

A educação brasileira, em particular a trajetória da EJA, uma modalidade da educação básica que possui faces políticas e sociais. Sua trajetória é marcada pela existência de programas governamentais e iniciativas da sociedade civil, de associações comunitárias, movimentos sociais, sindicatos e Organizações Não Governamentais (ONG's). A Educação de Jovens e Adultos se destina a pessoas analfabetas ou que não concluíram a educação básica. Nos dias atuais, os programas da EJA atendem os jovens que não concluíram os estudos no tempo regular e pessoas adultas que desejam ampliar sua escolaridade.

Este estudo tem como objetivo geral: analisar sobre a participação das mulheres mães de família na Modalidade da Educação de Jovens e Adultos. Os objetivos específicos são o seguinte: compreender as causas do fracasso escolar das mulheres na EJA; identificar as razões pelas quais as mulheres não concluem a escolarização no período regular, reconhecer as contribuições da EJA na aquisição dos direitos das mulheres diante da sociedade.

A metodologia utilizada neste estudo é de cunho bibliográfico, que se conceitua por ser um estudo que busca um conhecimento cientificamente comprovado, onde iremos buscar informações em vários autores referente ao tema como: Freire (1996); Coura (2008) e Arroyo (2006). De acordo com Gil (2002, p. 44), a bibliográfica “[...] é desenvolvida com base em material já elaborado, em livros e artigos científicos”.

A escolha do tema, surgiu após assistirmos uma palestra com uma professora da EJA, sobre a importância do retorno à sala de aula na fase adulta. Nos encantamos com o tema e buscamos literaturas sobre o assunto e resolvemos escrever sobre mulheres mães de família na Educação de Jovens e Adultos, e a importância desse retorno, onde essa mulher irá adquirir conhecimento e aprender seus direitos e deveres perante a sociedade, em que se encontra.

2 UM BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA)

A Educação de Jovens e Adultos no Brasil vem percorrendo uma trajetória histórica muito recente. Com foco inicial na alfabetização, seu propósito principal era ensinar alunos adultos a ler e escrever. Entretanto, como a EJA se fundamenta no

cenário social e político, houve mudanças pragmáticas significativas, promissoras e amparadas pela legislação vigente, que buscam respeitar as especificidades do educando jovem/adultos e a sua diversidade cultural.

A alfabetização de jovens e adultos existe desde a colonização do Brasil. Naquela época, essa educação veio com os jesuítas, que ensinaram os índios. Posteriormente, com a chegada da família Real, 1808, as escolas passaram a ser prioridade de quem tinha condições econômicas, ou seja, somente os nobres frequentavam as escolas. Logo, nem todos tinham os direitos de estudar. Segundo Ghiraldelli Jr. (1992), a educação brasileira teve início com o fim dos regimes das capitanias hereditárias.

Com a independência do Brasil, 1822, a Constituição Brasileira de 1824 estabeleceu o ensino primário gratuito e para todos, porém nem todos tinham acessibilidade. A única lei geral sobre a instrução primária foi promulgada em 15 de outubro de 1827 e preconizava que as escolas deveriam ensinar a ler, escrever e a utilizar as quatro operações de aritmética, bem como noções gerais de geometria prática, gramática, moral cristã e doutrina católica. As meninas foram incluídas, mas com currículos diferenciados, delimitando, já na formação educacional, seu papel na sociedade brasileira. As primeiras Escolas Normais para formar professores surgiram em 1835.

Em 1879, Carlos Leôncio de Carvalho coordenou uma reforma educacional, por meio do Artigo 4º do Decreto nº 7.247, que criou cursos noturnos para adultos do sexo masculino nas escolas públicas de instrução primária (BRASIL, 1879). Essa iniciativa influenciou a reforma eleitoral, a Lei Saraiva de 1881, que, entre outras medidas, previa a eleição direta, a elegibilidade dos não católicos, libertos e naturalizados, embora conservasse a restrição de renda mínima, e instituiu, pela primeira vez, o voto apenas às pessoas alfabetizadas. “Isso significou uma redução drástica no número de eleitores, que de 10% passou a ser de menos de 1% da população” (GALVÃO; SOARES, 2004 *apud* GAZOLA et al., 2022, p. 32). Para Paiva (1983 *apud* GAZOLA et al., 2022), Rui Barbosa um grande jurista, advogado e político, ansiava que o impedimento ao voto do analfabeto gerasse um maior investimento na instrução do povo, para que pudessem participar como cidadãos da vida política do país. No entanto, o que aconteceu foi o contrário, a Lei Saraiva, em vez de estimular o poder público na difusão da instrução, disseminou o preconceito em relação ao analfabeto.

A Lei Saraiva, de certa forma, transformou a instrução em um importante mecanismo de exclusão tanto para os recém libertos quanto para as classes trabalhadoras. Assim, se no Império as pessoas eram selecionadas para participar da política pelos critérios econômicos, na República essa seleção se dava por critérios de instrução. A partir de 1889, os republicanos históricos operavam com a mentalidade de democracia e progresso vinculada à instrução, utilizando-a como meio de educar e instruir a população.

2.1 EJA e a inclusão social

A Educação de Jovens e Adultos tem a função social de assegurar a escolarização dos sujeitos que, historicamente, foram excluídos do direito à educação. Assim, deve-se cuidar para não reproduzir na escola as práticas excludentes da sociedade, pois seu papel é justamente a formação de sujeitos capazes de intervir de

forma crítica e reflexiva, problematizadora, democrática e emancipatória, com voz, vez e decisão na solução e superação dos problemas e desafios à sua sobrevivência e existência: “Ninguém ignora tudo, ninguém sabe tudo, todos nós sabemos alguma coisa, todos nós ignoramos alguma coisa. Por isso, aprendemos sempre” (FREIRE, 1987, p. 34).

Paulo Freire é tido como um desbravador de uma educação apropriada para pessoas jovens e adultas no Brasil. Ele sistematizou, a partir de um olhar atento sobre cenário político-educacional de sua época e a necessidade dos alunos, um método de educação que tinha o adulto como centro da discussão, desencadeando um processo de libertação e de conscientização dos educandos. Freire praticou a andragogia mesmo antes de o termo se tornar conhecido no Brasil. Em sua obra “Pedagogia do Oprimido”, ele formulou, com clareza, uma proposta baseada em um processo de educação libertadora, que levava à conscientização do sujeito em oposição a ideia de um aluno apenas receptor de conteúdos predeterminados.

