



**UNIVERSIDADE DA INTEGRAÇÃO INTERNACIONAL DA LUSOFONIA AFRO-
BRASILEIRA - UNILAB
INSTITUTO DE HUMANIDADES - IH
BACHARELADO INTERDISCIPLINAR EM HUMANIDADES**

ÉDMARA SILVA DE SOUZA

**A [RE]EXISTÊNCIA DAS MULHERES DO MACIÇO DE BATURITÉ (CE):
perspectivas e desafios na Educação de Jovens e Adultos**

**REDENÇÃO - CE
2023**

ÉDMARA SILVA DE SOUZA

**A [RE]EXISTÊNCIA DAS MULHERES DO MACIÇO DE BATURITÉ (CE):
perspectivas e desafios na Educação de Jovens e Adultos**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao curso de Bacharelado Interdisciplinar em Humanidades da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – UNILAB, como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciada em Pedagogia.

Orientador: Prof. Dr. Luís Carlos Ferreira

REDENÇÃO - CE

2023

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira
Sistema de Bibliotecas da UNILAB
Catalogação de Publicação na Fonte.

Souza, Édmara Silva de.

S716r

A reexistência das mulheres do Maciço de Baturité CE:
perspectivas e desafios na educação de jovens e adultos / Édmara
Silva de Souza. - Redenção, 2023.

49f: il.

Monografia - Curso de Humanidades, Instituto de Humanidades,
Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-
Brasileira, Redenção, 2023.

Orientador: Prof. Dr. Luís Carlos Ferreira.

1. Educação de Jovens e Adultos (EJA). 2. Mulheres - Educação.
3. Maciço de Baturité. I. Título

CE/UF/BSP

CDD 374.981

DEFESA DE TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO (TCC)

FOLHA DE APROVAÇÃO

Redenção, ____ de _____ de 2023

ÉDMARA SILVA DE SOUZA

**A [RE]EXISTÊNCIA DAS MULHERES DO MACIÇO DE BATURITÉ (CE):
perspectivas e desafios na Educação de Jovens e Adultos**

BANCA EXAMINADORA

(Orientador)

Prof.º Dr. Luís Carlos Ferreira

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – UNILAB

Prof.ª Dra. Izabel Cristina dos Santos Teixeira

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – UNILAB

Prof.ª Dra. Rosângela Ribeiro da Silva

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – UNILAB

*À Mariza Silva do Nascimento, minha mãe, e à
Rita Alves de Almeida Souza, minha amada avó.*

AGRADECIMENTOS

Este trabalho é uma realização plural e complexa de muitas relações, sentimentos e aprendizados. Sua concretização é uma conquista minha e de todas/os aquelas/es que me compõem.

À Mariza Silva, minha mãe, companheira em todas as esferas da vida, com quem planejo e realizo. Ao meu pai, minha avó, minhas irmãs e a minha parceira (José Edson, Rita Alves, Priscila Meneses, Patrícia Menezes e Lara Coelho), respectivamente, pelo apoio, força, carinho incondicional e compreensão que sempre me proporcionaram. Vocês são pessoas mais do que especiais da minha vida.

Ao professor Luís Carlos, amigo e intelectual exemplar, por suas contribuições valiosas e pela habilidade de entrecruzar interfaces de maneira digna e humana. A concepção desta pesquisa, que aborda o papel do gênero feminino na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, teve origem nos encontros de pesquisa, nos quais sou bolsista de Iniciação Científica, e se desenvolve sob sua orientação.

Aos meus amigos que estão comigo durante toda essa caminhada acadêmica que, em diversos momentos, tornaram esse espaço com mais leveza e apoio psicológico (Vitória D'avila, Iara Vieira, Adalberto Carvalho, Ana Valdelice e Jeymeson Costa).

À coordenação do Bacharelado em Humanidades, sob a gestão do Prof. Dr. Leandro de Proença, que compõe a luta pela consolidação e crescimento do curso.

À Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico (FUNCAP), responsável pelo incentivo da bolsa de estudos, que possibilitou que eu me debruçasse sobre os dados da pesquisa, discorrendo com maior qualidade e comprometimento.

À Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, com ênfase em todos os movimentos sociais, políticos e estudantis que, por longos anos, lutam pela conquista de uma Universidade Federal interiorizada, internacionalizada, local e negra.

RESUMO

O presente trabalho aborda a temática da [re]existência das mulheres do Maciço de Baturité (CE), focalizando suas perspectivas e desafios na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Ao retornarem às instituições de ensino, essas mulheres buscam não apenas a obtenção de um certificado, mas uma formação que ultrapasse as fronteiras acadêmicas, abrangendo objetivos como socialização, resgate de valores, reconhecimento da cidadania e melhoria na qualidade de vida. A pesquisa tem como objetivo principal compreender os motivos e desafios que levam as mulheres a retornar à escola na modalidade da Educação de Jovens e Adultos. A pesquisa se fundamenta nos dados do Censo da Educação Básica entre 2019 e 2022 (INEP/MEC), juntamente com informações do IBGE e da PNAD Contínua sobre oferta de trabalho, precarização e desemprego nos municípios da região, caracteriza como descritiva, tipo campo. Utilizando entrevistas semiestruturadas, busca-se uma interação mais profunda entre as entrevistadas e a entrevistadora. A metodologia inclui a coleta de dados e conteúdos de órgãos públicos, entrevistas *in loco* nas escolas e com estudantes dos anos finais da rede estadual matriculadas na EJA em 2022, na cidade de Redenção-CE. A análise de conteúdo das respostas visa compreender as metas educacionais dessas mulheres na EJA, suas aspirações acadêmicas e as razões que as motivam a escolher essa modalidade de ensino. O estudo considera a educação como uma ferramenta crucial para superar barreiras, proporcionando oportunidades de trabalho e inclusão social. Destaca-se a necessidade de esforços contínuos e comprometimento de todos os envolvidos para alcançar uma sociedade mais justa e equitativa.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. Gênero. Maciço de Baturité. Mulheres.

RESUMEN

Este trabajo aborda la temática de [re]existencia de las mujeres del Macizo de Baturité (CE), centrándose en sus perspectivas y desafíos en la Educación de Jóvenes y Adultos (EJA). Al regresar a las instituciones educativas, estas mujeres buscan no solo obtener un certificado, sino una formación que vaya más allá de las fronteras académicas, abarcando objetivos como socialización, rescate de valores, reconocimiento de la ciudadanía y mejora en la calidad de vida. La investigación tiene como objetivo principal comprender los motivos y desafíos que llevan a las mujeres a regresar a la escuela en la modalidad de Educación de Jóvenes y Adultos. La investigación se fundamenta en los datos del Censo de Educación Básica entre 2019 y 2022 (INEP/MEC), junto con información del IBGE y de la PNAD Continua sobre oferta de trabajo, precarización y desempleo en los municipios de la región, caracteriza como descriptiva, tipo campo. Utilizando entrevistas semiestructuradas, se busca una interacción más profunda entre las entrevistadas y la entrevistadora. La metodología incluye la recopilación de datos y contenidos de organismos públicos, entrevistas *in situ* en las escuelas y con estudiantes de los últimos años de la red estatal matriculadas en EJA en 2022, en la ciudad de Redenção-CE. El análisis de contenido de las respuestas busca comprender las metas educativas de estas mujeres en EJA, sus aspiraciones académicas y las razones que las motivan a elegir esta modalidad de enseñanza. El estudio considera la educación como una herramienta crucial para superar barreras, brindando oportunidades de trabajo e inclusión social. Se destaca la necesidad de esfuerzos continuos y el compromiso de todos los involucrados para lograr una sociedad más justa y equitativa.

Palabras clave: Educación de Jóvenes y Adultos. Género. Macizo de Baturité. Mujeres,

SUMÁRIO

CAPÍTULO I – BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL.....	9
CAPITULO II - O MACIÇO DE BATURITÉ E A LUTA DA MULHER POR EDUCAÇÃO.....	22
CAPÍTULO III – O CENÁRIO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS.....	30
PERCURSO METODOLÓGICO: O QUE DIZEM AS MULHERES DA EJA?	35
CONSIDERAÇÕES FINAIS	44
REFERÊNCIAS	46

CAPÍTULO I – BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL

No período da colonização, o processo educacional forçado pelos Jesuítas para catequizar os indígenas, por volta dos anos de 1.500, se manteve por mais de 200 anos. Essa “educação” não tinha um caráter acadêmico, mas apenas instrucional como, por exemplo, na orientação de plantio e cultivo agrário.

Com a chegada da família real ao Brasil, em 1.808, ocorreu a expulsão dos Jesuítas do país e somente no dia 06 de setembro de 1.878, o Decreto Imperial nº 7031 criou os primeiros cursos noturnos para adultos analfabetos, restrito apenas às pessoas do sexo masculino. Somente após 50 anos de o país ter se tornado uma república é que foi mencionada a necessidade de criar o primeiro Plano Nacional de Educação na Constituição Brasileira de 1934 que estabeleceu a educação como dever do Estado, determinando que o governo deveria oferecer o ensino gratuito e integral a todos, inclusive, aos adultos que não puderam concluir os seus estudos no ensino regular. Sendo assim, nos anos de 1.900 foram determinantes para a educação de jovens e adultos, haja vista que foram iniciadas campanhas nacionais voltadas para essas pessoas.

Ao longo da história, as mulheres foram submetidas à repressão e ao domínio masculino, sendo destinadas à imagem de seres incapazes, resignadas e passivas. Muitas dessas mulheres retornaram aos bancos escolares na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) e mesmo com os avanços das políticas públicas e das conquistas femininas, ainda existem inúmeras contradições, marcadas pela discriminação à vida de muitas ao longo dos anos. Essa concepção expande-se ao espaço escolar, pois, embora esteja alicerçado em políticas educacionais e gestão democrática, não vem encontrando mecanismos eficazes para efetivação dessas políticas, fato que não se constitui de forma isolada.

De acordo com Del Priore (2004), é possível examinar os aspectos que permeiam o gênero feminino, destacando como as mulheres foram subjugadas em suas capacidades, menosprezadas e, em muitos momentos, ridicularizadas ao longo da história.

Em 1976, foi publicado no Brasil um jornal denominado "Nós Mulheres", que abordava a luta das mulheres por uma sociedade justa e igualitária. A matéria destacava o que as mulheres buscavam naquele contexto.

“Achamos que nós mulheres devemos lutar para que possamos nos preparar, tanto quanto os homens, para enfrentar a vida. Para que tenhamos o direito à realização. Para que ganhemos salários iguais fazendo trabalhos iguais. [...] Queremos que nossos companheiros reconheçam que a casa que moramos e que os filhos que temos são deles e eles devem assumir conosco as responsabilidades caseiras. Nossa luta é

por torná-las sociais. Mas não é só. Nós mulheres queremos, junto com os homens, lutar por uma sociedade mais justa, onde todos possam comer, estudar, trabalhar em atividades dignas, se divertir, ter onde morar, ter o que vestir e o que calçar. E, por isso, não separamos a luta da mulher de todos, homens e mulheres, pela sua emancipação”. (Jornal Nós mulheres, 1976, p. 2).

Diversas foram as mudanças, nos últimos anos, e essas passaram a identificar uma postura mais robusta da mulher perante a sociedade. O movimento feminista atingiu os marcadores que eram exercidos pelas mulheres antigamente. Diminuiu o estereótipo de a mulher ser vista somente como a filha, esposa ou mãe. Atualmente já são exercidas funções que antes eram inimagináveis, e consideradas masculinas. No que se refere à educação, a situação ainda é diferente:

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. (VALLE, 2010, p. 36)

Durante anos, as mulheres estiveram sujeitas à estrutura patriarcal, mesmo com a mudança no século XIX, quando a educação feminina passou a ser ligada à modernização social, 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 nessa perspectiva, a possibilidade de acesso ao sistema educacional e mais adiante ao mercado de trabalho, a EJA surge como fonte de oportunidade às mulheres.

Com base nos dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira (INEP), buscamos o Censo Escolar da Educação Básica, durante os anos de 2019 e 2022, que mostra a EJA composta, predominantemente, por estudantes com menos de 30 anos, representados entre 61,3% a 51,3% das matrículas no Brasil.

Nessa mesma respectiva faixa etária, os estudantes do sexo masculino são na maioria de 56,8% a 55,0%. Por outro lado, observa-se que as matrículas acima de 30 anos são, predominante, compostas pelo sexo feminino, 59,0% a 58,9% de estudantes.

Para aquelas pessoas que não conseguiram concluir a educação básica na idade própria, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB 9.394/1996 contempla a Educação de Jovens e Adultos, na seção V, especificamente, no Art.37 e no Art.38., respectivamente. O primeiro, Art.37, nos diz acerca dos objetivos da modalidade da seguinte forma: “A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos

nos ensinos fundamental e médio na idade própria e constituirá instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida.”. Enquanto o segundo artigo da referida lei (Art. 38) chama atenção de modo muito abreviado, para os exames e a idade de conclusão na modalidade, em que “Os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular”.

No entanto, a superação da visão hegemônica de jovens e adultos analfabetos como sinônimo de desigualdade e exclusão social é desafiadora. É destacado o fato de que a Educação de Jovens e Adultos (EJA), no Brasil, tem sido afetada por uma significativa descontinuidade das políticas públicas nos últimos anos. A oferta tem sido insuficiente e reduzida anualmente, não atendendo à demanda e não cumprindo o direito, conforme estabelecido pela Constituição de 1988.

