

AS MULHERES NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: AVANÇOS E DESAFIOS

WOMEN IN YOUTH AND ADULT EDUCATION: PROGRESS AND CHALLENGES

Nicole Moraes¹

Maria Christine Berdusco Menezes²

Resumo

Esta pesquisa tem como objetivo refletir sobre o papel da mulher na Educação de Jovens e Adultos (EJA) analisando seus desafios e avanços na modalidade, entre os anos 1950 e 1960, intitulado Anos Dourados. Com base em pesquisa qualitativa envolveu análise documental e bibliográfica, permitindo refletir sobre o papel das mulheres nesse período, suas motivações para a evasão escolar e os fatores que as levaram a procurar a EJA na fase adulta. A trajetória das mulheres foi aprofundada por meio de relatos orais de duas senhoras com mais de 60 anos, permitindo a compreensão experiências educacionais na infância. A investigação evidencia que a principal razão para não concluírem o ensino regular está relacionada às atribuições impostas pela família e pela sociedade, como cuidar da casa, dos filhos e do matrimônio, relegando a educação a um papel secundário. Dessa forma, é possível concluir que a EJA representa não apenas a recuperação de conhecimentos formais, mas também uma oportunidade de resgatar autoestima, protagonismo e emancipação social, promovendo o rompimento de padrões históricos de exclusão.

Palavras-chave: EJA; Mulheres; Anos Dourados; Emancipação.

Abstract

This research aims to reflect on the role of women in Youth and Adult Education (EJA), analyzing their challenges and progress within this modality, focusing on the years between 1950 and 1960, a period known as the Golden Age. Based on qualitative research, it was carried out through the use of documentary and bibliographic analysis, which enabled a deeper reflection on women's roles during this period, their reasons for leaving school prematurely, and the elements that ultimately caused them to enroll in EJA as adults. To yield a deeper understanding of women's trajectories, oral accounts were collected from two participants over 60, facilitating an understanding of their childhood educational experiences. The study demonstrates that the primary reason for non-completion of regular schooling is linked to the duties imposed by family and society, such as domestic care, child-rearing, and marital commitments, consequently relegating education to a secondary role. Therefore, it can be concluded that EJA represents not only the acquisition of formal knowledge but also an opportunity to restore self-esteem, empowerment, and social emancipation, thereby breaking historical patterns of exclusion.

Keywords: EJA; Women; Golden Age; Emancipation.

¹ Graduanda de Pedagogia na Universidade Estadual de Maringá. E-mail: ra124082@uem.br

² Doutora em Educação. Professora no Departamento de Teoria e Prática da Educação. E-mail: mcbmenezes@uem.br

1 INTRODUÇÃO

Os ensinamentos de todos os indivíduos são semelhantes, como aprender a andar, comer, falar ou andar de bicicleta, mas uma criança do sexo feminino, dentre as décadas de 1950 e 1960, nos chamados Anos Dourados, tinham desde muito cedo atribuições e expectativas sociais que foram moldadas por um conjunto de valores que vão além da educação básica da infância. A educação feminina, nesse contexto, não tinha como foco o desenvolvimento intelectual ou a conquista de autonomia, pelo contrário, servia um modelo de sociedade patriarcal, onde à mulher cabia se preparar para o casamento e obter ensinamentos, como o cuidado com o lar, já os conteúdos científicos, como pensar em uma carreira ou buscar independência, eram desejos vistos como secundários ou até inadequados para a época (Bassanezi, 2014).

Homens e mulheres enfrentaram diversos motivos que os impediram de concluir a educação regular, porém as mulheres, em especial, carregaram múltiplas dificuldades relacionadas à conclusão do ensino regular, pois muitas vivenciaram a dupla jornada entre o trabalho e as responsabilidades familiares, o que gerou desmotivação em relação aos estudos. A busca pela educação ocorre, para muitas delas, apenas na fase adulta, por meio da Educação de Jovens e Adultos (EJA), modalidade voltada àqueles que, por diferentes razões, não tiveram a oportunidade de concluir os estudos no período regular.