Segundo Freire (1996, p. 25) “[...] é importante saber que se deve respeito à autonomia, à dignidade e à identidade do educando e, na prática, procurar a coerência com esse saber”. Tratamos aqui o perfil desse aluno com base nas palavras do autor e com a intenção de conhecer o aluno que procura a EJA. A construção de conhecimento a que todo ser humano tem direito precisa ser respeitada em sua amplitude e diversidade. Na EJA, em uma mesma sala de aula, estão reunidos jovens, adultos, e idosos de idades e gêneros diferentes.

A visão de mundo de uma pessoa que retorna aos estudos depois de adulta, após um tempo afastada da escola, ou mesmo daquela que inicia sua trajetória escolar nessa fase da vida, é bastante peculiar. Protagonistas de histórias reais e ricos em experiências vividas, os alunos jovens e adultos configuram tipos humanos diversos. São homens e mulheres que chegam à escola com crenças e valores já constituídos. Nas cidades, as escolas para jovens e adultos recebem alunos e alunas com traços de vida, origens, idades, vivências profissionais, históricos escolares, ritmos de aprendizagem e estruturas de pensamento completamente variados. A cada realidade corresponde um tipo de aluno e não poderia ser de outra forma, são pessoas que vivem no mundo adulto do trabalho, com responsabilidades sociais e familiares, com valores éticos e morais formados a partir da experiência, do ambiente e da realidade cultural em que estão inseridos.

Durante muito tempo, a psicologia esteve centrada nos processos de desenvolvimento de crianças e adolescentes, pois compreendia que o desenvolvimento terminava com o fim da adolescência e que esta etapa representava o auge do desenvolvimento humano. Entendia-se que na idade adulta as pessoas, se estabilizavam e na velhice se deterioravam. Estudos recentes contrariam esta concepção porque indicam que o desenvolvimento psicológico é um processo que dura toda a vida e que a idade adulta é rica em transformações. Os adultos possuem mais experiência que os adolescentes e podem ter acumulado uma maior quantidade de conhecimentos, talvez sejam menos rápidos na aprendizagem escolar, mas podem oferecer uma visão mais ampla, julgar melhor os prós e os contras de uma situação e ter boa dose de criatividade.

2.2 Experiência de Paulo Freire: 45 dias

Em sua experiência de alfabetização, Freire fazia críticas ao tradicionalismo nas cartilhas didáticas de ensino utilizadas na leitura e escrita. Segundo Freire (1981), essas cartilhas eram baseadas em repetição de palavras soltas, além de frases que eram criadas de forma forçada, como: Eva viu a uva, o boi baba, a ave voa, dentre outras frases, comumente encontradas nessas cartilhas de alfabetização.

Com uma estratégia diferenciada, Freire separou o ensino em 3 etapas: Investigação, em que o professor juntamente com aluno busca por temas e palavras que fazem parte do dia a dia deste aluno, do lugar onde vive; Tematização, que se baseia nos significados sociais das palavras e temas e Problematização em que o professor irá desafiar esse aluno e ao mesmo tempo inspirar a ter uma visão crítica do mundo.

A experiência a ser utilizada nessas etapas, fala de palavras geradoras que são utilizadas no vocabulário mais usados pelos alunos, a silabação que ao identificar as palavras geradoras irá trabalhar essas palavras na divisão silábica que se assemelham ao método tradicional, as palavras novas que depois de conhecer a divisão silábica pode formar novas palavras e a conscientização que é importante para se compreender o mundo, conhecimento dos problemas cotidianos e conhecer a realidade social. Diante destas etapas e metodologia, Freire aplicou pela primeira vez sua experiência em Recife no Centro de Cultura Dona Olegarina, um Movimento de Cultura Popular, inicialmente com cinco alunos, sendo que três destes alunos aprenderam a ler e escrever em 30 (trinta) horas, os outros dois alunos não concluíram. João Goulart, Presidente nessa época, chamou Freire para organizar uma Campanha de Alfabetização, baseada na experiência de Angicos no Rio Grande do Norte, em que 300 trabalhadores foram alfabetizados em 45 (quarenta e cinco) dias.

Esse trabalho foi feito em uma cidadezinha no sertão do Rio Grande do Norte, Angicos, que em 1963 com o método de alfabetização de Freire conseguiu alfabetizar mais ou menos 300 alunos em cerca de 40 (quarenta) horas, com o intuito de diminuir o número de analfabetos no país.

Com o sucesso da experiência utilizada por Paulo Freire, o Presidente João Goulart almejou alfabetizar, 2 (dois) milhões de pessoas em 20.000 (vinte mil) círculos de cultura, só no estado do Rio de Janeiro 6.000 (seis mil) pessoas se inscreveram, porém com o golpe de 1964, Freire foi exilado, tendo o projeto abortado dando lugar ao Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), que teve seu surgimento em 15 de dezembro de 1967, de acordo com a Lei nº 5.379 que prevê sobre a Alfabetização Funcional e a educação continuada de adolescentes e adultos (BRASIL, 1967), quando o controle da alfabetização de adultos foi assumido pelo atual governo, para uma faixa etária de 15 a 30 anos, e o Mobral tinha metas que eram consideradas importantes para o regime Militar como: a erradicação do analfabetismo, e a integração na sociedade, proporcionar aos analfabetos oportunidades à partir da educação, para as pessoas com uma situação financeira menos favorecida. A educação através do MOBRAL se baseava na alfabetização da escrita, leitura e cálculos matemáticos, o Movimento Brasileiro de Alfabetização tinha objetivos gerais.

[...] proporcionar alternativa educacional, através de atendimento numa linha de autotaxia, às camadas menos favorecidas da população; e ampliar a atuação do Posto Cultural, imprimindo-lhe características de uma agência de educação permanente, com programas voltados para um aperfeiçoamento constante da população (CORRÊA, 1979, p. 358 *apud* RANGEL, 2011, p. 14).