Os jovens e adultos analfabetos defrontam-se com a sociedade letrada que necessita de, no mínimo, saber enfrentar a tecnologia da comunicação para que, como decisão, saiba lutar por seus direitos, pois ao contrário, tornam-se vítimas de um sistema extremamente excludente e pensado para poucos (FRIEDRICH, 2010).

É evidente que a sociedade civil, em parceria com o Estado, tem atuado de forma ativa para oferecer projetos e ações voltadas para as pessoas subescolarizadas e/ou analfabetas e na expectativa de influenciarem nas políticas públicas dos estados e municípios, estruturadas, sistematizadas e que visem ao atendimento educacional a toda população que tem o direito de aprender. Nesse contexto, a história da Educação de Jovens e Adultos (EJA) se entrelaça com significativos conflitos entre diferentes projetos de sociedade e as diversas concepções sobre as finalidades da educação. O Estado, ao se posicionar como fiador e incentivador, desempenha um papel crucial na ampliação da oferta educacional.

Nesse caso, as práticas da educação não-formal se desenvolvem usualmente extramuros escolares, nas organizações sociais, nos movimentos, nos programas de formação sobre direitos humanos, cidadania, práticas identitárias, lutas contra desigualdades e exclusões sociais. Quase sempre, estão no centro das atividades das ONGs nos programas de inclusão social, especialmente no campo das Artes, Educação e Cultura. (GOHN, 2003).

Uma das marcas trajetória histórica da Educação de Jovens e Adultos (EJA) reside na dinâmica entre poder e subalternização estabelecida. Suas particularidades são frequentemente subestimadas e mal interpretadas pela sociedade em geral, e mesmo pela cultura pedagógica, especialmente no que diz respeito ao seu público, que muitas vezes é concebido como um

segmento antagônico ao "ensino regular". Dado esse entendimento errôneo, negligencia-se a percepção factual de que:

A marca da história da EJA é a marca da relação de domínio e humilhação estabelecida historicamente entre a elite e as classes populares no Brasil, na concepção que as elites brasileiras têm de seu papel e de seu lugar no mundo e do lugar do povo. Uma concepção que nasce da relação entre conquistador e conquistado/índio/escravo, e perdura em muitos documentos oficiais que parecem tratar a EJA como um favor e não como um pagamento de uma dívida social e a institucionalização de um direito (CURY, 2000, apud Sampaio, 2009, p.16),

Na citação acima, Cury sintetiza, de maneira clara a evolução histórica da Educação de Jovens e Adultos (EJA), proporcionando uma reflexão profunda sobre como a percepção de compensação associada a essa modalidade permanece profundamente enraizada. Esta concepção perdura, inclusive, nos documentos oficiais, relegando a EJA a um papel de "vítima" de uma conotação assistencialista que, em um contexto ideal, há muito deveria ter sido superada em prol do reconhecimento da modalidade como um direito intrínseco a ser plenamente validado e compreendido.

Para Cunha (1999), a Educação de Jovens e Adultos deve ser uma educação multicultural capaz de desenvolver o conhecimento integral e integrado à diversidade cultural. A história da educação de adultos no Brasil passou por inúmeros acontecimentos, até os dias de hoje, começando no período colonial, com os jesuítas ensinando os princípios religiosos e ofícios indígenas e, mais tarde, os escravizados.

Durante o Império, a Constituição de 1824 não se estabeleceu na prática. Algumas partes do Brasil, com recursos próprios, conseguiram manter escolas primárias e profissionais para alguns privilegiados. Mesmo com poucos recursos, determinadas regiões do país se encaminharam para o formato de ensino noturno, destinado a adultos que não sabiam ler e nem escrever. Nos anos de 1800, chegaram a frequentar, em média, mais 200 mil estudantes nas aulas noturnas como a única forma de educar adultos.

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

Em 1930, com a Revolução¹, modifica-se a organização social e política do Brasil, tornando-o uma república federativa não mais formada apenas por Estados independentes.

¹ A Revolução de 1930, foi um movimento liderado por representantes de Minas Gerais, Paraíba e Rio Grande do Sul contra a política oligárquica que comandava o Brasil na época. Esse movimento destituiu Washington Luís do

Nesse caso, surgiu a garantia do governo federal em manter a educação em todos os níveis e modalidades no país, apesar da pouca mudança política educacional.

A partir de 1940, o alto índice de analfabetismo resultou na decisão do governo em criar um fundo destinado à alfabetização da população adulta. A Educação de Jovens e Adultos só foi considerada direito de todos e dever do Estado com a promulgação da Constituição Federal de 1988. Nela, o Art. 208 determina que

“o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos que a ele não tiveram acesso na idade própria; (...) § 1º O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo”.

Com a criação do Plano Nacional de Educação, em 1930, foi delegada essa competência à União, aos Estados e aos Municípios. Dessa forma, na década de 1940, o Estado realizou ações concretas no sentido de possibilitar a escolarização dos excluídos (COSTA, 2002).

A necessidade de oferecer a educação aos adultos já se destacava em textos normativos como na Constituição de 1934, e durante esse período as iniciativas concretas e a preocupação de oferecer esses benefícios alcançaram a ampla camada da população, até então, excluídas da escola (HADDAD, 1991).

Para Freire (1998), a educação e a alfabetização sempre foram confundidas. Enquanto a alfabetização é o domínio das técnicas de escrita e leitura; a educação é a consciência que resulta na atuação do homem sobre seu contexto. O processo de alfabetização se caracteriza no interior de um projeto político que deve garantir o direito a cada educando sua própria voz. Segundo Freire:

a alfabetização não é um jogo de palavras; é a consciência reflexiva da cultura, a reconstrução crítica do mundo humano, a abertura de novos caminhos (...) A alfabetização, portanto, é toda a pedagogia: aprender a ler é aprender a dizer a sua palavra (FREIRE, 1998, p. 14).

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

poder e impediu a posse de Júlio Prestes, eleito na eleição de 1930. Com estes acontecimentos, chegou ao fim a República Velha e instaurou-se no Brasil, a Era Vargas, que começou pelo Governo Provisório.

O início dessas campanhas tinha como missão a criação de uma alfabetização abrangente, visando alcançar todas as capitais e cidades do interior. A grandiosa Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos - CEAA não se limitava apenas à alfabetização da população. Os responsáveis pelas ideologias, exemplificado na declaração do ministro da Educação da época, Clemente Mariani, afirmavam publicamente que as ambições transcendiam a mera alfabetização, almejando a "educação do povo nos melhores moldes democráticos". A Campanha da Educação Rural (CNER) foi notavelmente extensa, com objetivos abrangentes e incisivos. A campanha estabelecia relações e ações colaborativas entre os Ministérios da Educação e Saúde e o Ministério da Agricultura. Uma das metas não era apenas oferecer alfabetização às pessoas do meio rural, aos excluídos, mas sim, transformar a realidade socioeconômica, qualidade de vida, saúde, trabalho e produção, ultrapassando as fronteiras convencionais do ensino.

No ano de 1961, diversos movimentos ganharam destaque, incluindo o Movimento de Educação de Base (MEB), financiado pelo Governo Federal e pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB). Essa iniciativa introduziu no país a Educação Radiofônica, bem como o Movimento de Cultura Popular do Recife, entre outros (GOHN, 2012). Nesse contexto, a igreja propôs ao governo da época a implementação de um projeto de Educação de Base destinado ao atendimento das comunidades rurais em regiões economicamente menos favorecidas.

No ano subsequente, em 1962, foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 4.024/1961. Essa legislação tinha como propósito assegurar o direito à escolarização daqueles que não tiveram acesso durante a infância e adolescência. Com a promulgação dessa lei, o ensino tornou-se obrigatório a partir dos sete anos, sendo estabelecida a formação nos cursos supletivos para aqueles que iniciaram a escolarização após essa faixa etária. Nesse período, as práticas educacionais oscilavam entre a abordagem de educação libertadora e a orientação funcional voltada para a preparação da mão de obra produtiva.

Bello (1993) considera que, em 1963, o governo encerrou a 1ª Campanha Alfabetização e Freire ficou encarregado de organizar e desenvolver um Programa Nacional de Alfabetização de Adultos, oficializado em 1964. Este programa não se limitou apenas a garantir o direito à educação, mas também desempenhou um papel fundamental nas discussões sobre a implementação de práticas pedagógicas que beneficiassem os adultos recém-alfabetizados.

Naquela época, metade da população era excluída da vida política por ser analfabeta. Nesse contexto, a alfabetização de adultos era concebida como um instrumento de

transformação da realidade social. O método adotado fundamentava-se nas palavras do cotidiano, conhecidas como "palavras geradoras", cada uma acompanhada de uma imagem que proporcionava a criação de situações de aprendizado. Dessa forma, o processo de alfabetização buscava explorar o universo vocabular das pessoas, concentrando-se nas conversas cotidianas e nos elementos mais representativos de suas vidas. Esse método de desenvolvimento ocorria em um Círculo de Cultura², onde a ideia do círculo estava intrinsecamente ligada à participação ativa das pessoas no processo educacional.

Paulo Freire, com esse método pedagógico conseguiu fazer uma inovação fundamental: iniciar o processo de alfabetização com a discussão da cultura. Assim, criava ações extremamente positivas entre os alfabetizandos. Todos fazem cultura, seja escrevendo um livro ou costurando roupas. Assim, Freire (1979) quem inseriu o conceito de cultura como ponto inicial da ação educativa.

Fávero (2015) afirma que a educação popular não é uma educação ofertada ao povo, com todos aqueles conteúdos programáticos da escola regular, não uma educação para a população, mas uma educação com o povo e, em algumas situações, feita por esse próprio povo, com a ideia de entender o que se passa na realidade vivida por essas pessoas, para que assim pudessem criticá-la, a partir do momento em que começavam a compreender a perspectiva de transformação.

Paulo Freire, grande personagem que personificou a defesa da educação popular, teve sua trajetória abruptamente interrompida pelo regime militar em 1964, um período que silenciou não apenas a sociedade brasileira, mas também reverberou em outros países latino-americanos. No exílio, sua reflexão se esvaiu a países da África e seu legado se enraizou pelo mundo, de modo a atribuir sentidos à educação de jovens e adultos e ampliar os contextos que os sentidos se gestam, pelos aprendizados de diferentes realidades, culturas e modelos de produzir mundos que antes eram desconhecidos do centro epistemológico da modernidade.

Cunha (1999) enfatiza que, sob a ditadura militar, o governo não priorizou a Educação de Jovens e Adultos, mas, a partir de 1967, organizou o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), programa constituído pelas políticas do golpe de 1964 com a finalidade de controlar a alfabetização da população, principalmente, rural e com previsão de ser extinto após resolução desse problema.

² Espaço em que se ensina e aprende, dialogicamente. Um espaço que produz conhecimento baseado nos saberes, nas experiências, nas histórias, nas experiências de vida do (a) educando (a) e do (a) educador (a).

Em 1970, o programa expandiu-se e diversificou-se; contudo, sua ineficiência levou à descrença nos meios políticos e educacionais. Em decorrência desse descrédito, o programa foi extinto em 1985, marcando o ocaso da Educação de Jovens e Adultos (EJA) durante a Nova República. Este declínio ganhou impulso quando o governo Collor de Mello alegou que o "analfabeto já havia encontrado o seu lugar na sociedade e a educação poderia até perturbar sua vida". Diante desse cenário, apesar dos esforços de alguns governos estaduais, municipais e entidades, a tentativa de preencher o vácuo deixado pela extinção do programa revelou-se insuficiente, incapaz de atender plenamente às demandas educacionais da sociedade.

No ano de 1990, com o término do longo período ditatorial, emergiu a necessidade premente de uma política voltada para a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Esta política, visava não apenas o resgate do direito à educação para homens e mulheres, jovens e adultos, mas também a capacidade de garantir o acesso e a apropriação de conhecimentos que se constituíssem como instrumentos de cidadania e inclusão no universo laboral. Um contexto moldado por múltiplas transformações tecnológicas, onde a educação tornou-se crucial para a adaptação e participação ativa nesse novo cenário.

Durante a ditadura militar, a educação brasileira foi direcionada pela Lei 5.692/1971. Votada pelo Congresso sob pressão militar, a LDB era voltada à profissionalização, de modo a visar à estimulação da entrada de jovens, no mercado de trabalho, diminuindo, assim, a procura da sociedade pelo ensino superior. Em ligação com a EJA, pela primeira vez, uma lei dedicou um capítulo que implementou o Ensino Supletivo com a necessidade de sortir a escolarização regular para adolescentes e adultos que não tinham conseguido concluir o período escolar na idade própria, ligando a ideia de aceleração escolar.

De acordo com a Lei 5.692/71, o Ensino Supletivo propunha uma pedagogia flexível considerando as diferenças e o conhecimento informal dos estudantes, a partir da vivência diária e das relações de trabalho, de modo a privilegiar o saber útil para o desempenho de alguma função de baixa remuneração. Sentiu-se a necessidade de implementar programas de formação inicial e continuada que, segundo Maraschin:

possibilite ao professor uma participação mais ativa no universo profissional, político e cultural e que desenvolva a autonomia e a capacidade de lidar com as transformações que vem ocorrendo na economia, na cultura e na sociedade (MARASCHIN, 2004, p. 11).