Esses aspectos serão analisados ao longo deste trabalho, que tem como objetivo refletir sobre o papel da mulher na Educação de Jovens e Adultos (EJA) analisando seus desafios e avanços na modalidade, entre os anos 1950 e 1960, intitulado Anos Dourados. Como objetivos específicos, o trabalho pretende: 1) Compreender as motivações que levaram à evasão escolar no período regular e na EJA; 2) Identificar os avanços obtidos pelas mulheres, quando retornam para a educação; 3) Evidenciar o papel da mulher dentro e fora da escola. Dessa forma, a pesquisa bibliográfica pretende responder à seguinte questão problematizadora: Quais os principais desafios e avanços enfrentados pelas mulheres na Educação de Jovens e Adultos (EJA)? Buscando compreender as motivações que levam à evasão das mulheres na educação e os avanços de mulheres que retornam para a educação como um fator liberatório.

A motivação para o desenvolvimento deste trabalho surgiu a partir das vivências compartilhadas oralmente por familiares, que me levaram a refletir sobre a relação entre a educação e o papel da mulher na sociedade. Em grande parte das análises, notamos que a educação nunca foi tratada como prioridade para as mulheres, sendo constantemente substituída por responsabilidades voltadas ao lar, aos filhos e ao casamento. Diante dessa realidade, o artigo busca refletir sobre o papel da mulher na Educação de Jovens e Adultos (EJA) analisando seus desafios e avanços na modalidade, entre os anos 1950 e 1960. Além disso, pretende compreender como, no passado, especialmente durante a década dos Anos Dourados³, a mulher era socialmente percebida e, a partir dessa contextualização, buscou-se, por meio da análise das histórias orais compartilhadas por duas mulheres com mais de 60 anos para compreender os fatores que, segundo relataram em uma breve entrevista, as impediram de dar continuidade aos estudos. As mulheres que contribuíram para o aprofundamento deste artigo são as avós da autora, Dona Conceição e Dona Dionísia, que vivenciaram plenamente o contexto patriarcal entre as décadas de 1950 e 1960 e tiveram de abandonar os estudos para trabalhar ou, simplesmente, por serem mulheres, sendo obrigadas a dedicar-se a tarefas socialmente atribuídas a elas. A análise foi enriquecida por relatos e histórias orais obtidos por meio de entrevistas, que contribuíram significativamente para a compreensão das experiências e dos desafios enfrentados por essas mulheres.

A história de exclusão educacional das mulheres revela que, durante muito tempo, seu aprendizado foi restrito às tarefas domésticas, ao matrimônio e à maternidade, limitando seu acesso ao conhecimento e à participação social. Posteriormente, muitas dessas mulheres passaram a buscar a Educação de Jovens e Adultos (EJA), como forma de superar o atraso educacional vivido, conquistar melhores condições de vida, ampliar seus vínculos sociais e acessar novas oportunidades de emprego.

Diante os motivos que levaram muitas mulheres a evadirem do ensino regular e das razões que as motivaram a retornar aos estudos, propomos uma análise dos fatores sociais e históricos que contribuíram para essas limitações. Nesse sentido, acreditamos que a educação, além de ser um instrumento de libertação, representa para muitas mulheres um caminho de autonomia, autoconfiança e fortalecimento da

³A marcação do tempo em Anos Dourados se justifica pelo fato de que as avós que forma a grande motivação da pesquisa vivenciaram esse período na idade em que deveriam ir à escola. 3

autoestima. Aquelas que, em algum momento, foram impedidas de estudar porque precisaram cuidar dos filhos, do lar, do matrimônio ou por terem que auxiliar os pais em trabalhos braçais passaram a ver a educação não como um direito, mas como um sonho interrompido.

Esses fatores, que historicamente recaíram sobre as mulheres dedicadas à família e ao casamento, revelam um contexto em que suas vozes eram silenciadas e suas escolhas limitadas, compreendemos que esse passado dessas mulheres é essencial para entender o presente e o futuro que, apesar das diferenças, buscam na educação uma forma de reconstruir suas trajetórias e reafirmar seu lugar na sociedade.