3 ANDRAGOGIA

Andragogia diz respeito à educação para adultos, seu uso é amplo, extrapolando, muitas vezes, o ambiente da sala de aula. Essa vertente de ciência da educação pode ser aplicada tanto no meio acadêmico, na educação formal, quanto no contexto social e político (palestras, discursos, debates) ou empresarial (treinamentos, palestras, reuniões). Conhecida desde a década de 1970, a Andragogia defende um ensino baseado na motivação e no autoconhecimento como combustível.

Por se tratar de uma abordagem realizada em fase avançada da vida, já foi referida como “educação continuada” ou “aprendizagem ao longo da vida” por organizações como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). Na Andragogia, a experiência do aluno é fundamental para seu desenvolvimento, já que parte do princípio de trabalhar os conteúdos por meio de situações comuns do dia a dia. A intenção é proporcionar um aprendizado mais consciente e disseminado de maneira mais madura.

O aluno adulto busca na educação continuada a sua realização pessoal e profissional, e aprende muito melhor quando o assunto tem valor de uso imediato. Portanto, é tarefa do educador e das instituições de ensino apresentar soluções para problemas reais e que farão diferença na sua vida cotidiana.

Como todas as outras vertentes da ciência da educação, a Andragogia tem como objetivo a transmissão de conhecimento do professor para um ou mais alunos. A particularidade de ser uma metodologia dedicada especificamente ao ensino de adultos faz com que alguns caminhos diferentes sejam traçados para alcançar o objetivo final.

O ponto de partida deve ser a compreensão, já que dar aula para adultos coloca o docente em contato com realidades e necessidades muito diferentes. Essa compreensão exige que a Andragogia considere os aspectos psicológicos, biológicos e sociais de cada aluno.

O tempo é um fator decisivo nesse sentido, já que são pessoas que provavelmente já trabalham, muitas vezes precisam atender sua família, e tudo isso torna o tempo disponível mais escasso. Não só mais escasso, como também a qualidade do tempo é outra. Existe todo um contexto por trás do aluno adulto, que deve ser levado em consideração na Andragogia para o docente cumprir com seu objetivo final de educar.

A determinação para aprender associa-se diretamente às exigências cada vez maiores de cumprir papéis dentro da sociedade em que vivemos. Muitos adultos buscam os estudos com a finalidade prática bem definida, querem estudar, por exemplo, para ser promovidos no emprego, para conseguirem um emprego melhor. O que importa ao professor é saber que o adulto estuda com uma finalidade clara, um objetivo esclarecido.

Estabelecer um ambiente informal, de parceria, espírito mútuo também funciona bem. O docente deverá estabelecer, conversando com o grupo, questões

relativas a preconceitos e aceitação das diferenças, favorecendo uma cultura em que a diversidade cultural possa agregar aos processos que estão sendo desenvolvidos em sala de aula.

4 O PROFESSOR DA EJA

Ser professor é uma das profissões que causam vários transtornos nos sujeitos que a exercem. Sabe-se, pela experiência, que alguns professores não conseguem trabalhar em sala de aula até o final de sua carreira. Eles acabam por abandonar a classe e ficar em outra função. Outros continuam, porém com visível desânimo. Percebe-se que, apesar das diferentes maneiras de o estado fornecer capacitações, ainda assim, o trabalho docente fica a desejar. Desta maneira é necessário:

[...] uma reflexão a respeito da reconstrução e redimensionamento dos saberes docentes de professores. Um dos seus propósitos é trazer ao debate a relevância da formação continuada na especificidade da modalidade de ensino a jovens e adultos, principalmente quando esta não foi contemplada na formação inicial. Em razão disso, coloca-se a questão da aprendizagem do professor que, enquanto sujeito singular, possui uma história de vida, aprende e reconstrói seus saberes na experiência (GENTIL, 2005, p. 01).

Nesse sentido é fundamental, além de entender conceitualmente a modalidade de educação da EJA, ampliar a compreensão dos saberes que constituem a docência. Sua construção é fundamental para a estruturação da profissão professor, visto que esse sujeito precisa de um amplo repertório de conhecimentos e saberes: os das disciplinas, os curriculares, os pedagógicos, os da experiência e o da ação pedagógica (TARDIF, 2002). Esse conjunto de saberes, segundo o autor, é que possibilita descobrir a importância que o saber da experiência exerce na definição de sua identidade profissional.

Como prática educativa, a educação de adultos começa a chamar atenção em nível mundial, após a 2ª Guerra Mundial, em função dos acontecimentos relacionados ao contexto social, político e econômico. Tais acontecimentos originaram concepções diversificadas acerca desse tipo de educação ao longo dos anos, o que faz com que, conceitualmente se mostre um tema bastante complexo. Sendo assim, aclarar esse conceitual implica uma aproximação das compreensões históricas que envolvem esse conceito nas décadas que se sucederam à Segunda Guerra Mundial (BRANDÃO, 1980 *apud* SILVA, 2006).

Conforme o mesmo autor, a partir da década de 1940, surgem as primeiras iniciativas de educação de adultos na América Latina, vinculadas ao setor rural, concebida como uma extensão da escola formal no campo, com o objetivo de tornar o setor mais produtivo. Caracterizou-se, assim, como:

Um tipo de programa de 'educação e desenvolvimento' [...] atua: Como especialização mais restrita de sua clientela; com base em alternativas mais comunitárias de autoajuda, mesmo quando os objetivos finais sejam estabelecidos, em última análise, sobre uma perspectiva de melhoria individualizada; com vistas a criar vagos grupos de organização comunitária; com o objetivo de fortalecer as condições tecnológicas de produção de uma mesma classe: o produtor agrário pequeno proprietário (BRANDÃO, 1980 *apud* SILVA, 2006, p. 28).

O foco era a capacitação, para que as comunidades rurais e urbanas pudessem resolver o problema do subdesenvolvimento das nações. Uma visão baseada na premissa de que “o subdesenvolvimento das nações tem origem principalmente na falta de decisão e vontade dos indivíduos [...] inclui neste conceito os campos básicos da vida saúde-trabalho-vida familiar” (WERTHEIN, 1985, p. 15).