Houve reuniões e consultas a população para a construção do novo projeto político e pedagógico (PPP), que apontasse para a necessidade de suprir a demanda dos estudantes que já buscavam o ensino supletivo, noturno, em busca de uma melhor qualidade de vida e

financiamento (ajuda de custos) para quem concluísse o ensino fundamental e médio. A metodologia realizou-se de forma diferenciada em comparação ao ensino dito regular. O modo utilizado foi o diálogo e parte dos saberes que estes estudantes já carregam. Ou seja, dos saberes populares, saberes reiterados pela comunidade escolar em seu cotidiano, trazidos pelos estudantes para a sala de aula, sendo considerados como “um conjunto de conhecimentos inteligíveis” (SIQUEIRA, 2004, p. 39). Ou seja, não foi algo científico. O tempo, nessa modalidade de ensino, foi algo subjetivo, cada estudante faz seu tempo de estudo.

Haddad (2000) cita três trajetórias escolares básicas para as pessoas que, na década de 1970/1980, buscavam a EJA: a primeira, para jovens e adultos em idade escolar que ingressaram recentemente nas fases iniciais da escola fundamental e aspiraram à continuidade de estudos; a segunda, para adolescentes e adultos que ingressaram na escola regular e/ou abandonaram, conseqüentemente, por motivados pelo ingresso no trabalho ou por deslocamentos populacionais; e a terceira, para adolescentes que ingressaram e cursaram (permanente ou internamente) a escola regular, mas acumulavam grande defasagem entre idade e a série.

Com a engrenagem das diretrizes e bases da educação, que foi promulgada na Lei Federal 5.692/7, o propósito passou a ser o de modernizar o ensino primário e o ensino médio com direito a todos os brasileiros, para alcançar o desenvolvimento nacional. De acordo com o Parecer do Conselho Federal da Educação (CFE) 699/72, houve redefinições das funções desse ensino e a iniciativa mais promissora foi a implantação dos Centros de Ensino Supletivo (CES) que era aberto aos que desejavam realizar estudos posteriores às séries iniciais do ensino do primeiro grau, inclusive egressos do MOBREAL³. O supletivo por ser diferente do ensino regular em sua estruturação e flexibilidade, não conseguiu se reconhecido como uma alternativa seria de escolarização e, por essa razão, passou a ser considerado compensatória, estigmatizado e com a impressão que a sua curta duração e as suas exigências mínimas desvalorizaram e desacreditaram essa escolarização, fazendo crescer a sua exploração pela empresa privada.

A implantação dos Centros de Estudos Supletivos (CES) pelo Ministério da Educação e Cultura (1974) se organizava com trinômio: tempo, custo e flexibilidade. Devido à época vivida pelo país, foram oferecidos cursos influenciados pelo tecnicismo⁴ através de módulos

³ O Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) foi criado como fundação em dezembro de 1967, pela Lei nº 5379. Vinculado ao ministério da educação, ele tinha como objetivo ocupar os espaços de alfabetização e educação de adultos anteriormente preenchidos por programas ligados aos movimentos sociais ou ao governo derrubado em 1964.

⁴ O tecnicismo é baseado, principalmente, pela teoria do capital humano de Schultz (1961), que aplicado ao campo educacional se refere ao investimento em escolaridade, treinamento e saúde do trabalhador. É válido ressaltar o

instrucionais, atendimento individualizado, autoinstrução e arguição em duas etapas: a modular e a semestral com atividades não presenciais. A baixa interação professor-aluno e a flexibilidade organizacional reduziram o custo, mas apresentou como resultados a evasão, o individualismo, o pragmatismo e a certificação rápida e superficial (GOHN, 2012).

Para Soares (1996), nos anos de 1980, com a abertura política, surgiram paralelamente experiências de alfabetização desenvolvidas em um formato mais crítico, propondo avanços na linguagem escrita e nas operações matemáticas básicas. Já nos anos 1990, os desafios da Educação de Jovens e Adultos passaram a ser estabelecidos por políticas e metodologias criativas, junto à proposta de universalização do ensino fundamental de qualidade.

De acordo com a Constituição Federal de 1988, marco que assinala a abertura política no país, a ela foi atribuída a responsabilidade pela democratização da gestão, do acesso e da qualidade do ensino para todos. Essa orientação foi ratificada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) - Lei 9.394/1996, que enfatiza a importância da inclusão social e da gestão democrática como pilares fundamentais do sistema educacional brasileiro. Essa legislação busca assegurar o direito à educação em todas as fases da vida, como explicitado no art. 4^o, o que, em certa medida, fundamenta a concepção e desenvolvimento da Educação de Jovens e Adultos (EJA) como modalidade de ensino.

De acordo com a UNESCO (1990) a Declaração Mundial Sobre Educação para Todos, elaborada em Jomtien, na Tailândia, representou um dos principais marcos para a EJA, pois fortaleceu a luta pela “satisfação das necessidades básicas de aprendizagem para todos”. A Declaração de Jomtien, como ficou conhecida, deu visibilidade à Educação de Jovens e Adultos, incluindo índices relativos à redução das taxas de analfabetismo, além do aumento dos serviços da educação básica e também a capacitação aos jovens e adultos com análise sobre seus impactos sociais.

Ainda nesse período, ocorreu um crescente reconhecimento da importância dessa modalidade educacional com o fortalecimento da cidadania e da formação cultural da população, devido às conferências organizadas pelas Organizações Unidas para a Educação (UNESCO), através da Organização das Nações Unidas (ONU), com o objetivo de incrementar a educação nos países em desenvolvimento e ampla discussão nacional. Houve uma discussão

caráter dualista da escola tecnicista, uma escola voltada para a formação profissionalizante para o proletariado e uma escola acadêmica direcionada a elite. Seu interesse imediato é o de produzir indivíduos competentes para o mercado de trabalho, transmitindo, eficientemente informações precisas, objetivas e rápidas.

⁵ Nas políticas educacionais, configuram na LDB/96 - Lei 9.394/1996 - em seu título III “Do direito à Educação e Dever do Educar”, Art.4^o, trata do dever do Estado com educação como educação escolar pública, fica garantido no inciso IV o acesso público aos ensinos fundamental e médio para todos os que não concluíram essas séries na idade própria.

nacional com o incentivo do Ministério da Educação e Cultura (MEC) que instituiu a Comissão Nacional da Educação de Jovens e Adultos. A partir de 1996, foram organizados através dos Fóruns Estaduais, nos quais cada Estado realizou um encontro para diagnosticar as metas e as ações a serem seguidas, esses fóruns são realizados e ocorrem em quase todos os estados brasileiros.

Em 1997, a UNESCO convocou as Secretarias Estaduais de Educação, Secretarias Municipais de Educação, Universidades e ONG 'S para a preparação da V CONFITEA⁶ que acontecem a cada 12 ou 13 anos desde o final da década de 40. A conferência realizada na Alemanha, é um marco no debate sobre educação de adultos e educação não formal.

A conferência resultou na elaboração de um documento nacional com diagnóstico, princípios, compromissos e planos de ação. Esses eventos de intercâmbio marcaram o ressurgimento da área da Educação de Jovens e Adultos.

Soares (2004) elucida que, durante a década de 1990, o Ministério da Educação (MEC) propôs o Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC) com o objetivo de fomentar o compromisso da sociedade com a alfabetização de jovens e adultos. Esta iniciativa envolveu a criação de comissões compostas por entidades governamentais e não governamentais. Diversas iniciativas surgiram, utilizando fóruns de discussão para facilitar a troca de experiências e fomentando diálogos que contavam com a participação coordenada do poder público nos níveis municipal, estadual e federal, ao lado de instituições investidas na área, como ONGs, universidades, movimentos sociais, sindicatos, grupos de base, educadores e alunos.

Na Alemanha, em 1997, a Declaração de Hamburgo, teve como objetivo reunir representantes de governos, ONGs e algumas agências internacionais, para refletir e captar o conceito multifacetado da educação de adultos para o qual os diferentes personagens (população civil, setor privado, estado e parceiros sociais) estão contribuindo, num cenário pensado e negociado. A Conferência criou um espaço de aprendizagem e também praticou a cultura de aprendizagem que sempre caracterizam os movimentos da educação de jovens e adultos. Dentre as trocas de experiências e reuniões de mulheres, estabeleceu-se a troca sobre a construção da equidade de gênero sustentável na educação e no desenvolvimento. A Declaração de Hamburgo sobre Aprendizagem de adultos V CONFITEA publicado pela UNESCO destaca:

A alfabetização, concebida como conhecimento básico e habilidades necessárias a todos num mundo em rápida transformação é um direito humano fundamental. Em toda sociedade, a alfabetização é uma habilidade primordial em si mesma e um dos

⁶ As CONFITEA (Conferências Internacionais de Educação de Adultos) são eventos que reúnem representantes de governos, organizações não governamentais e especialistas em educação de adultos de todo o mundo. Estas conferências são organizadas pela UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura). Disponível em <<https://uil.unesco.org/adult-education/confintea>>.

pilares para o desenvolvimento de outras habilidades. Existem milhões de pessoas – a maioria mulheres – que não têm a oportunidade de aprender nem mesmo de se apropriar desse direito. O desafio é oferecer-lhes esse direito. Isso implica criar pré-condições para a aprendizagem por meio da conscientização e do empoderamento. A alfabetização é também um catalisador para a participação em atividades sociais, culturais, políticas e econômicas, e para a aprendizagem ao longo da vida. Portanto, nós nos comprometemos a assegurar oportunidades para que todos possam ser e se manter alfabetizados; comprometemo-nos também a criar, nos Estados-membros, um ambiente letrado que favoreça a cultura oral. A oferta de oportunidades de aprendizagem para todos, incluindo os inalcançáveis e os excluídos, é a preocupação mais urgente. A Conferência vê com agrado a iniciativa de se proclamar a década da alfabetização, a partir de 1998, em homenagem a Paulo Freire. (UNESCO, 2019, p. 217).

A partir de 1997, a trajetória da Educação de Jovens e Adultos passou a ser documentada em um Boletim da Ação Educativa, o qual compartilhava a agenda dos Fóruns e apresentava os relatórios dos Encontros Nacionais de Educação de Jovens e Adultos (ENEJAs) realizados entre 1999 e 2000. Esses relatórios não apenas marcaram presença nas audiências do Conselho Nacional de Educação, onde se discutiam as diretrizes curriculares da EJA, mas também influenciaram na elaboração de diretrizes municipais e estaduais. A Secretaria da Erradicação do Analfabetismo instituiu uma Comissão Nacional de Alfabetização e os Fóruns tiveram sua representatividade, sendo os interlocutores da EJA no cenário nacional.

Durante o governo de Luiz Inácio Lula da Silva, em 2004, foi criada a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD). Em 2011, é acrescentado a abordagem da “inclusão” e passa a denomina-se Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), tendo as atribuições e programas, antes vinculados à Secretaria de Educação Especial (SEESP), integrado à SECADI.

Em contrapartida, em 2015, a UNESCO lançou o Relatório de Monitoramento Global da Educação para Todos (EPT), uma iniciativa que meticulosamente avaliou o progresso em relação às metas estabelecidas nas conferências e fóruns da educação nacional e mundial. O EPT 2015 ofereceu uma análise abrangente do contexto socioeducacional global, delineando os resultados esperados nas conferências e fóruns. A conclusão do ensino básico foi meticulosamente examinada, visando garantir que todas as crianças alcançassem pelo menos o patamar fundamental da educação. A igualdade de gênero foi alvo de atenção, destacando esforços para reduzir disparidades entre meninos e meninas em termos de acesso e desempenho educacional. Avaliou-se também a qualidade e relevância da educação oferecida, analisando se as habilidades adquiridas pelos alunos estavam alinhadas com as demandas da sociedade. No tocante à aprendizagem ao longo da vida, o relatório ressaltou o progresso em assegurar

oportunidades educacionais contínuas para jovens e adultos, reconhecendo a importância da educação continuada.

Entretanto, cenário brasileiro em 2015, tanto social quanto político, foi adversamente marcado pelo processo de impeachment da Presidenta Dilma Rousseff, popularmente denominado de *golpeachment*.⁷ Este evento coincidiu com a implementação de um projeto educacional alinhado à agenda neoliberal conservadora, que desconsiderou conquistas e garantias de direitos previamente estabelecidas. Uma das consequências desse cenário foi a extinção da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI). Este desdobramento teve um impacto significativo na condução de políticas educacionais voltadas para a continuidade educacional, alfabetização, diversidade e inclusão, representando uma mudança substancial no panorama educacional brasileiro.

Diante deste contexto, a agenda política iniciada durante e depois do golpe vai se implementar e se fortalecer durante o governo Bolsonaro; de 2019 a 2022. Ao longo de sua campanha eleitoral, como militar conservador, defendeu a atuação do Estado Mínimo⁸, os preceitos neoliberais e a defesa do armamento da população.

O projeto de desmonte injetado pelo Governo Bolsonaro enfraqueceu as instituições como instaurou um aparelho de modo que continuasse trabalhando nesse sistema dentro da mesma perspectiva, após seu mandato, demarcando o fim da SECADI.