Quanto à metodologia, optamos por uma pesquisa qualitativa de cunho bibliográfico e documental, por se adequar aos objetivos propostos. Posto isso, o trabalho está estruturado em três seções principais. Na primeira seção, abordamos um breve histórico da Educação de Jovens e Adultos (EJA), buscando compreender os principais movimentos, contextos e objetivos que marcaram o desenvolvimento dessa modalidade de ensino no Brasil. Na segunda seção, refletimos sobre o papel da mulher nos Anos Dourados, uma década fortemente marcada pela industrialização e por transformações sociais que, ao mesmo tempo, reforçaram estereótipos de gênero e delimitavam o lugar da mulher na sociedade. Por fim, na terceira seção, analisamos especificamente a trajetória das mulheres na EJA, discutindo os fatores que levaram muitas delas à evasão escolar no período regular e, posteriormente, os motivos que as incentivaram a retornar aos estudos, na EJA.

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

A história da Educação de Jovens e Adultos no Brasil começa no período colonial, quando os Jesuítas iniciaram um processo educativo voltado à catequese dos povos indígenas, o processo incluía tanto crianças quanto adultos, sendo considerado o primeiro registro de ensino voltado a pessoas adultas não-alfabetizadas no território brasileiro. Conforme Almeida (2014), o objetivo principal era propagar a fé católica, utilizando a alfabetização como instrumento para a evangelização. No entanto, o movimento foi interrompido com a chegada da Família Real ao Brasil, que culminou na expulsão dos Jesuítas, pois a responsabilidade pela educação, até então conduzida pelos jesuítas, passou a ser da Família Real, o que resultou na descontinuidade do movimento, onde não foi assumida de forma

estruturada pelo novo governo, resultando na estagnação dos esforços educativos voltados à população adulta. Moura (2003) afirma:

Com a expulsão dos jesuítas de Portugal e das colônias em 1759, pelo marquês de Pombal toda a estrutura organizacional da educação passou por transformações. A uniformidade da ação pedagógica, a perfeita transição de um nível escolar para outro e a graduação foram substituídas pela diversidade das disciplinas isoladas. Assim podemos dizer que a escola pública no Brasil teve início com pombal os adultos das classes menos abastadas que tinham intenção de estudar não encontravam espaço na reforma Pombalina, mesmo porque a educação elementar era privilégio de poucos e essa reforma objetivou atender prioritariamente ao ensino superior. (Moura, p.27, 2003)

O autor reconhece que a chegada da Família Real trouxe mudanças importantes, mas intensifica que o acesso à educação ficou restrito apenas às pessoas da classe alta, refletindo nos altos índices de analfabetismo, em que muitas pessoas que não tiveram acesso à educação acabaram sendo vistas como culpadas pelo subdesenvolvimento do país. Porém, no século XX, surgiu uma forte mobilização para enfrentar esse problema, e foi nessa época, em 1915, que houve a criação da Liga Brasileira Contra o Analfabetismo (LBCA). Já que o analfabetismo era uma questão tanto social quanto econômica, era urgente buscar soluções. A LBCA surgiu com esse objetivo: promover campanhas, ações de conscientização e propor caminhos para diminuir o analfabetismo no Brasil (Nofuentes, 2008).

Ao longo dos anos, o surgimento de leis que contribuíssem para a inclusão de indivíduos na sociedade ativa permitiu que aqueles antes marginalizados pelo analfabetismo passassem a atuar como sujeitos civis, processo que foi se intensificando e sendo continuamente aprimorado. Assim, a implementação da Lei Saraiva (lei nº 3.029, de 9 de janeiro de 1881) definiu que só poderia votar quem soubesse ler e escrever, o que incentivou, de certa forma, a criação de escolas noturnas voltadas para adultos. A educação deixa de ser só sobre cumprir metas e vira uma questão política, onde quem não soubesse ler e escrever ficava de fora, como se ser alfabetizado fosse um valor intrínseco. Portanto, indivíduos alfabetizados podiam participar ativamente das questões e dos assuntos da comunidade (Branco, 1994).