No final da década de 1940 e início de 1950, os governos e a sociedade civil começam a valorizar o desenvolvimento social, contexto em que nasce em países da América Latina outro conceito de educação de adultos, vista como educação fundamental tendo em vista “desenvolver os melhores elementos de sua cultura e levar a cabo o progresso econômico e social que lhes permita ocupar o lugar que lhes corresponde na vida moderna e viver em paz com os outros” (BRANDÃO, 1980 *apud* SILVA, 2006, p. 29).

Observa-se aí a passagem de uma perspectiva assistencialista para uma perspectiva promocional do ser humano. Nesse sentido a educação fundamental, com a função de dotar as pessoas para essas mudanças, vai se moldando ao contexto social e econômico. Nessa perspectiva primeiramente visando “a formação pessoal e comunitária para a melhorias sobretudo familiar – de condições do nível de vida. O aumento das condições pessoais de participação na cultura e na vida comunitária” (BRANDÃO, 1980 *apud* SILVA, 2006, p. 29), e numa segunda fase, o desenvolvimento comunitário, período, em que passa a ser entendida como educação de base e de desenvolvimento comunitário, objetivando “a formação individual e grupal através da organização e desenvolvimento comunitário, desenvolvimento de atitudes de autoajuda, de participação e de compromisso com a vida comunitária” (BRANDÃO, 1980 *apud* SILVA, 2006, p. 299).

5 EJA E MULHERES

As mulheres, historicamente foram sujeitos marginalizados socialmente, onde garantias de direitos e participação efetiva na sociedade foram conquistas recentes. No que toca a educação, a situação não difere. Valle (2010, p. 36) observa:

[...] que as mulheres são historicamente excluídas da escola não só pela necessidade de trabalhar, pelas condições financeiras ou indisponibilidade de vagas, ou ainda pelo insucesso na escola, mas também por razões culturais referenciadas nas relações de gênero: “mulher não precisa estudar”.

Especificamente na educação brasileira a inserção das mulheres, ressaltando que as mulheres enquanto sujeitos também não são um grupo homogêneo, na educação tem seu início no período imperial. “Durante séculos as mulheres estiveram submetidas à estrutura patriarcal [...] e começou a mudar no século XIX, quando a educação feminina começou a ser associada à modernização da sociedade, à higienização da família [...]” (LEONCY, 2013, p. 8).

Mesmo essa mudança no século XIX não garantiu uma participação efetiva das mulheres no sistema educacional. Para Carvalho (1999, p. 22), “a incorporação da mulher no sistema educacional brasileiro é recente [...] nos últimos trinta anos que a mulher vem se beneficiando da lenta expansão e democratização do acesso à escola [...]”. Com base nesta percepção de possibilidade de acesso ao sistema educacional e posteriormente ao mercado de trabalho a EJA surge como uma oportunidade às mulheres. Este aumento pode ser exemplificado de acordo com a

Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) de 2012, onde 53.4 % dos alunos matriculados no ensino médio da Educação de Jovens e Adultos eram mulheres.

5.1 Os objetivos das mulheres no retorno a escola

A volta à rotina escolar por parte das mulheres apresenta objetivos individuais e distintos, desta forma, os êxitos também serão distintos e individuais. Gonçalves (2014, p. 11) aponta que “os alunos têm objetivos diferentes para entrar, permanecer e concluir ou não a escola e o objetivo principal, não é necessariamente, a busca por certificações ou conclusão formal”.

São vários os motivos e objetivos do retorno à escola por parte das mulheres, algumas para adquirir conhecimento, garantir melhor emprego, ser contratada, não perder o emprego, conhecer novas pessoas, buscar melhores condições de vida para si e sua família. Leão (2006, p.36) reforça que:

a escola é uma experiência em que entram em ações valores, projetos de vida, expectativas [...] [e que] [...] a motivação do jovem diante da escola se dará em face da forma como cada um elabora sua experiência de crescer em meio à desigualdade social e do significado que a educação irá adquirir em sua vida.

Atentando para alguns dos motivos citados anteriormente para o retorno ou busca pela escolarização em fase adulta das mulheres, focamos no que está relacionado ao mercado de trabalho. Diante da busca por iguais condições sociais as mulheres adentram ao mercado de trabalho e em determinado momento é exigido delas uma qualificação da mão de obra, seja braçal ou intelectual. Oro, Weschenfelder e Stecanela (2010, p. 8) descrevem que:

A inserção das mulheres no mercado de trabalho traz consigo uma mudança no modo em que elas passam a se relacionar com a escolarização. A pressão das mulheres pela conquista de igualdades, relacionadas a cargos e salários, vem acompanhada pela qualificação profissional, mesmo que atuem em funções que ela não seja necessária, o mínimo que se obriga é o término da escolarização obrigatória.

Outros motivos ou objetivos de retorno bastante comuns estão ligados à alfabetização, ao sentimento de sujeito atuante, necessidade básica de assinar o seu próprio nome, a solidão da casa. Rieger e Jesus (2011, p. 168):

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.

Nesta mesma linha de raciocínio, especificamente as mulheres quando voltam a estudar ou ingressam pela primeira vez, propiciam a si a chance da libertação de identidade, expressão, sentimento de sujeito ativo e emancipador.

Freire (1990 *apud* RIEGER; JESUS, 2011, p. 167) afirma que:

[...] a libertação das mulheres é a luta delas. Elas precisam criar sua própria língua. Tem de exaltar as características femininas de sua língua, apesar de terem sido socializadas para dissimulá-la e para encará-la como fraca e indecisa. No processo de sua luta, tem que usar sua própria língua e não língua dos homens. Creio que essas variações de língua (língua feminina, língua étnica, dialetos) estão intimamente interligadas com a identidade, coincidem com ela e são sua expressão. Ajudam a preservar o senso de identidade e são absolutamente necessárias no processo da luta pela libertação.

Percebendo essa diversidade de motivos e objetivos de retorno a escola por parte das mulheres, devemos considerar a afirmação, que “as mulheres buscam na escola mais do que conteúdos prontos a serem reproduzidos, como cidadãs elas querem se sentir ativas e participativas e algumas sonham em conseguir frequentar uma faculdade” (RIEGER; JESUS, 2011, p. 168).