Conforme apontado por Carreira (2019), a instituição da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) emerge de uma série de lutas e confrontos travados pelos movimentos sociais. Estes movimentos focalizavam a necessidade de as políticas sociais passarem a incorporar o reconhecimento das "discriminações, desigualdades, racismo, sexismo", temas historicamente silenciados no âmbito político e na esfera da qualidade educacional. Este contexto ressalta a importância das mobilizações sociais na formulação e implementação de políticas educacionais voltadas para a promoção da equidade e da inclusão, buscando contemplar aspectos historicamente negligenciados na agenda educacional.

⁷ “Neologismo formulado por Paulo Kliass” que evidencia “a imposição de uma nova configuração de Estado, de caráter conservador e autoritário, com um crescente fechamento democrático. É um Estado submetido a interesses do financismo, nos marcos de uma exacerbação de neoliberalismo, com amplo retrocesso no campo dos direitos sociais e trabalhistas que remontam a um Brasil de 80 anos atrás, um Brasil pré-Vargas.” (Carvalho, 2017, p.1).

⁸ O entendimento que o papel do estado na sociedade deve ser o mínimo possível para que o Estado consiga entregar serviços públicos de qualidade para a sociedade, com maior eficiência, deixando apenas nas mãos de iniciativas privadas funções consideradas não essenciais.

É imperativo ampliar o escopo de compreensão, adentrando o capítulo II, onde será explorado a realidade específica do Maciço de Baturité e a luta das mulheres por acesso à educação.

CAPITULO II - O MACIÇO DE BATURITÉ E A LUTA DA MULHER POR EDUCAÇÃO

A região do Maciço de Baturité, geograficamente, é formada por 13 (treze) municípios que, atualmente são organizados em três subdivisões territoriais: os municípios que ficam em cima da serra formam o microterritório I - Palmácia, Pacoti, Aratuba, Mulungu e Guaramiranga; o microterritório II são os municípios que ficam na parte de baixo, no pé da serra como Acarape, Aracoiaba, Baturité, Capistrano, Itapiúna e Redenção; representam o microterritório III - Ocara e Barreira. Sua expansão territorial chega a quase 241.293 habitantes, segundo dados do Instituto de Pesquisa e Estratégia Econômica do Ceará (IPECE, 2015). Além de proporcionar um leque de características específicas de cada município, desde o desenvolvimento econômico, cultural e social, diferenciando-se no fator climático, fator territorial, numérico populacional, apresenta uma discrepância comparativa entres os municípios em si.

De acordo com o contexto histórico, a região sofre com o impacto da degradação ambiental, desde a sua ocupação no século XVII, fato que teve relação direta com o processo de ocupação territorial portuguesa no Ceará e a busca por recursos naturais e terras agricultáveis.

De acordo com Sousa, Branco e Ramos (2013), no decorrer do século XX, a região do Maciço de Baturité viveu seu auge econômico, com a produção e exportação de café para o continente Europeu, sendo reconhecido internacionalmente por sua qualidade e especificidade no produto. No século XIX, o Maciço de Baturité consolidou sua importância no cenário cearense, em grande parte devido à introdução da estrada de ferro e à presença marcante de escolas religiosas, que se tornaram referências educacionais tanto no Estado do Ceará quanto no Nordeste brasileiro. O legado dessas instituições e das infraestruturas de transporte reflete uma época em que a região experimentou significativos avanços e prosperidade educacional.

Segundo Ramos (2013), destaca que apesar dos esforços que possibilitaram o acesso à educação para as camadas mais vulneráveis da população, percebe-se, nos dias atuais, uma regressão na qualidade do ensino nos municípios do Maciço de Baturité, quando comparada ao padrão do século passado. Esta constatação aponta para a necessidade de uma análise aprofundada dos fatores que contribuíram para essa involução, permitindo a identificação de

estratégias eficazes para melhorar substancialmente a qualidade da educação na região. Este movimento de escolas referenciadas pela sociedade e Estado à promoção do direito à educação para todos consoantes à oferta do poder público em regime de colaboração e, neste, a análise da universalização, obrigatoriedade e qualidade da aprendizagem na educação básica se constituem objetos deste estudo.

Atualmente, o Estado do Ceará é dividido em oito Macrorregiões de Planejamento, estabelecidas, a partir de suas características geográficas e socioeconômicas. A região do Maciço de Baturité justifica-se por sua diversidade social, econômica, cultural e política, bem como a presença da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira - UNILAB.

A relação intrínseca entre sociedade e educação é um tema recorrente e complexo. Nesse contexto, Cury (2002) destaca que as inúmeras contingências que cercam a educação básica brasileira são de natureza diversificada. Dentre essas contingências, merecem destaque a situação econômica do país, a reconfiguração de conceitos ocorrida no Brasil a partir da Constituição Federal de 1988 (Art. 208), que conferiu novos significados à ação educativa, ao papel do Estado e às suas obrigações, além da desigualdade econômica, fator determinante na exclusão de diversos indivíduos do pleno exercício do direito à educação.

Conforme apontado por Lima (2000), a disseminação da cultura cafeeira na Serra de Baturité ocorreu em um contexto marcado pela expansão no Brasil, especialmente na segunda metade do século XIX. Com a adoção do plantio em monocultivo, observou-se a redução das matas e a estreitamento das áreas destinadas à cultura do café. Nesse processo, a produção também foi impactada pela diminuição resultante do envelhecimento dos cafezais e pelo desgaste do solo (Lima, 2000, p.150). Diante da importância desse cenário histórico, destaca-se a necessidade de ações direcionadas para a produção da cafeicultura com base agroecológica, bem como para o empreendedorismo voltado ao turismo sustentável. Essas iniciativas abrangem diversas dimensões, incluindo as esferas econômica, social e ambiental, visando a uma abordagem integrada e equilibrada para o desenvolvimento da região.

É necessário refletir os fatores para que se obtenha uma visão mais clara e contextual da situação. Nesse sentido, torna-se essencial conduzir uma análise minuciosa do contexto socioeconômico, explorando o que os indicadores socioeducacionais revelam acerca da realidade do Maciço de Baturité. A justificativa para esse enfoque reside no propósito de examinar os indicadores dos sistemas educacionais locais e elucidar o perfil educacional dos municípios abrangidos (Tabela 1).

Em 2022, o estado do Ceará possuía 8.791.688 de habitantes, com um crescimento acumulado de 4,02%, em uma variação percentual na população em relação a 2010. Nos dados do Censo Demográfico realizado pelo IBGE, a situação dos habitantes é de 77,4% das pessoas que residem na zona urbana e 22,6% na zona rural. Segundo o IPECE⁹ (2021) “[...] o Ceará possui maior concentração em áreas urbanas, com um quantitativo de 7.093.153 pessoas, representando 77,4% do total.

Já a região do Maciço de Baturité, segundo Censo de 2022, tinha população de 232.866 de habitantes, concentrando-se, em sua maioria, no meio rural. De acordo com a tabela abaixo o município mais populoso é o de Baturité onde a maior parte da população reside em localidades urbanas, contrapondo-se ao panorama da região. O município também é o polo administrativo da região e apresentou, em 2019, PIB *per capita* de R\$10.930,43. Embora, não seja o maior da região. Vejamos a tabela abaixo:

Tabela 1 - População recenseada por situação de domicílio (2010 - 2022) ¹⁰

Macrorregião de Planejamento	População Residente			
	Total 2010	Total 2022	Urbana ²⁰¹⁰	Rural ²⁰¹⁰
Maciço de Baturité				
Acarape	15.338	14.027	7.982	7.356
Aracoiaba	25.391	25.553	13.737	11.654
Aratuba	11.529	11.224	3.769	7.760
Barreira	19.573	22.391	8.127	11.446
Baturité	33.321	35.218	24.437	8.884
Capistrano	17.062	17.254	6.212	10.850
Guaramiranga	4.164	5.654	2.495	1.669
Itapiúna	18.626	17.841	8.819	9.807
Mulungu	11.485	10.569	4.198	7.287

⁹ O Instituto de Pesquisa e Estratégia Econômica do Ceará (IPECE) é uma autarquia vinculada à Secretária do Planejamento e Gestão do Estado do Ceará. Fundado em 14 de abril de 2003, o IPECE é o órgão do Governo responsável pela geração de estudos, pesquisas e informações socioeconômicas e geográficas que permitem a avaliação de programas e a elaboração de estratégias e políticas públicas para o desenvolvimento do Estado do Ceará. Disponível em: <https://www.ipece.ce.gov.br/institucional/>.

¹⁰ Os dados desta seção são principalmente do arquivo *Instituto de Pesquisa e Estratégia Econômica do Ceará* (IPECE) - ainda não atualizados para 2023. Suas informações são provenientes das bases de dados nos indicadores geossocioeconomicos que possibilita a consulta e análise sobre diversos temas relativos ao Estado do Ceará, às reuniões de planejamento e os municípios cearenses. Todas as informações estão disponíveis em: <http://ipecedata.ipece.ce.gov.br/ipece-data-web/>.

Macrorregião de Planejamento	População Residente			
	Total 2010	Total 2022	Urbana ²⁰¹⁰	Rural ²⁰¹⁰
Ocara	24.007	24.493	7.605	16.402
Pacoti	11.607	11.186	4.745	6.862
Palmácia	12.005	10.242	4.7957	7.048
Redenção	26.415	27.214	15.134	11.281

Fonte: CEARÁ/IPECE/PERFIL BÁSICO REGIONAL 2010-2022.

Destacam-se, ainda, em expressão populacional, os municípios de Redenção e Aracoiaba, ambos com mais de vinte mil habitantes e a maioria domiciliados, assim como ocorre no município de Baturité, no meio urbano. O município de Barreira e Ocara também se destacam entre os mais populosos, porém com um denso número de seus habitantes recenseados no meio rural. O município de Guaramiranga apresenta o menor número de seus habitantes, ou seja, 5.654.

Os dados da região evidenciam uma disparidade de renda considerável. Em 2010, ano em que se registram os dados mais abrangentes, aproximadamente 31% dos domicílios sobreviviam com até ¼ do salário mínimo vigente, que era de R\$ 510,00. Contrapondo-se a essa realidade, apenas 3% de todo o território apresentavam uma faixa de renda mais elevada, situando-se entre 2 e 5 salários mínimos. Este fenômeno revela a precariedade econômica do Maciço, onde uma parcela significativa da população enfrenta condições de pobreza. Essa disparidade econômica destaca a urgência de estratégias e políticas que visem à mitigação dessas desigualdades e ao fomento do desenvolvimento econômico sustentável na região.

Segundo Vidal *et al* (2014), a receita pública dos municípios da região do Maciço de Baturité é, em sua maioria, oriunda das transferências das esferas: União, Estado e Municípios, o que, segundo os mesmos, caracteriza um quadro de “[...] dependência de recursos estatais” e justificando a tal maneira a situação de pobreza abordada. Neste quadro de dependência de recursos, podemos destacar, por exemplo, o Programa Bolsa Família, instituído no governo de Luiz Inácio Lula da Silva, pela Medida Provisória 132, de 20 de outubro de 2003, e convertida em lei, em 9 de janeiro de 2004 pela Lei Federal nº 10.836. O programa visa à quebra do ciclo geracional da pobreza, a curto e a longo prazo, por meio de transparências concedidas a renda familiar, educação com filhos devidamente matriculados, e saúde, com o cartão de vacinação

dos filhos devidamente em dias. Desse modo, na região do Maciço, o Programa Bolsa Família atinge cerca de 91% das famílias.

É importante citar que o principal setor econômico da região é o da oferta de Serviços, seguido pelo Comércio e a Indústria, estes, no ano de 2020, somavam 17.552 das vagas de empregos formais entre esses setores econômicos.

Durante os últimos anos, houve um crescimento na oferta de empregos formais na região, sendo o setor de serviços o maior empregador no Maciço, seguido pelo comércio e pela indústria. Em análise aos dados do IPECE, o que se mostra em evidência é o desenvolvimento ainda muito tímido nos setores da agropecuária e da construção civil. Neste interstício, estes setores sofrem uma progressão ainda pequena quando comparada aos outros setores. Destaca-se ainda a inserção da facção no setor da costura, todavia, elaborada por mulheres, estas, em sua maioria, caracterizam-se como oferta irregular de empregos não-formais, baseados na prestação de serviços por produção que não geram receita formal para a região.

Na lógica comercial, quanto mais produzido, vendido, consumido, ou seja, quanto mais receitas formais das atividades desenvolvidas, em determinado lugar, mais rica é uma região. Esse acontecimento é transformado em indicador como Produto Interno Bruto (PIB), que mede a produção de uma região e indica o produto a preço de mercado e de forma *per capita*, por habitante. O maior PIB a preços de mercado da região concentra-se no município de Baturité, tanto no de 2010 como em 2019 e, respectivamente, em 2022, o aumento nesse indicativo foi significativo. O município de Guaramiranga possui o menor PIB, a preço de mercado, todavia, apresenta o maior PIB *per capita* da região, o que apresenta uma maior concentração de renda, visto que a população da cidade soma um pouco mais de cinco mil habitantes.

Os eventos desvelados acima são de extrema importância para o entendimento do sistema educacional da região e dos atores que participam deste contexto escolar. Sabemos que é, por terem relação diretas com essas contingências, visto que sofrem diretamente a influência da situação externa em que a parte educacional está inserida.