A EJA, no período de 1950 a 1960, passou por um processo de forte incentivo, uma vez que, conforme apontado pela UNESCO, o analfabetismo era considerado uma das principais consequências do subdesenvolvimento do país.

Nesse contexto, foi implementada a Campanha Nacional de Educação de Adultos (CEA) em 1947, contudo, a iniciativa foi descontinuada na década de 1950 em razão de intensas críticas sociais.

A Campanha de Educação de Adultos pretendia-se numa 1ª etapa, uma ação extensiva que previa a alfabetização do curso primário em dois períodos de sete meses. Depois seguiria uma etapa de “ação em profundidade” voltada à capacitação profissional e ao desenvolvimento comunitário (Scortegagna, 2006, p. 4).

Na década de 1960, ocorreu uma ampla mobilização em prol da educação de jovens e adultos, o que resultou na criação de diversas campanhas de incentivo educacional. A tabela a seguir apresenta os principais projetos implantados nesse período, que contaram com o apoio de instituições religiosas, estudantes e professores.

Quadro 1: Ações para a efetivação da Educação de Jovens e Adultos

ANO	AÇÃO
1952-1963	Campanha de Educação Rural (CNER)
1958-1963	Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (CNEA)
1961	Campanha de Alfabetização da UNE
1961	Movimento de Educação de Base (MEB)
1961	Movimento de Cultura Popular do Recife
1961	Campanha de Pé no Chão Também se Aprende a Ler
1961	Lei de Diretrizes e Bases da Educação 4024/1961
1962-1964	Campanha de Educação Popular (CEPLAR)
1962	Experiências de alfabetização e conscientização para adultos, por Paulo Freire.

Fonte: Adaptado de FÁVERO, Osmar, 2013.

O primeiro movimento desenvolvido se deu o nome de Campanha de Educação Rural (CNER) instituída em 9 de maio de 1952, Decreto 38.955, tinha como objetivo capacitar e formar professores para atuar em zonas rurais, para a melhoria da educação e como meio de civilizar o homem do campo, atuando na erradicação do analfabetismo. Em 1958, a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo foi a primeira campanha nacional coordenada pelo Estado e pelo Ministério da Educação e Saúde, composta em três etapas. A primeira em alfabetização no ensino supletivo. Segunda fase, treinamento profissional e ações de desenvolvimento comunitário. E a terceira fase tinha como objetivo o centro de

discussões da primeira Lei de Diretrizes e Base, onde especificou as finalidades da educação no Brasil. A campanha de Alfabetização da UNE foi uma experiência vivenciada no estado de Guanabara em 1961, após o Movimento Popular de Alfabetização em 1962.

O Movimento de Educação de Base (MEB) em 1961, relacionado à Conferência Nacional de Bispos do Brasil (CNBB), era o precursor da educação a distância, por meio de escolas radiofônicas, voltadas para trabalhadores e trabalhadoras dos campos, comunidades quilombolas e comunidades indígenas.

Em seguida, no mesmo período houve o Movimento de Cultura Popular (MCP) com o auxílio de Paulo Freire, que tinha como finalidade obter a alfabetização com novos métodos de aprendizagem. A Campanha De Pé no Chão Também se Aprende a Ler, em Natal (RN) com a arrecadação no analfabetismo em Natal.