Essa pluralidade de objetivos de retorno ao sistema escolar exige da escola uma mudança. Mudança essa em todos os seus campos, porém, focando principalmente na forma de ensinar e aprender. O desenvolvimento de atividades educacionais não deve ter, exclusivamente, como foco os conhecimentos específicos da disciplina. Deve-se considerar outras possibilidades que não sejam ensinar esses conteúdos e trabalhar aspectos relacionados à cidadania é um deles. Nesse sentido, explorar estratégias pedagógicas em diferentes ambientes de aprendizagem pode se apresentar como uma interessante alternativa para manter a atenção, o interesse e os objetivos dos educandos (RAMOS; OECHSLER, 2014. p. 92).

A partir da hora que a escola assumir esta postura poderá oferecer as mulheres estudantes da EJA uma oportunidade de emancipação. Sendo apenas uma escola tradicional e repetitiva da sociedade, excludente, as mulheres que fazem parte da EJA, que são pessoas de modo geral, trazem consigo crenças e valores arraigados não conseguirão enxergar a escola como um meio para subverter seu cotidiano de opressão e dominação (LEONCY. 2013, p. 34).

O tradicionalismo do ensino está relacionado ao paradigma do exercício, onde, de acordo com Ramos e Oechsler (2014, p. 93) “[...] o professor expõe o conteúdo no quadro negro ou branco [...] e, em seguida, sugere aos alunos que resolvam os exercícios que estão no livro didático ou numa lista preparada por ele [...]”. Em contraponto temos o cenário para investigação, definido por Skovsmose (2000 *apud* RAMOS; OECHSLER. 2014, p. 92) como “[...] um ambiente que pode dar suporte a um trabalho de investigação [...] no qual os alunos são convidados a se envolverem em processos de exploração e argumentação justificada”.

Debatendo objetivos e motivos, tratamos também de evasão, pois a escola não conhecendo seu público, não atendendo alguns dos desejos e objetivos, dos educandos, ou quando o aluno atingiu o êxito por ele esperado, o mesmo poderá se evadir da escola. Então, devemos perceber que essas situações refletem em alguns momentos o fracasso ou sucesso do sistema, e não somente como a desistência do aluno ou o sucesso do sistema, quando do alcance dos objetivos.

5.2 As condições de ser mulher na EJA

A história das mulheres é fundamental para se compreender a história geral, uma vez que ela é relacional, e inclui tudo o que envolve o ser humano, suas aspirações e realizações, seus parceiros e contemporâneos, suas construções e derrotas (RODRIGUES; COSTA, 2007). Nesse sentido, a relação da mulher com a educação é marcada historicamente pela busca de direitos iguais, sendo o direito aos estudos um marco importante. Em meados do século XVIII, as mulheres não tinham o acesso à educação, a escolaridade era um privilégio de uma minoria “bem-nascida” e socialmente privilegiada. Ao contrário dos homens, uma minoria das mulheres, independente da classe, tinha algum tipo de escolaridade (RITT, 2012).

A educação feminina sempre foi somada à antiga ideia de educação doméstica. A escolaridade destinada às meninas não era a mesma destinada aos meninos. Tal fato está retratado em um antigo provérbio português, aplicado às moças de classe alta brasileira, que dizia que “uma mulher é suficientemente educada quando pode ler com propriedade seu livro de orações e sabe como escrever a receita de geleia de goiaba; mais do que isso põe o lar em perigo” (RITT, 2012, p. 44). Com o tempo, as meninas de famílias ricas passam a aprender não somente a preparar bolos, doces, fazer rendas, bordar. Também puderam aprender francês, tocar piano ou dança. Tais atributos davam a oportunidade a essas meninas de serem companhias agradáveis nos encontros sociais, que aconteciam na alta classe social. Na última metade do século XIX, são observadas algumas melhorias de escolaridade, apesar de, no geral, poucos brasileiros terem acesso à escola. A educação era privilégio dos ricos, de pessoas que possuíam boa posição social e econômica.

As mudanças ocorridas na sociedade, o crescimento da urbanização e a necessidade financeira foram fatores que impulsionaram algumas mulheres a lutar pela liberdade e pelo direito à escolarização no início do século XX, uma vez que as escolas criadas para mulheres no século XIX não atendiam as necessidades educacionais dessas mulheres, pois estavam voltadas ainda para um modelo de educação religiosa. A ampliação dos meios de comunicação, a industrialização e a publicidade contribuíram para que muitas mulheres mudassem sua conduta e costume (BRITO; MIRANDA, 2012).

O direito à educação é reconhecido internacionalmente como direito humano, conferido às mulheres e meninas da mesma forma que aos homens e meninos. A Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 estabelece o direito à educação para todas as pessoas. Inspiradas nesse documento, várias convenções internacionais sobre direitos humanos proíbem qualquer discriminação de sexo ou gênero (ONU, 1948). Deste modo, o acesso ao ensino gratuito é um direito inalienável de todas as crianças, tanto meninos como meninas (SINGH, 2011). A luz desta temática, as pioneiras na defesa dos direitos da mulher, no Brasil, apostavam na educação como sendo a chave para a emancipação feminina, como também a de oportunidade de melhora do status social feminino, como um todo. Muitas mulheres, por volta de 1870, viam na educação superior uma maneira de assumirem ocupações de maior prestígio (RITT, 2012). Mais tarde, em nível nacional, a Constituição Federal de 1988 garantiu tratamento isonômico entre os homens e as mulheres e, em seu Art. 5º, inciso I, estabelece que “homens e mulheres são iguais em direitos e obrigações, nos termos desta Constituição” (BRASIL, 1988). E, apesar de todos os avanços, da equiparação entre o homem e a mulher feita pela Constituição, a ideologia patriarcal ainda subsiste a todas essas conquistas.