O Maciço de Baturité mostra-se ainda em processo de amadurecimento no que diz respeito à oferta de serviços básicos, principalmente, a educação e a diminuição da desigualdade social. Em especial, o município de Baturité tornou-se, em meados do século XX, celeiro da educação cearense, reconhecida de forma local e regional, inclusive em outros estados, pela fama da qualidade de suas instituições. Porém, ao revisitar a história da educação escolar da região, é deparado a forte influência da Igreja Católica e, por conseguinte, no modelo educacional dos jesuítas.

A abordagem implementada pelos jesuítas, desde os primórdios da história brasileira, já indicava a exclusão de certos grupos civis da sociedade, evidenciando desigualdades no acesso à educação (Saviani, 2008). Ao longo de sua trajetória educacional, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) enfrentou diversos obstáculos, proporcionando oportunidades singulares a um público-alvo específico. Embora tenha impulsionado muitos jovens e adultos a retornarem à sala de aula, é imperativo reavaliar o direcionamento das políticas públicas para promover a conscientização sobre a importância da educação na formação da cidadania. Este é um passo essencial para enfrentar as disparidades históricas no acesso à educação e garantir uma participação mais inclusiva na construção da sociedade.

O contexto histórico da mulher se confunde com a luta do movimento feminista, à medida que o feminismo se caracteriza como um movimento de luta por direitos iguais. Esse movimento foi [e continua sendo] crucial para as interferências na história mais recente da humanidade por questionar e redefinir o papel das mulheres em relação aos homens, sobretudo, na sociedade machista, excludente de acesso e igualdade no campo da sexualidade, do conhecimento, da linguagem, do comportamento e da ética.

A condição da mulher na sociedade brasileira é marcada, principalmente, pela imposição do poder masculino em detrimento dos seus direitos, em um processo de dominação de leis, ciência, religião, política e cultura.

Teles (1999) destaca que a mulher no Brasil-Colônia (de 1.500 a 1.822) foi marcada, respectivamente, por três raças: indígena, não-branca e branca. Para Teles, os povos indígenas que habitavam o Brasil, na época de 1500, diferenciavam-se entre si nos seus costumes. Algumas mulheres eram catequizadas pelos padres jesuítas nas reduções.

Durante a colonização, no Brasil, havia poucas mulheres brancas que eram, na maioria das vezes, esposas de homens brancos de famílias portuguesas. Isso fez com que Portugal enviasse ao Brasil, mulheres órfãs, que viviam em situação de vulnerabilidade e de toda diversidade para o povoamento. Em grande maioria, as mulheres se casavam cedo e cuidavam da família, teciam, bordavam, cuidavam do pomar, muitas das vezes eram consideradas indolentes, preguiçosas e mantinham sempre a submissão aos seus maridos (TELES, 1999)

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

A caminhada das mulheres, no Brasil, foi de luta, desde o início da colonização do país pelos europeus, que se apropriaram das terras indígenas, privando-os da liberdade, tornando as mulheres objeto sexual dos seus senhores e também alugando-as para prazeres sexuais de outros homens. Muitas tiveram, como destino, a morte, ao tentar escapar dessa submissão. As mulheres brancas também não possuíam direitos, pois viviam restritas aos limites da casa e da igreja, sendo catequizadas pelos padres jesuítas. Na visão dos colonizadores, as mulheres estavam fadadas ao serviço doméstico ou como auxiliares nas plantações, portanto, foram estereotipadas como fracas, submissas, passivas e destituídas de poder na área pública (GIORDANI, 2006).

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

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

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

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

Com a instauração da República, o processo de urbanização e a intensificação da imigração promoveram significativas transformações nos âmbitos econômico, político e social. Além dos impactos resultantes da industrialização e da assimilação de inovações europeias, verificou-se a criação de espaços propícios para a gestação de novas ideias. Mesmo mantendo seu papel como donas de casa, é perceptível, desde os primórdios do século, a presença de mulheres desempenhando funções em diversas profissões subvalorizadas, porém fundamentais para o desenvolvimento da vida cotidiana.

“O que se percebe, já no início do século, são mulheres atuando fora do espaço doméstico em numerosas profissões não valorizadas, mas essenciais para o decorrer da vida cotidiana, como é o caso das lavanderias, quitandeiras, [...], parteiras entre outras” (FIGUEIREDO, 1997, p.142).

A partir do século XX, a Organização das Nações Unidas (ONU) e Organização dos Estados Americanos (OEA) deram um importante passo na construção do direito internacional das mulheres, ao elaborarem alguns dos principais instrumentos internacionais relacionados aos seus direitos humanos: Convenção Sobre Direitos Políticos das Mulheres (1952); a Declaração Sobre Eliminação de Discriminação Contra a Mulher (1967); A Convenção Sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Contra a Mulher - CEDAW (1979); A Convenção Interamericana Para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência Contra a Mulher - A Convenção de Belém do Pará (1994), e a Declaração de Pequim, adotada pela quarta Conferência Mundial sobre a Mulher: “Ação para Igualdade, Desenvolvimento e Paz” (1995).

Todos esses documentos foram elaborados em reconhecimento à situação infundável de opressão e discriminação vivida pelas mulheres em todo o mundo. Assim, a ONU convocou a primeira Conferência Mundial sobre a Mulher (1975), com intuito de averiguar as distintas situações de inferiorização da mulher, a fim de buscar ações concretas para enfrentá-las (MATOS; CORTEZ, 2010, p.24).

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

A bandeira de luta dos movimentos feministas, até a atualidade, está na busca de funções, salários e direitos iguais, eliminação de todas as formas de violência, oportunidade de acesso ao mercado em ascensão, reconhecimento e aprimoramento profissional. Essas bandeiras fazem parte do processo de conscientização e o reconhecimento de seu próprio valor e da necessidade de se colocar como agente da sua libertação nas mais diversas áreas.

Nestas buscas e transformações, os papéis sociais não estão ainda reformulados, pois as mulheres ainda desempenham uma dupla jornada entre trabalho e criação de filhos, quando não são responsáveis pelo sustento da família (TELES, 1999).

A visibilidade das lutas feministas, nas últimas épocas, tem colocado em discussão o acesso à igualdade de oportunidades para as mulheres que, historicamente, foram discriminadas, excluídas e vistas como inferiores e incompetentes para o exercício de

determinadas funções. Com isso, o retorno das mulheres à educação escolar pode apresentar diversos objetivos individuais e diferentes.

CAPÍTULO III – O CENÁRIO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

A modalidade da EJA tem sido marcada por preconceitos e estigmas, entendida assim pelo senso comum como uma educação para aquelas que deixaram para trás a busca do conhecimento por falta de interesse, incapacidade, entre outras razões que reforçam a inferiorização da modalidade e cujos sujeitos se revelam como vítimas do processo de exclusão escolar. Esse pensamento quase sempre vem incorporado de muitas questões ligadas à mulher que tem sua caminhada, na maioria das vezes, dificultada por diversos motivos.

A população brasileira é composta por mais da metade de mulheres. Quando se trata de analfabetismo, o sexo feminino tem uma taxa menor do que a masculina, mas, mesmo assim, as mulheres encontram mais embates para seguir em busca da escolarização. Em 2019, a PNAD Contínua mostra que as mulheres pretas ou pardas entre 18 e 24 anos apresentavam uma taxa ajustada de frequência líquida ao ensino superior de 22,3%, quase 50% menos do que a registrada entre brancas (40,9%). Além disso, as mulheres enfrentam barreiras em determinadas áreas do conhecimento, notadamente as mais ligadas às ciências exatas e à esfera da produção.

Dados do IBGE, no ano de 2022, mostram que, por faixa etária, entre a população com 60 anos ou mais, as mulheres possuíam nível de instrução rapidamente inferior ao dos homens, revelando as restrições enfrentadas por elas, no acesso à educação em décadas passadas. A taxa das mulheres foi de 16,3%, ficando acima da dos homens (15,7%).

A tentativa de construir o “ser mulher subordinada”, expressão usada por Saffioti (1992) como dominada-explorada, passava pela marca da naturalização, do inquestionável, como parte dada pela natureza. Todos os espaços de aprendizagem, os processos de socialização reforçaram os preconceitos e estereótipos dos gêneros como próprios de sua própria natureza (feminina e masculina), apoiando-se, sobretudo, numa determinação biológica.

Nesse sentido, a diferença biológica vai se transformar em desigualdade social e tomar uma aparência de naturalidade através da justificativa de que cada homem e mulher tem que desempenhar um comportamento secular determinado.

De tal maneira, as características biológicas e sexuais não são fatores primordiais de desigualdade entre gêneros, mas a forma de como essas diferenciações podem ser representadas e valorizadas na constituição do masculino e feminino. As relações de gênero refletem concepções internalizadas por homens e mulheres, como aponta a autora:

Eis porque o machismo não constitui privilégio de homens, sendo a maioria das mulheres também suas portadoras. Não basta que um dos gêneros conheça e pratique atribuições que lhes são conferidas pela sociedade, é imprescindível que cada gênero conheça as responsabilidades do outro gênero (SAFFIOTI, 1992, p. 10).

O “quem nós somos” vai se constituir por meio das relações, das trocas com os outros. Cada indivíduo encarna as relações sociais, configurando uma identidade social, uma história de vida e um projeto de vida. Neste processo, o fato de se pertencer a um gênero ou outro, ser menino ou menina, também conforme as referências iniciais no mundo.

A busca pela Educação de Jovens e Adultos é feita por inúmeras pessoas que não tiveram acesso à educação no tempo “regular”, pois diversos motivos fizeram com que tais indivíduos não tivessem condições de estarem, no ambiente escolar, no período considerado da infância e da juventude. Entretanto, refletir acerca do acesso das mulheres que possuem menos oportunidade, desde muito cedo, por diversos percalços em relação a elas terem de abraçar suas casas e famílias e/ou trabalhar para garantir o sustento e completar a renda.

Louro (1997) evidencia que a divisão de classe, etnia e raça exerce grande influência na determinação das formas de educação desenvolvidas para transformar as crianças em mulheres e homens. Além do acesso à educação ter sido limitado e muitas das vezes proibido para as mulheres, as crianças, jovens e adultos não-brancos, não possuíam acesso, pois não havia uma preocupação acerca de que tais indivíduos frequentassem a escola. Os não-brancos eram inclusive proibidos de frequentar os mesmos ambientes que os brancos.

O contexto histórico revela que as normas vigentes na época não apenas deixavam de estabelecer diferenciação entre os livres e os escravizados, mas, ao contrário, utilizavam termos como "preto" e "escravo", reforçando a segregação com base na raça, em detrimento da condição de escravizado. Essa abordagem contribuía para consolidar o imaginário social que classificava não-brancos e brancos de acordo com um idealismo jurídico que limitava a liberdade aos não-brancos. Nesse contexto, Bertúlio (2001; 2002) destaca a importância de examinar os dispositivos jurídico-normativos da época para compreender a conexão entre as teorias racistas e a estruturação da "nova sociedade" que se buscava estabelecer no final do século XIX, a priori, por meio da legislação vigente da época.

O Estado brasileiro se preparava, então, para atender as transformações que a consolidação do capitalismo internacional exigia dos Estados de economia dependente. A organização socioeconômica relativamente à realidade da existência de uma população negra que fatalmente iria se misturar nos espaços e no direito da sociedade branca – elite ou não – impõe aos poderes do Estado estabelecer, no seu braço regulador e ordenador social, qual seja, do direito, as diretrizes para a manutenção e desenvolvimento da nova nação que surgia a fim de adequá-la aos parâmetros já definidos racialmente, qual seja uma nação branca. (BERTÚLIO, 2002, p. 284)

As práticas pedagógicas que existiam estavam relacionadas com a posição social que aquela pessoa exercia. Com isso, o ensino era realizado conforme cada região e apenas para os homens, além da leitura e da escrita, o conhecimento das quatro operações, bem como também passaram a ser oferecidas noções de geometria. As meninas, em outro sentido, recebiam práticas de bordado e costura, o que caracterizava uma subalternização de acesso, pois aos homens eram oportunizados ensinamentos de conseguir um emprego melhor ou ascender socialmente. As práticas destinadas às mulheres, portanto, faziam com que fosse mantido um papel de inferioridade.

Segundo Auad (2003), a sociedade é moldada ao longo de muitos anos de história. Os valores em discussão hoje possuem raízes profundas nos primórdios em que mulheres e homens começaram a coexistir em comunidade. A definição do que é verdadeiro ou falso, certo ou errado, bom ou mau, resulta de acordos estabelecidos pelas pessoas à medida que confrontavam diversas situações. Assim, as perspectivas acerca das mulheres têm experimentado transformações ao longo do tempo. Contudo, é salutar observar que muitas dessas visões persistem, enraizadas em paradigmas antiquados.

Segundo Fernandes (2005), essa luta pela camada revertida e progressiva conquista do espaço público, por exemplo, trouxe para a mulher uma infinidade de ganhos que, como que não poderia deixar de ser, exigiu seu preço. Um preço que solicita uma mudança na posição da mulher, o que certamente exige a passagem pelo luto das perdas de garantia das antigas posições.