Ainda que a Carta Magna assegurasse a equidade entre os gêneros, a sociedade resistia em mudar seu conceito. A fim de mudar essa realidade, muitas mulheres buscaram na educação, uma forma de se reafirmarem, bem como garantir seu espaço. Deste modo, “a importância da educação para consolidação do exercício de direitos e para construção da autonomia individual e coletiva, é um meio fundamental para o desmonte das desigualdades sociais de gênero, entre outras” (BRASIL, 2013, p. 22). Segundo o Plano Nacional de Políticas para Mulheres, uma avaliação de gênero do processo educacional nacional implica na análise das políticas educacionais contemporâneas praticadas pelo Estado nas últimas décadas (BRASIL, 2013). Este olhar sobre as relações de gênero nos faz refletir sobre as mudanças históricas ocorridas em nosso país, principalmente no que diz respeito à educação das mulheres. Para que muitas mulheres pudessem ocupar os bancos das escolas e universidades, com dignidade, várias foram as lutas, movimentos e discussões acerca dessa temática.

6 O DESAFIO DE SER MULHER E ESTUDANTE DA EJA

É necessário ressaltar que às mulheres se apresentam muitos desafios. No caso das que dão voz a esse trabalho, a fim de estudar, deixam seus lares à noite e vão à escola, a maioria, depois de um dia inteiro de trabalho. Esse retorno à escola, pelo que foi possível constatar, é motivado por uma visão prospectiva da vida. Em muitos casos, elas levam seus filhos e filhas para a sala de aula, por não confiarem em deixar os/as mesmos/as em casa, ou por não terem com quem deixá-los/as. Muitas vezes essa tomada de posição, de retomarem os estudos, ocorre sem a aprovação de seus companheiros. Assim, para não abrir mão de seus objetivos de vida, precisam enfrentar a resistência de seus esposos, o que torna ainda mais difícil, o desafio de se tornarem estudantes na EJA.

Nesse sentido, é preciso destacar que as questões de gênero também fazem parte das discussões acerca da Educação de Jovens e Adultos, como salientam Vieira e Cruz (2017, p. 5):

A Educação de Jovens e Adultos engloba também a questão de gênero. Pesquisa realizada pelo IBGE, divulgada em 2009, constatou que 53% dos estudantes da EJA são mulheres. Cada mulher tem o seu perfil, sua individualidade, os obstáculos encontrados por cada uma nunca será o mesmo da outra.

Apesar de tudo, vence o cansaço, os desafios, com a finalidade de aprender, de estudar. Apesar do dado acima apontar para uma presença do sexo feminino num percentual maior do que dos homens, historicamente a mulher sempre foi vista como a provedora dos filhos e responsável pelos afazeres da casa, educadas para constituir família (PALÁCIOS; REIS; GONÇALVES, 2017). O fato é que, até pouco tempo:

a relação com a educação não passava de formalidades para ter uma boa família. Quanto à educação escolar, essa, anteriormente, era privilégio de poucos e, ainda assim, direcionada para homens. Apesar das desigualdades enfrentadas ao longo da história, é por meio da educação que muitas mulheres almejam uma vida melhor, direito este conquistado há pouco tempo atrás (PALÁCIOS; REIS; GONÇALVES (2017, p. 106).

Depois de décadas de resistência e de muitas lutas travadas [...] “a mulher começa a se firmar na sociedade possuindo voz e vez, ainda que enfrente preconceitos e indiferenças” (PALÁCIOS; REIS; GONÇALVES (2017, p. 106).

Se, por um lado, a mulher conseguiu conquistar o direito de participar da educação escolar, por outro, tal fato não tornou suas experiências escolares menos desafiadoras. De um modo geral, o cotidiano da população brasileira, da camada popular, exige que os sujeitos jovens e adultos tenham que viver contornando obstáculos (COURA, 2008). Há casos, inclusive que suas dificuldades são transformadas, no que sustenta sua permanência nos bancos escolares (CRUZ, 2016). O fato é que não é possível negar [...] “o quanto a EJA contribui para a formação dessas mulheres, tanto pela alfabetização quanto por facilitar a retomada dos estudos, visando um futuro melhor” (PALÁCIOS; REIS; GONÇALVES, 2017, p. 116).

Segundo Reis (2009, p. 11), dentre as adversidades enfrentadas, se destacam:

A inadequação da estrutura da escola noturna para os jovens e adultos; o trabalho que rouba, cada vez, mais tempo; o sono, devido ao cansaço físico; a família que ficou em casa; problemas de saúde; a busca por melhores condições de vida em outros cantos do país; o medo de errar; entre outros.

Arroyo (2007, p. 7) insiste em afirmar: “a EJA tem que ser uma modalidade de educação para sujeitos concretos, em contextos concretos, com histórias concretas, com configurações concretas”. Contudo, a escola ainda não aprendeu a reconhecer e, principalmente, a valorizar a bagagem trazida por cada estudante, no mais das vezes, centra seus objetivos na aplicação dos planos e/ou conteúdos pedagógicos, os quais, quase sempre, descontextualizados e com pouco sentido para educandos/as da EJA. É possível dizer que, para a escola contribuir mais e ajudar a minimizar os desafios impostos a todos/as os estudantes, sobremaneira às mulheres, a escola não pode ser apenas uma emissora de certificados.

Ela precisa assumir a responsabilidade de conhecer o sujeito concreto e suas adversidades, para que, a partir disso, consiga construir um processo de formação numa perspectiva crítica, norteada de sentido à vida do/a estudante, não apenas pensando em sua profissionalização, que é essencial, mas também em seu papel social. Todavia, essa tarefa não é fácil:

No lugar de acolhê-los, de orientá-los, de ensiná-los a se organizarem e relacionar as informações que já possuem com as que estão adquirindo, de incentivá-los a formular perguntas sobre o que querem aprender, infelizmente, completa o trabalho de exclusão. Isso é feito pelo modo que a escola atua, comunicando ao sujeito a sua incapacidade, mostrando a ele sua incompreensão dos procedimentos e da linguagem escolar, sua dificuldade de interagir com exercícios e raciocínios acadêmicos, distantes da sua realidade. Assim, desprovidos de uma ponte que interligue a sua sabedoria com o saber da escola, o aluno acaba desistindo de estudar. Desse quadro resulta o consenso que circula na escola: o aluno da EJA é incapaz cognitivamente, tem grandes dificuldades de aprendizagem, problemas gravíssimos de memória, lentidão exagerada de raciocínio, etc (REIS, 2009, p. 173).