A mudança traz consigo a transformação dos ideais que são os resultados das novas conquistas do ser humano no saber sobre si mesmo. Ocorre aí o abandono de interesses antigos e a descoberta de novos interesses e necessidades. No entanto, para as mulheres, a mudança dos tempos trouxe também uma ampliação das ideias. Ou seja, no que diz respeito à sua inserção na cultura, as mulheres confrontam-se, atualmente, não apenas com as transformações dos ideais, mas com um verdadeiro acúmulo deles.

De um modo geral, Louro (1997) destaca que as meninas da camada popular estavam, desde muito cedo, envolvidas nas tarefas domésticas, no trabalho da roça, no cuidado dos irmãos menores, e que essas atribuições tinham prioridades sobre qualquer forma de educação escolarizada para elas.

Nessa vertente, permanece a ideia de que a mulher não precisava estudar e deveria, apenas, aprender a cuidar da casa e dos filhos. Com muita luta, a mulher, atualmente, tenta recuperar o tempo perdido e busca a escolarização através da EJA (PINTO, 2003). De acordo

com a UNESCO (2013, *online*) e a Declaração Mundial Sobre Educação para Todos de 1990, para que a educação básica se torne equitativa, é necessário que seja ofertada a todas as crianças, jovens e adultos (as) a oportunidade de alcançar um padrão mínimo de qualidade de aprendizagem.

A Lei de Diretrizes e Bases (LDB 1996), embora não tivesse incorporado dispositivos que apontassem aos educadores e educandos o norte necessário de transformação da deficiente falha que é o sistema educacional brasileiro, não impediu que isso viesse a ocorrer, pois o seu fazer pedagógico deveria ser um constante despertar da consciência crítica dos educadores. O *clímax* desse processo corrobora com a formação permanente dos educadores e a reflexão coletiva dos educandos sobre a produção do conhecimento além da busca da emancipação humana do diálogo e na vivência.

Foram séculos de lutas para que, atualmente, as mulheres pudessem ter seus direitos como votar, frequentar a universidade, participar do mercado de trabalho, decidir se querem ou quando querem gerar um filho, entre outras conquistas. Mas é importante conhecer a história que antecede essas vitórias.

As estudantes da modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) apresentam, de maneira geral, uma variedade de expectativas ao retornar à escola e ocupar os assentos escolares. Essas expectativas transcendem o papel tradicional de mães de alunos (a) dos anos regulares, adentrando as fronteiras mais amplas da realidade escolar. O debate em torno dessas expectativas não apenas reflete as experiências individuais, mas também destaca metas cruciais estabelecidas para a educação em um país que ainda enfrenta desafios significativos relacionados ao analfabetismo.

Em 2019, de acordo com a PNAD Contínua, a taxa de analfabetismo no Brasil era de 6,1%, e, embora tenha recuado para 5,6% em 2022, o país ainda abriga quase 10 milhões de indivíduos com 15 anos ou mais que enfrentam dificuldades em ler e escrever. Estas estatísticas revelam um cenário desafiador que demanda atenção e esforços contínuos na promoção da alfabetização. Vale ressaltar que, mesmo com a diminuição nas porcentagens globais, a concentração de mais da metade desses analfabetos reside no Nordeste, e grande parte deles são idosos.

Gonçalves (2014) 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” (Gonçalves, 2014, p.11). São várias as questões e sentidos do retorno à sala de aula por parte das estudantes, algumas para adquirir conhecimento,

garantir melhor emprego, conhecer novas pessoas, buscar melhores condições de vida para si e sua família. Leão (2006) nos mostra que:

“à escola é uma experiência em que entram em ações, valores, projetos de vida, expectativas [...]” e afirma ainda que “[...] a motivação do jovem diante da escola se dará em face da forma como cada uma elabora sua experiência de crescer em meio à desigualdade social e do significado que a educação irá adquirir em sua vida.” (LEÃO, 2006, p.36).

As mulheres, estudantes da EJA [re]existem nos espaços escolares, não apenas em busca de um certificado ou melhor condição de emprego, necessariamente. Elas esperam e buscam muito mais do que alfabetização e letramento ou mesmo as operações matemáticas, pretendem prosseguir para adquirir mais conhecimentos, aprimorar a formação crítica e alcançar oportunidades de um futuro melhor.

Ao retornarem aos estudos, as mulheres conferem a si mesmas a valiosa oportunidade de alcançar a libertação em termos de identidade, expressão e a sensação de serem sujeitos ativos e emancipadores. Rieger e Jesus (2011) mostra que:

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. (RIEGER E JESUS, 2011, p.168).

Essa pluralidade de objetivos de retorno, de resistência e existência ao sistema escolar exige da escola mudanças em vários campos, principalmente, na forma de ensinar e aprender. O desenvolvimento de atividades educacionais não deve ser, exclusivamente, os conhecimentos específicos das disciplinas, mas sim, considerar outras possibilidades que não sejam ensinar conteúdos e trabalhar aspectos relacionados à cidadania. Desse modo, explorar estratégias pedagógicas em diferentes ambientes de aprendizagem pode servir como uma interessante alternativa para manter a atenção, o interesse e os objetivos dos educandos.

Em contrapartida, segundo Leony (2013), a partir do momento que a escola assumir esta postura de explorar outros métodos ou estratégias pedagógicas, poderá oferecer às mulheres estudantes da EJA uma oportunidade ainda maior de revolução, emancipação e senso crítico. Sendo apenas uma escola de modelo tradicional e repetitiva da sociedade, excludente, as mulheres que fazem parte dessa modalidade, que trazem consigo crenças, culturas e valores arraigados não conseguirão enxergar a escola como um meio para subverter seu cotidiano de opressão e dominação masculina.

PERCURSO METODOLÓGICO: O QUE DIZEM AS MULHERES DA EJA?

A presente pesquisa tem como objetivo principal compreender os motivos e desafios que levam as mulheres a retornar à escola na modalidade da Educação de Jovens e Adultos. Trata-se de uma pesquisa qualitativa de natureza descritiva-interpretativa, na qual foram conduzidas seis entrevistas com alunas do segmento dos anos finais da rede estadual, com destaque no município de Redenção, no estado do Ceará, durante o ano de 2022. Os dados foram coletados presencialmente à noite, por meio de entrevistas semiestruturadas, registradas com um gravador celular. Inicialmente, foram propostas três perguntas norteadoras, e a partir disso, estabeleceu-se um diálogo com as entrevistadas. Os diálogos foram gravados com a concordância das participantes e, posteriormente, transcritos de maneira parcial, priorizando as partes mais relevantes que abordaram diretamente a problemática da pesquisa. Para garantir o anonimato das entrevistadas, nesta pesquisa foram nomeadas de modo fictício (Quadro 1). As perguntas adotadas como disparadoras do diálogo foram realizadas da seguinte maneira:

1. Quais as razões você luta para permanecer na vida escolar? 2. Quais obstáculos são enfrentados ao reiniciar a educação na modalidade EJA? 3. Quais são os potenciais impactos que a EJA pode oferecer para o futuro?

As perguntas definidas pretendem perceber a condição de ser mulher e estudante da Educação de Jovens e Adultos na região do Maciço de Baturité - CE, bem como o esforço que cada uma precisou fazer para garantir a permanência escolar.

Também é importante destacar que as questões acima pretendiam ser apenas norteadoras, sem a intenção de fechar um diálogo entre a pesquisa e as pesquisadas, mesmo que em muitos momentos as entrevistadas tenham se limitado a responder de forma objetiva e curta, que já foi um ponto importante para esta análise. Como já foi dito, as entrevistadas serão entrevistadas de maneira codificada para preservar a identidade dessas pessoas.

As pessoas que frequentam a EJA vivenciam situações de preconceito e discriminação e, em muitos casos, essas situações são vivenciadas tanto do ponto de vista familiar quanto em sociedade. As estudantes da EJA, normalmente, são trabalhadoras domésticas, mulheres que foram mães adolescentes, subalternizadas, estudantes que priorizaram trabalhar e estudar, deficientes que não conseguiram acompanhar sua turma, entre outras. Existem inúmeras razões dentro desse contexto que fazem adolescentes e jovens desistirem ou abandonarem o ensino regular.

Perante a análise dos elementos da pesquisa, retornar os estudos, depois de muito tempo, não é uma tarefa simples. Os reaparecimentos dessas educandas à escola, também não é fácil.

Maria, no seu retorno, teve muitas dificuldades, altos e baixos, para poder se adaptar a essa nova fase em sua vida. Como podemos constatar em sua própria narrativa:

Bom, eu parei há 25 anos atrás. Não tive oportunidade, fui mãe solteira, muito cedo e os meus sonhos foram colocados na gaveta, não foram frustrados, coloquei na gaveta para o tempo determinado realizar. Mas o meu objetivo era primeiro realizar os sonhos dos meus filhos. Todos terminaram, e chegou o tempo que eu olhei no espelho e disse: “agora chegou a minha vez!” não é fácil. Quando eu cheguei aqui, não sabia mais nem o alfabeto, porque colocaram mais três letras como Y, K e W. Eu me assustei, mas foi bom. (MARIA, nota de campo).

A menina, na fase da infância e juventude, se desenvolve aprendendo que a mulher tem que ser capaz de fazer e passar enormes sacrifícios, de modo a ser sempre amável, tranquila, compreensiva, equilibrada, acolhedora e feminina. Assim, aos poucos é construído um ideal, um modelo de mãe perfeita, uma imagem romanceada da maternidade constituída sob um rígido e inexistente padrão, incapaz de admitir a discussão acerca dos sentimentos ambivalentes, tão presentes nas mães (Arrais, 2005).

É importante marcar a diferenciação da maternidade com a capacidade reprodutiva da mulher que, por sua vez, possui um potencial biológico natural e sublime, a ser exercido de acordo com a vontade da mulher. Ao assumir a maternidade, a mulher, que internalizou a concepção de “ser mãe”, enfrenta conflitos, pois a sociedade, além de cobrar o papel de mãe dedicada, amável e protetora, também cobra a excelência em diversos outros segmentos, mas lembrando que o principal papel que a mulher exerce é o materno.

Sabemos que a gravidez precoce compromete as oportunidades de desenvolvimento das adolescentes e representam custos de oportunidades para as mulheres, uma vez que a falta de condições, compreensão e abordagem adequadas da problemática resulta na interrupção do percurso ou até mesmo no abandono do sistema educacional por parte das adolescentes.

Cunha (2004) observa que a gravidez precoce também tem reflexos na política socioeconômica porque ameaça a qualificação da futura mão-de-obra. Por causa dessa evasão escolar, as adolescentes perdem a oportunidade de concluir os estudos que, no futuro, podem melhorar a situação de renda e de vida, pessoal e profissional.

Durante as conversas com as entrevistadas, elas expuseram quais foram seus motivos para resistir seus estudos na modalidade de EJA, já que na sociedade atual, a questão social e profissional está atrelada à questão educacional, visto que a exigência feita sobre elas é maior:

Porque eu repeti de ano e minha idade avançada para estar no 9º ano (ANTÔNIA, nota de campo).

Eu repeti duas vezes o 6º ano e eu passei para o 9º (FRANCISCA, nota de campo).

Porque eu tive um problema de saúde (LUIZA, nota de campo).

Estou na EJA porque eu repeti de ano (ELIS, nota de campo).

A EJA é como uma terapia, busco aprender um pouco mais, né? Porque a gente vai ficando em uma certa idade, vai esquecendo das coisas e eu tenho um problema de perda de memória, então a EJA me ajuda. (RITA, nota de campo).

Nessa perspectiva, a função social que a EJA se propõe é de preparar essas mulheres através de oportunidades educacionais apropriadas que considerem os interesses, as condições de vida e de trabalho, a fim de possibilitar a estas estudantes a aquisição de conhecimentos e habilidades necessárias ao exercício da cidadania, acesso ao mundo de trabalho e a participação crítica na vida política àquelas que tiveram seus direitos negados na infância e também na adolescência.

A educação, para muitas, é encarada como algo muito importante quando relacionadas à emprego, a oportunidades de trabalho, a tarefas ligadas a leitura e escrita do cotidiano. Quando destacamos a transformação do ser humano enquanto ser social, entendemos que para a formação em um sentido amplo, não apenas escolarizado, mas conscientes de seu papel no mundo.

Sendo assim, destacamos as mulheres que, quase sempre, retornam aos espaços escolares em busca não apenas de um certificado, mas de uma formação extramuros, seja na socialização, resgate de valores, reconhecimento de cidadania, etc. Esperam prosseguir para adquirir mais conhecimentos e aprimoramento da formação crítica como relatam as entrevistadas sobre as razões para continuarem estudando na modalidade:

Espero quando terminar esse ano, ir para o ensino médio (ANTÔNIA, nota de campo).

Terminar meus estudos (FRANCISCA, nota de campo).

A oportunidade de estudar mais uma vez (MARIA, nota de campo).

O horário que era mais apropriado, noturno (ELIS, nota de campo).

Os médicos pediram para que eu retornasse à sala de aula (LUIZA, nota de campo).

Aprender um pouco mais, vamos ficando velhas e esquecendo das coisas... (RITA, nota de campo).

Além das questões de sociais e históricas, conectadas pelo fato de que as alunas estão mais em contato com o senso comum do que com o conhecimento científico, como afirmam Brandão e Araújo (2009, s/p.), ao escreverem que “o aluno da EJA traz consigo uma bagagem de experiências que envolvem conhecimentos e saberes vividos ao longo dos anos, e ainda sua própria leitura de mundo”, existem realidades de serem sujeitos de idades muito distintas, gerações familiares, geralmente, estudando em uma mesma sala, cada pessoa com sua velocidade e capacidade de entendimento.

A aprendizagem tem início na fase intrauterina, e fim na morte de cada sujeito (LEGAL; DELVAN, 2009, apud, CATANIA, 1999). Nessa perspectiva, constata-se que durante toda a

trajetória de vida do ser humano, em um processo contínuo de aprendizagem, e que está apta a modificações, não é um processo que se estabiliza. Esse percurso faz com que a pessoa saiba reconstruir o conhecimento, tendo uma visão daquilo que aprendeu.

Legal e Delvan (2009, p. 59) afirmam que “[...] a aprendizagem interfere no próprio processo de aprendizagem”. Aquela pessoa que apenas copia ou memoriza, decora não está adquirindo aprendizagem, ela está apenas aumentando sua bagagem de informações. A aprendizagem vai muito mais adiante, pois tem o poder de reconstruir o conhecimento e fazer sua própria elaboração.

A princípio, tem na educação, não só um elemento relevante na construção e desconstrução de suas identidades, mas um instrumento que, a partir do conhecimento, poderá criar meios de fazê-las transpor as desigualdades de gênero e alterar sua realidade de vida, assim, como essas mulheres esperam o que a EJA pode trazer para seus respectivos futuros.

Que eu consiga fazer uma faculdade (ANTÔNIA, nota de campo).

Eu espero terminar meus estudos e conseguir um emprego (FRANCISCA, nota de campo).

Eu espero é progredir, evoluir, e eu tô tentando. E, eu não quero desistir dos meus sonhos, que é fazer o Enem e ir para a Unilab, não posso ser uma pessoa frustrada do que na época mais nova. Por não ter conseguido, porque nunca é tarde para correr atrás dos sonhos (MARIA, nota de campo)

Que possa me ajudar a ter um futuro bom (ELIS, nota de campo).

Espero aprender mais, né?! Mais do que já sei, fazer amizades, conhecer mais pessoas e é isso que eu espero (LUIZA, nota de campo).

Fazer novas amizades (RITA, nota de campo).

Essas mulheres estão por buscar na educação uma forma de melhorar a qualidade de vida, bem como suas independências, seus melhores estados de saúde, um modo de vida que possam trabalhar de maneira digna e ter uma remuneração merecida; ter satisfação quanto à atividade exercida, autonomia e qualidade de vida (BARROS; ROCHA, 2008).

É perceptível, entre algumas das participantes, o desejo de concluir os estudos e ingressar em um/a curso/faculdade é muito forte, que almejam uma vida melhor a partir disso.

É possível compreender o quanto a EJA contribui para a formação dessas mulheres, tanto pela alfabetização quanto por facilitar a retomada dos estudos, visando a um futuro melhor. A EJA, como uma modalidade de ensino assegurada por lei, transcendente a função de ofertar o saber para aqueles que, por algum motivo, não puderam concluir seus estudos na idade regular, assumindo o papel importante de busca e realização de sonhos com a melhoria de vida através da educação.

Segundo Oro e Weschenfelder (2010), a elevação da escolaridade, bem como a inserção da mulher no mercado de trabalho, traz a elas novas idealizações de melhoria de vida. Atualmente, a busca das mulheres por educação vai além da aspiração por uma vida melhor; reflete também a busca por empoderamento, respeito e igualdade. Essa evolução no panorama educacional e profissional das mulheres sinaliza não apenas um caminho para o aprimoramento individual, mas também uma demanda por reconhecimento e equidade nos diversos âmbitos da sociedade.

Busca-se, compreender por que essas mulheres não puderam frequentar a escola durante a infância e/ou no período considerado "regular" para sua faixa etária. Outro questionamento recorrente é como essas mulheres, já adultas, com famílias constituídas, aposentadas e inseridas no mercado de trabalho, retornam ao ambiente escolar. Além dessa trajetória, a relevância social desse estudo reside em diagnosticar que ainda há um contingente significativo de mulheres que não conseguiram completar sua trajetória educacional, em conformidade com as diretrizes da política educacional para ingresso e permanência na educação, abrangendo as diferentes etapas da educação básica e superior correlatas às séries e idades propostas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei 9.394/96. Esse entendimento contribui para uma análise abrangente das barreiras enfrentadas pelas mulheres ao longo de sua jornada educacional e destaca a necessidade de medidas que promovam inclusão e equidade no sistema educacional.

Abaixo, segue uma sistematização das respostas obtidas através das seis entrevistas com as alunas da educação de jovens e adultos no município de Redenção-CE, as quais serão exemplificadas com algumas das falas obtidas. O quadro exemplifica a motivação que as trouxeram de volta a vida escolar, por quais razões lutam para continuar e o que a educação de jovens e adultos pode oferecer para o futuro dessas mulheres.

Quadro 1 - Principais motivos de retorno, razões para continuar e perspectivas de futuro na EJA.

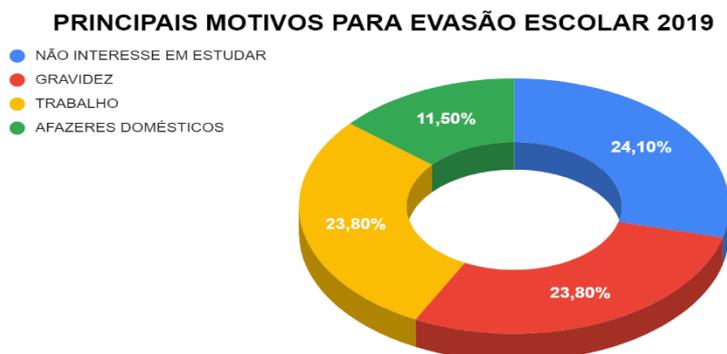
Nome fictício	Motivo de retorno	Razão para continuar	Perspectiva de futuro
Maria	Mãe precoce	Oportunidade	Faculdade
Antônia	Repetência	Concluir os estudos	Faculdade
Francisca	Repetência	Concluir os estudos	Emprego
Luiza	Saúde	Auxiliar na memória	Aprender mais

Elis	Repetência	Flexibilização de horário	Qualidade de vida
Rita	Terapia	Aprendizagem	Fazer novas amizades

Fonte: Autoria própria, 2023.

O perfil dessas mulheres que frequentam a EJA, em sua maioria, é caracterizado por mulheres trabalhadoras, donas de casa, pessoas com necessidades especiais e mulheres mais maduras. No ano de 2019, os dados do Censo Escolar da Educação Básica mostravam que para as mulheres, o principal motivo foi o não interesse em estudar (24,10%), seguido de gravidez com (23,80%), e posterior à necessidade de trabalhar (23,80%). Além do mais, 11,50% delas indicam realizar afazeres domésticos como principal motivo de terem abandonado ou nunca terem frequentado a escola, enquanto para os homens este percentual foi inexpressivo (0,7%).

Gráfico 1 - Evasão escolar de mulheres 2019.



Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2019.

De acordo com o Censo Escolar da Educação Básica 2022, as taxas de reprovação e abandono, na rede pública, foram de 4,2% e 0,5%, respectivamente. Para as mulheres, o principal motivo foi a necessidade de trabalhar (24,0%), seguido de gravidez (22,4%) e não ter interesse em estudar (21,5%). Além disso, 10,3% delas indicaram realizar afazeres domésticos ou cuidar de pessoas como o principal motivo de terem abandonado ou nunca terem frequentado a escola, enquanto para os homens esse percentual foi inexpressivo (0,6%).

Gráfico 2 - Evasão escolar de mulheres 2022.



Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2022.

O fenômeno do abandono escolar e, por conseguinte, a baixa escolaridade, amplia a vulnerabilidade social dos jovens, uma vez que ambos os eventos têm repercussões diretas em sua inserção no mercado de trabalho e no nível de renda. Além das implicações econômicas, destaca-se que a educação desempenha um papel crucial em outros domínios, como a promoção da saúde, a redução da incidência de criminalidade e gravidez na adolescência (Fernandes, Gremaud, 2009).

Esses efeitos são múltiplos, ao nível individual, a saída de uma criança ou jovem do sistema de educação e formação sem atingir um determinado patamar de referência limita fortemente o seu campo de possibilidades. No plano profissional, conduz a uma integração em segmentos menos qualificados de emprego, com poucas possibilidades de mobilidade ascendente, baixas remunerações e um risco desproporcionalmente e, principalmente, desemprego. No contexto social, o abandono escolar prejudica a participação plena na vida comunitária, impactando tanto diretamente, por meio das deficiências em habilidades como interpretação, expressão, organização de discurso e crítica, quanto indiretamente, por meio dos efeitos na autoimagem relacionada à precariedade e aos baixos salários. Em uma sociedade onde trabalho e consumo desempenham papéis centrais na identidade, esses fatores contribuem para uma série de desafios que permeiam a vida daqueles que experimentaram o abandono escolar.

Em 2019, se observa que o trabalho ocupava o segundo colocado disputando com os índices de gravidez, mas em 2022 esse cenário se reverteu com o trabalho passando a ocupar a primeira posição entre as mulheres. O fator principal do retorno aos estudos em sua grande maioria na pesquisa foi a repetência, mas, por trás desse agente, o trabalho anda atrelado. Jovens, adultas e as mulheres mais maduras voltam à escola, depois de um período sem usufruir

do seu direito à educação, pois o trabalho tem sido prioritário pela necessidade de sobrevivência. Isso faz com que elas, trabalhadoras, dediquem-se exclusivamente ao emprego aprisionando-se na exploração decorrente das formas de trabalhos.

Nesse contexto, a relação existente dessas meninas e mulheres com o trabalho faz com que a educação se torne um elo fundamental para que ocorram avanços e conquistas na vida daqueles que buscam a escola com essa necessidade. Para que o retorno à escola se torne significativo para a vida delas, embora a escola não seja determinante na garantia de um trabalho, a Educação de Jovens e Adultos deve refletir sobre as práticas pedagógicas para que sejam condizentes com essas realidades. É necessário compreender quem são essas pessoas presentes, conhecer as suas realidades, os seus anseios e desejos, a fim de proporcionar uma educação mais adequada e eficaz para essas alunas.

Os dados referentes à gravidez destacam-se ao comparar os dois gráficos, nos quais ambos apresentam índices significativos. Vale ressaltar que a redução nas taxas de gravidez pode ser resultado de uma interação complexa de diversos fatores, variando conforme o contexto regional e social. Nesse sentido, observou-se uma diminuição de 6,2% em relação ao ano de 2019, que registrava uma taxa de 28,6%. As mães, muitas vezes, procuram a modalidade EJA para retomar seus estudos, os quais podem ter sido interrompidos em diferentes momentos de suas vidas. Essa continuação representa a busca pela realização pessoal, de modo que possa permitir que alcancem suas metas individuais e satisfaçam seu desejo por aprendizado contínuo. Além disso, ao retornar aos estudos, elas desempenham um papel importante ao demonstrar um exemplo positivo para seus filhos, fortalecendo o empoderamento feminino e aumentando a confiança em suas habilidades. Essa independência recém-encontrada as capacita a tomar decisões em suas vidas. Muitas vezes, a interrupção nos estudos ocorre devido ao casamento, à gravidez, à falta de rede de apoio para compartilhar os cuidados com os filhos ou à ausência de cooperação dos pais das crianças.

As maiores dificuldades que as mulheres encontram para continuar a estudar, de acordo com a análise dos dados, está relacionada à complexa conciliação de múltiplas demandas que resultam na sobrecarga do trabalho feminino. Esse trabalho, frequentemente, centrado no cuidado exclusivo das crianças, muitas vezes, é desviado do pai, que não se mostra presente, mesmo permanecendo como cônjuge da mulher. Além disso, outros membros da família também não contribuem significativamente para as responsabilidades de cuidado. Além do mais, o cenário é agravado pelo fato de que muitas mulheres estão empregadas em trabalhos de

baixa remuneração que, frequentemente, apresentam a responsabilidade como característica principal, como no caso de trabalho doméstico.

Um ponto crucial a ser observado é a questão da EJA como um poderoso mecanismo de promoção da saúde mental e terapia. Duas das entrevistadas na pesquisa revelaram que o motivo principal para seu retorno à EJA foi a percepção de benefícios significativos em termos de saúde, abrangendo os aspectos emocionais, cognitivos e sociais. Como por exemplo, quando a participante Rita fala que:

[...] eu tenho um problema de perda de memória, onde a EJA me ajuda (*Nota de campo*).

Perante a percepção acima, a EJA é mais do que apenas um programa educacional; é uma ferramenta poderosa que pode transformar a qualidade de vida de indivíduos em diferentes estágios da maturidade. Ela desempenha um papel fundamental na promoção do bem-estar e na melhoria da qualidade de vida de adultos que buscam educação continuada. Na fala da entrevistada Luiza, observa-se uma questão de desenvolvimento de melhor qualidade de vida e pessoal:

Porque eu tive um problema de saúde [...], espero [...], fazer novas amizades, conhecer mais pessoas, e é isso que eu espero (*Nota de campo*).

O processo de aprendizado na EJA vai além do plano acadêmico; envolve o desenvolvimento pessoal e social, fortalecendo a autoestima, a confiança e a capacidade de comunicação. Esses fatores são essenciais para a qualidade de vida, promovendo relacionamentos saudáveis e uma atitude positiva em relação a si mesmo.