Para conseguirem continuar até o final desta modalidade, educandos e educandas precisam construir estratégias, com o propósito de ultrapassar esses obstáculos comumente encontrados no cotidiano (CRUZ; VIANA, 2014). Nessa medida, se faz necessário que a escola assuma seu papel e consiga, também, atuar como mediadora nessa relação, tendo em vista o fato de que, na maior parte das

vezes, a realidade é vivida sob a tensão entre ficar e/ou interromper os estudos.

É salutar entender que cada um/a tem sua subjetividade, a qual opera com considerável poder. A vida desses/as educandos/as, fora da escola, pode não ser tão fácil, por isso eles e elas, em alguma medida, precisam se sentir acolhidos/as e, sobremaneira, incentivados a resistirem por parte da instituição escolar. Contudo, nos alerta Arroyo (2006, p. 100):

Essa escola ainda desconsidera uma série de fatores, movimentos e sentimentos dos homens e mulheres em busca da escolarização, mas ainda se constitui como essencial espaço de luta e de conquistas, no que convergem, a EJA e os movimentos de mulheres e movimentos feministas como espaços de reivindicações de direitos.

É importante destacar que dados mais recentes, “sinalizaram que nos últimos anos a igualdade de gênero, em termos do número de matrícula, começa a ocorrer na EJA, mas ainda havia superioridade quanto a presença das mulheres no ano de 2012. Contudo, os homens concluem mais e abandonam menos” (CRUZ, 2016, p. 79).

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho visou analisar, na perspectiva de gênero, o que as mulheres buscam em sua formação na Educação de Jovens e Adultos, bem como suas expectativas em relação aos estudos, a fim de compreender os motivos que influenciam a procura cada vez maior por esta modalidade de ensino. Visou, ainda, analisar suas perspectivas e seus sonhos, diante da sociedade relacionada ao processo educacional. A mulher que historicamente passou por um processo de aceitação e busca por seu lugar, atualmente, com as mudanças sociais, assume grandes papéis como provedora familiar, trabalhadora e estudante. É crescente o número de mulheres entrando no mercado de trabalho a cada ano, e mesmo que em número não ultrapasse os homens, o crescimento é significativo, visto que, antes, as mulheres estavam destinadas apenas a cuidar do lar e dos filhos; hoje, muitas são “chefes de família”.

Deste modo, a EJA representa para essas mulheres um caminho para a minimização dos efeitos da exclusão na sociedade, visto que viabiliza uma nova chance de poder melhorar suas condições de trabalho e renda, proporcionando autonomia e realização na medida em que possibilita a inserção nos espaços de socialização que se ampliam ao passo que refletem nelas uma nova visão de mundo por meio da educação.

Nesse sentido, percebe-se, que as participantes buscam na EJA uma maneira de terminar mais rápido os estudos, para que, dessa forma, possam dar continuidade a sua formação em uma faculdade ou curso, possibilitando-lhes a oportunidade de ajudar e incentivar os filhos nos estudos, conquistar um emprego melhor, ter independência financeira e respeito. Entretanto, muitas são as dificuldades enfrentadas por essas mulheres no processo de escolarização. O problema decorre do fato de que, para mães estudantes, a cobrança se torna maior, visto que muitas carregam a responsabilidade de cuidados com os filhos apenas para si, e as políticas públicas voltadas para essa realidade, como incentivo aos estudos e atendimento para crianças no período em que as mães possam estar estudando, ainda são escassas.

Por fim, embora as mulheres sejam as maiores interessadas na educação, tenham conquistado espaço nas relações sociais, no mercado de trabalho e na efetivação de seus direitos, ainda há muitos caminhos a serem percorridos para que elas sejam realmente respeitadas e reconhecidas na sociedade.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. G. Juventude, produção cultural e Educação de Jovens e Adultos. In: SOARES, L.; CASTRO; GIOVANETTI, M. A. G. **Diálogos na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

_____. Formar educadoras e educadores de jovens e adultos. In: SOARES, Leôncio (Org.) **Formação de educadores de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica/SECAD/MEC/UNESCO, 2006.

BRASIL. Secretaria de Políticas para as Mulheres. **Plano Nacional de Políticas para as Mulheres**. Brasília: Secretaria de Políticas para as Mulheres, 2013. Disponível em: https://oig.cepal.org/sites/default/files/brasil_2013_pnpm.pdf. Acesso em: 10 out. 2022.

_____. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Lei nº 5.379 de 15 de dezembro de 1967**. Prevê sobre a alfabetização funcional e a educação continuada de adolescentes e adultos. Brasília, DF: Fundação Movimento Brasileiro de Alfabetização. 1973. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5379-15-dezembro-1967-359071-normaatualizada-pl.html>. Acesso em: 1 set. 2022.

_____. Câmara dos Deputados – Legislação Informatizada. **Lei Saraiva (1881). Decreto nº 3.029, de 9 de janeiro de 1881, Reforma a Legislação Eleitoral**. Coleção de Leis do Império do Brasil - 1881, p. 1, v. 1pt1 (Publicação Original). Rio de Janeiro: Secretaria de Estado dos Negócios do Imperio, 1881. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-3029-9-janeiro-1881-546079-publicacaooriginal-59786-pl.html>. Acesso em: 1 ago. 2022.

_____. Câmara dos Deputados – Legislação Informatizada. **Decreto nº 7.247, de 19 de abril de 1879**. Reforma o ensino primario e secundario no municipio da Côrte e o superior em todo o Imperio. Coleção de Leis do Império do Brasil - 1879, p. 196, v. 1, pt. II (Publicação Original). Rio de Janeiro, 1879. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-7247-19-abril-1879-547933-publicacaooriginal-62862-pe.html>. Acesso em: 1 ago. 2022.

BRITO, D. R. S.; MIRANDA, L. A. A escolarização da mulher o paradoxo entre a luta pela emancipação e as práticas familiares. In: SEMANA DE PEDAGOGIA, 5., 2012, Bahia. **Anais...** Bahia: Editora da UESB. 2012. p. 6. Disponível em: <http://www.uesh.br/eventos/semanapedagogia/anais/58CO.pdf>. Acesso em: 25

nov. 2016.