Portanto, podemos afirmar que a frequência à escola na EJA proporciona a remediação e a prevenção de problemas de saúde mental, por meio do empoderamento que permite a essas pessoas, mulheres, que a ela têm acesso.

A educação ocupa um papel preponderante no acesso ao conhecimento científico, assim como cria condições para a formação de uma consciência crítica, de modo a compreender que ser humano e cultura se constituem mutuamente como elementos inseparáveis. O processo de aprendizagem é complexo porque está relacionado ao ser humano inserido em um meio socioeconômico e político também complexo.

Por isso, independente das situações que as alunas da EJA enfrentaram e, até mesmo, por não ingressarem ou/e abandonarem a escola na infância e na adolescência, ou dos motivos que as levaram ao ingresso, retorno aos bancos escolares, agora na idade adulta, a atitude de voltar a estudar deve ser incentivada e valorizada por todas e todos que constituem a modalidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa se propôs a analisar, na perspectiva de gênero, o que as mulheres buscam na formação na Educação de Jovens e Adultos, bem como suas expectativas em relação aos estudos, a fim de compreender os motivos que influenciaram a procura feminina por essa modalidade de ensino. Ao apresentar as narrativas das trajetórias de vida das entrevistadas, pressupõe-se trazer à tona um retrato do cotidiano intra e extracurricular, destacando as adversidades, especialmente aquelas potencializadas pela condição de ser mulher e estudante da modalidade. Além disso, destaca-se o esforço individual de cada uma para garantir a permanência na escola, evidenciando a resiliência e a determinação enfrentadas diante dos desafios encontrados ao longo do percurso educacional na Educação de Jovens e Adultos.

Entretanto, muitos são os obstáculos enfrentados por essas mulheres no processo de escolarização. Esse problema decorre do fato de que, para as mães estudantes, a cobrança se torna ainda maior, uma vez que muitas delas assumem a responsabilidade de cuidar dos filhos sozinhas. Além disso, as políticas públicas relacionadas à educação e ao papel dessas mães na sociedade desempenham um ponto significativo nesse contexto. Essas inquietações foram evidenciadas por meio dos relatos das participantes, nos quais se percebeu uma visão diferenciada acerca dessa temática sob a perspectiva das mães que são estudantes.

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 no mercado de trabalho, a cada ano, e mesmo que os números ainda não ultrapassem os homens, o crescimento é significativo, visto que, antes, as mulheres estavam destinadas apenas para cuidar do lar, dos filhos ou terem o lugar atribuído ao de “chefes de família”.

Um ponto de destaque é a notável busca das mulheres por educação, conforme evidenciado pela pesquisa. Observa-se um progresso significativo no envolvimento feminino na busca pelo conhecimento, com as mulheres agora superando os homens em anos de estudo. Essas transformações têm um impacto direto nas relações sociais, uma vez que as aspirações e sonhos já não seguem os padrões antigos. Muitas mulheres veem na educação um meio de assegurar sua autonomia, independência e uma melhor qualidade de vida, incluindo aspectos relacionados à saúde.

Com uma abordagem empiricamente fundamentada, a escola demonstra ser um potencial ferramenta na mitigação dos sintomas de depressão. Este entendimento se baseia na

observação das mudanças nas dinâmicas familiares, à medida que os filhos atingem a idade adulta e constituem suas próprias famílias, bem como nas constatações de pesquisas que relacionam a ausência frequente dos cônjuges devido a obrigações de trabalho durante a semana com o aumento de casos de depressão. Também, evidências empíricas apontam que a aposentadoria e a redução das atividades domésticas com filhos adultos podem resultar em tempo ocioso, o que a educação formal pode ocupar.

Além disso, pesquisas empíricas sugerem que a escola desempenha um papel importante no desenvolvimento da independência e autonomia em atividades como o uso de transporte coletivo e a gestão de medicações. Adicionalmente, a literatura acadêmica sustenta que a escola pode contribuir para o aprimoramento do desempenho em atividades religiosas por meio da leitura e interpretação de textos bíblicos.

No âmbito desta pesquisa, é pertinente destacar que diversas barreiras se apresentaram como desafios que as mulheres em questão tiveram de superar, tanto durante sua infância quanto ao longo de suas vidas adultas, a fim de viabilizar sua participação no contexto educacional. Em grande parte desses obstáculos, destaca-se a influência significativa das questões de gênero. Um exemplo notório desse fenômeno é a presença de crianças nas instituições de ensino, um cenário que raramente é observado entre o público masculino estudantil. Além deste aspecto, outras variáveis desempenharam um papel relevante, potencialmente afetando o acesso e a permanência das mulheres na esfera educacional. Tais fatores incluem a maternidade, o casamento, o engajamento no mercado de trabalho na fase adulta e, inegavelmente, a condição de ser do sexo feminino.

A maternidade em idade precoce emerge como uma decorrência na trajetória dessas mulheres, cujas infâncias frequentemente foram subtraídas, muitas vezes devido às pressões de uma concepção social que as compeliu a contrair matrimônio em tenra idade. Nesse contexto, é notório que muitas mulheres optam por reiniciar seus percursos educacionais quando a maioria de seus filhos já atingiu a idade adulta, como evidenciado pelo caso de nossa entrevistada Maria.

De uma maneira geral, este estudo destaca que a sociedade persiste, em suas interações sociais, permeada pela persistente desigualdade de gênero. O âmbito feminino ainda enfrenta maiores desafios, como evidenciado pelas entrevistadas, no que diz respeito ao acesso e, principalmente, à manutenção de sua presença no sistema educacional. Em outras palavras, a mulher ainda é sujeita a formas de discriminação na sociedade contemporânea.

Fica evidenciado que as mulheres mais maduras, quando examinamos sob o prisma das relações de gênero moldadas pela lente patriarcal e machista, enfrentam obstáculos ainda mais substanciais, como exemplificado nas passagens em que as narrativas das mulheres que deram voz a este trabalho foram apresentadas.

Desse modo, a Educação de Jovens e Adultos representa para essas mulheres um caminho para a minimização dos efeitos da exclusão na sociedade, visto que viabiliza uma nova chance de melhorias nas suas condições de trabalho e renda, de modo a propiciar autonomia e inserção nos espaços de socialização, resultado de nova visão de mundo por meio da educação.

Por fim, apesar dos últimos avanços notáveis das mulheres na conquista de espaços em relações sociais e no mercado de trabalho, é imperativo reconhecer que ainda existem desafios significativos a serem superados para que sua plena igualdade e respeito na sociedade sejam alcançados. Este caminho em direção a uma sociedade mais justa e equitativa requer esforços contínuos e o compromisso de todos para eliminar as barreiras que persistem no avanço das mulheres.

REFERÊNCIAS

ARRAIS, Alessandra Da Rocha. **As configurações subjetivas da depressão pós-parto: para além da padronização patologizante**. 2005. Dissertação de Doutorado de Psicologia Clínica, Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, 2005.

CARREIRA, Denise. Histórico. In: DAHER, Júlia. **Especialistas avaliam o impacto da dissolução da SECADI. 2019.** Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/educacao/especialistas-avaliam-fim-de-secretaria-ligada-a-diversidade-e-inclusao/>.

CARVALHO, Alba Maria Pinho de. **Brasil no tempo presente: regressão, desmonte de direitos, democracia em risco**. Revista Transformare, Fortaleza, n. 1, v.1, out/nov 2017. Disponível em: <http://www.fametro.com.br/revistatransformare/index.php/transformare/article/view/6> Acesso em: 10 jul. 2023.

CARVALHO, Marília Pinto de. **Um olhar de gênero sobre as políticas educacionais in Gênero e educação**. FARIA, Nalu; NOBRE, Miria, et all (orgs). São Paulo: Coleção Cadernos Sempre Viva, 1999.

CORRE, Marisa. **Nós, mulheres, quem somos?**. Nós mulheres. São Paulo, 1976. Disponível em: <https://www.fcc.org.br/conteudos especiais/nosmulheres/arquivos/NosMulheresn1.pdf>. Acesso em: 03 jul. 2023.

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

CURY, Carlos Roberto Jamil. **A educação básica no Brasil.** Educ. Soc., Campinas, v. 23, n.80, setembro/2002.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Parecer CEB 11/2000.** In: SOARES, Leôncio. Educação de Jovens e Adultos. Rio de Janeiro, 2002.

DEL PRIORE, M. (Org.). **História das mulheres no Brasil. Coordenação de textos de Carla Bassanesi.** São Paulo: Contexto, 2004.

FÁVERO, Osmar; MOTTA, Elisa (orgs.). **Educação popular e educação de jovens e adultos.** 1. ed. Petrópolis: De Petrus et Alli; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2015. DVD-Rom.

FIOCRUZ. **Em 2022, o analfabetismo cai, mas continua mais alto entre idosos, pretos e pardos e no Nordeste, 2023.** Disponível em: <https://dssbr.ensp.fiocruz.br/em-2022-analfabetismo-cai-mas-continua-mais-alto-entre-idosos-pretos-e-pardos-e-no-nordeste/#:~:text=Na%20an%C3%A1lise%20por%20sexo%2C%20a,foi%20de%205%2C9%25.> Acesso em: 04 jul. 2023.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança.** 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FRIEDRICH et.al. **Trajetória da escolarização de jovens e adultos no Brasil: de plataformas de governo a propostas pedagógicas esvaziadas. Ensaio: avaliação das políticas públicas educacionais.** Rio de Janeiro, v. 18, n. 67, p. 389-410, abr./jun. 2010.

GADOTTI, Moacir. **Histórias das Ideias Pedagógicas.** São Paulo: Ática, 1997.

GÊNERO E NÚMERO. **Meninas são mais do que o dobro de meninos entre jovens fora da escola e sem atividade remunerada.** 2018. Disponível em: <https://www.generonumero.media/reportagens/meninas-sao-mais-do-que-o-dobro-dos-meninos-entre-jovens-que-nao-completaram-ensino-medio-e-nao-exercem-atividade-remunerada/#:~:text=No%20Brasil%2C%20h%C3%A1%20mais%20de,e%20n%C3%A3o%20exercem%20atividade%20remunerada.> Acesso em: 24 jun. 2023.

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

GOHN, D. **Auto-aprendizagem musical: alternativas tecnológicas.** São Paulo: ANNABLUME, 2003.

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

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

INEP. **Censo Escolar da Educação Básica, 2019.** Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/press_kit/2019/press_kit_censo_escolar_2019.pdf >. Acesso em: 06 jul. 2023.

INEP. **Censo Escolar da Educação Básica, 2022.** Disponível em: <https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2022.pdf>. Acesso em: 06 jul. 2023.

LEÃO, G. M.P. **Experiências da desigualdade: os sentidos da escolarização elaborados por jovens pobres.** Universidade Federal de Minas Gerais, 2006. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/ep/v32n1/a03v32n1>. Acesso em: 10 jul. 2023.

LEGAL, José Eduardo e DELVAN, Josiane da Silva. **Psicologia do desenvolvimento e aprendizagem.** Indaial, SC: ASSELVI, 2009.

Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei 9394, 1996.** Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 23 jun. 2023.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero, sexualidade e poder. In: LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista.** Petrópolis: Vozes, 1997.

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

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

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

Portal da câmara dos deputados. **Legislação Informatizada - DECRETO Nº 7.031-A, de 6 de setembro de 1878 - Publicação Original, 1878.** Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-7031-a-6-setembro-1878-548011-publicacaooriginal-62957-pe.html#:~:text=Cr%C3%AAa%20cursos%20nocturnos%20para%20adultos,masculino%20o%20municipio%20da%20C%C3%B4rte>. Acesso em: 23 jun. 2023.

RAMOS, Jeannette. PINHEIRO, Kamila. **A obrigatoriedade do Ensino Médio no Brasil: 10 argumentos contra reafirmar o direito.** Mimeografado. __, J. SOUSA, N., BRANCO, L. C. **O vigário, o prefeito e o professor: um resgate histórico da educação no município de Baturité-Ce.** 2014. Mimeografado.

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: <http://sinop.unemat.br/projetos/revista/index.php/eventos/article/viewFile/412/242>. Acesso em: 10 jul. 2023.

SAFFIOTI, Heleieth Iara Bongiovani. **Rearticulando gênero e classe social.** In: COSTA, A.O. BRUSCHINI, C. (Orgs.) **Uma Questão de gênero.** São Paulo: Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1992.

SAMPAIO, M.N. **Educação de Jovens e Adultos: uma história de complexidade e tensões.** Revista Práxis Educacional, Vitória da Conquista. V. 5, n.7 , p. 13 – 27, jul/dez/2009.

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

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

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

UNESCO (1999). **V CONFINTEA – Conferência Internacional de Educação de Adultos. Declaração de Hamburgo:agenda para o futuro.** Brasília, DF: SESI/UNESCO.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação Para Todos.** Tailândia. 1990. Disponível em:

<http://www.dhnet.org.br/direitos/sip/onu/educar/todos.htm#:~:text=Para%20que%20a%20educa%C3%A7%C3%A3o%20b%C3%A1sica,m%C3%ADnimo%20de%20qualidade%20da%20aprendizagem>. Acesso em: 06 jul. 2023.