CARVALHO, M. P. Um olhar de gênero sobre as políticas educacionais. In: FARIA, Nalu *et al.* (Org). **Gênero e educação**. São Paulo: Coleção Cadernos Sempre Viva, 1999.

COURA, I. G. M. Desejos e desafios de pessoas da terceira idade no processo de escolarização. **Revista de Educação de Jovens e Adultos**, v. 2, n. 3, dez. 2008.

CRUZ, N. C. **Esse ambiente não é para todo mundo: as condições de inserção e de permanência de egressos/as da EJA no ensino superior público**. Tese de Doutorado. Belo Horizonte, MG: Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, 2016.

CRUZ, N. C; VIANA, M. J. B. Apropriação de estratégias como forma de superar obstáculos: trajetórias ininterruptas de estudantes da EJA no ensino fundamental. **Revista NupeX em Educação Teixeira de Freitas**, v. 1, n. 1, jul./dez., 2014.

FREIRE. P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).

_____. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Ação cultural para a liberdade**. 5. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra. 1981.

GAZOLA, K. C. P. *et al.* (Org.). **Educação e Nação no Bicentenário da Independência**. Belo Horizonte: KMA, 2022.

GENTIL, V. K. EJA: contexto histórico e desafios da formação. **Pesquisa e Práticas Educativas**. São Paulo: Cereja, 2005. Disponível em: http://www.drearaquaina.com.br/educ_diversidade/fc_eja/Municipios/texto_para_leitura_desafios_da_eja.pdf. Acesso em: 9 set. 2022.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

GHIRALDELLI JR, P. **Educação física progressista**. São Paulo: Loyola, 1992.

GONÇALVES, R. C. P. **Processos pedagógicos para permanência e êxito**. Florianópolis: IFSC, 2014.

LEÃO, G. M. P. Experiências da desigualdade: os sentidos da escolarização elaborados por jovens pobres. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 1, p. 31-48, jan./abr. 2006. Disponível em: <https://www.readcube.com/articles/10.1590/S1517-97022006000100003>. Acesso em 20 set. 2022.

LEONCY, C. E. T, **Mulheres na EJA** : questões de identidade e gênero. Orientador: Débora Cristina Jeffrey. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, SP, 2013. Disponível em: file:///C:/Users/Roseania/Downloads/Leoncy_ChristianeEvelynTeixeira_M.pdf.

Acesso em: 10 set. 2022.

ONU. Organização das Nações Unidas. Declaração Universal dos Direitos Humanos da ONU. **Nações Unidas Brasil**. Brasília: ONU, 1948. Disponível em : <https://brasil.un.org/sites/default/files/2020-09/por.pdf>. Acesso em :16 nov.2022.

ORO, A C.; WESCHENFELDER, R. C. S.; STECANELA, N. **Mulheres e EJA**: o que elas buscam?. Rio Grande do Sul. 2010.

PALÁCIOS, K. C. M; REIS, M. G. F. de A; GONÇALVES, J. P. A mulher e a educação escolar: um recorte da EJA na atualidade. **Rev. Ed. Popular**, Uberlândia, v. 16, n. 3, p. 104- 121, set./dez. 2017.

RAMOS, E. E. L. OECHSLER, V. **Educação matemática e cidadania**. Florianópolis: IFSC, 2014.

RANGEL, E. A. **Jovens e adultos trabalhadores pouco escolarizados no Brasil**: problema estrutural para o desenvolvimento nacional. 2011. Trabalho de Conclusão de curso (Monografia) - Escola Superior de Guerra, Rio de Janeiro, 2011.

REIS, S. M. A. O. **A inserção dos egressos da educação popular na escola pública**: tensão entre regulação e emancipação. Belo Horizonte, MG: UFMG, 2009.

RODRIGUES, VL.; COSTA, FL. A importância da mulher. In: **O professor PDE e os desafios da escola pública paranaense**. Curitiba: SEED/PR, 2011. (Cadernos PDE).

RIEGER, M. JESUS, I. A. Educação de Jovens e Adultos: o retorno das mulheres à escola. **Revista Eventos Pedagógicos**, v. 2, n. 2, p. 161-170, Ago./Dez.2011. Disponível em: <http://sinop.unemat.br/projetos/revista/index.php/eventos/article/view/412>. Acesso em 22 set. 2022.

RITT, C. F. A conquista da educação pelas mulheres na história do Brasil, a violência doméstica praticada contra a mulher e a aplicação do art. 41 da Lei Maria da Penha, para a punição do agressor da violência de gênero. **Revista do Curso de Direito da FSG**, Caxias do Sul, v. 6, n. 12, p. 41- 53, jul/dez. 2012. Disponível em: <https://silo.tips/download/caroline-fockink-ritt>. Acesso em: 22 set. 2022.

SILVA, R. C. D. **Necessidades de Formação Continuada dos Professores da Educação de Jovens e Adultos**. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2006. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/tede/4891/1/arquivototal.pdf>. Acesso em: 10 set. 2022.

SINGH, K. S. O direito à educação: países concordam em promover o acesso das mulheres à educação. In: MCCALL, D. L. (Org.). Educação de mulheres e meninas. **E Journal USA**: Departamento de Estado dos EUA/Bureau de Programas de

Informações Internacionais, v. 15, n. 12, 2011. Acesso em: 20 nov, 2016.

TARDIF, M. **Os Saberes docentes e formação profissional**. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

VALLE, M. C. A. **A Leitura Literária de Mulheres na EJA**. Orientadora: Carmem Lúcia Eiterer. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Belo Horizonte/ MG, 2010. Disponível em: https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/BUOS-8SKQDF/1/a_leitura_literaria_de_mulheres_na_eja.pdf. Acesso em: 10 set.. 2022.

VIEIRA, M. C.; CRUZ, K. N. A produção sobre a educação da mulher na educação de jovens e adultos. **Revista do Centro de Educação**, Santa Maria, v. 42, n. 1, jan./abr.2017.

WERTHEIN, J. (Org.). **Educação de Adultos na América Latina**. Campinas: Papyrus, 1985.