A Campanha tem esse nome, pois não havia recursos financeiros para uma estrutura, foi aí que se iniciaram Escolas Ecológicas. A Campanha de Educação Popular da Paraíba (CEPLAR) publicado em seus estatutos em 11 de abril de 1962, tinha como objetivo:

- 1- Promover e incentivar, com a ajuda de particulares e dos poderes públicos, a educação de crianças e adultos;
- 2- Atender ao objetivo fundamental da educação que é desenvolver plenamente tôdas (sic) as virtualidades do ser humano, através da educação integral de base comunitária, que assegure, também, de acordo com a Constituição e as leis vigentes, o ensino religioso facultativo;
- 3- Proporcionar a elevação do nível cultural do povo preparando-o para a vida e para o trabalho;
- 4- Colaborar para a melhoria do nível material do povo através de educação especializada;
- 5- Formar quadros destinados a interpretar, sistematizar e transmitir os múltiplos aspectos da cultura popular (PARAÍBA, 1962, p. 2).

A seguir, temos as primeiras experiências de alfabetização e a conscientização de Adultos, por Freire no Centro Dona Olegarinha em 1962. Dessa forma, em 21 de janeiro de 1964, se constitui o Programa Nacional de Alfabetização (PNA), Decreto nº 53.465, o programa tinha como incentivo uma alfabetização em massa, previa a alfabetização de 5 milhões de adultos em 2 anos. Portanto, no mesmo ano com o Golpe civil-militar, houve mudanças que acabaram com os programas alfabetizadores, sendo reprimidos e tiveram seus materiais apreendidos. (Haddad e Di Pierro, 2000).

Entre 1881 e 1962, sob a vigência da Constituição Republicana, o direito ao voto no Brasil esteve sujeito a restrições que refletiam e reforçavam as

desigualdades sociais. Inicialmente, estabelecia que apenas cidadãos com determinada renda poderiam exercer o sufrágio, portanto, a exigência passou a ser a alfabetização, o que, na prática, excluiu a maioria da população brasileira da participação política. Segundo Carvalho (2021) a culpa da corrupção se devia a falta de preparação dos votantes analfabetos, ignorantes e inconscientes. A restrição não apenas limitou o acesso democrático, mas também intensificou a discriminação contra os analfabetos, desencadeando a exclusão social e política de analfabetos.

Outro marco importante na Educação de Jovens e Adultos, foi a criação da Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA), conforme destacada por Costa e Araujo (2011) a campanha tinha como objetivo levar a “educação de base” a todos os brasileiros não-alfabetizados nas áreas urbanas e rurais.

A implantação da nova rede de escolas supletivas feita pela CEAA foi acompanhada de uma série de providências com a finalidade de garantir orientações e instruções para padronizar os trabalhos docentes nos estados, nos municípios e no Distrito Federal, bem como dos colaboradores voluntários da iniciativa privada, das entidades paraestatais e dos órgãos oficiais (Costa; Araújo, p. 4).

O trecho revela a importância da CEAA em organizar e padronizar a educação de jovens e adultos em todo o país, algo muito valioso para a época, já que o ensino era desigual e beneficiava mais alguns grupos do que outros.

Em 1967, o governo criou o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), uma iniciativa voltada para a alfabetização que se espalhou por todo o país, com o movimento, surgiu também o Programa de Educação Integrada (PEI), que funcionava como uma espécie de curso primário para jovens e adultos. Apesar da grande expansão, o MOBRAL acabou sendo bastante criticado e perdeu credibilidade, até ser extinto. Em seu lugar, foi alterada pela Fundação EDUCAR, que tinha como foco a alfabetização e a pós-alfabetização, onde tinham como necessidade dar continuidade aos estudos para que não se tornassem analfabetos novamente, contudo, o projeto foi encerrado durante o governo Collor, em 1990 (Scortegagna, Oliveira, 2006)

Na década de 1970 se destacou no país o ensino supletivo, criado em 1971 pela Lei nº 5.692/71, sendo um avanço para aqueles que não concluíram o ensino no tempo adequado, uma vez que o Ensino Supletivo se enquadrava em finalizar os estudos. Haddad (1991) destaca que, assim como o MOBRAL, o ensino supletivo tinha o objetivo de contribuir para o desenvolvimento nacional pelo viés da formação

do trabalhador qualificado. A lei de Reforma nº5.692/71 no art. 24 afirma que,

O ensino supletivo terá por finalidade:

- a) Suprir a escolarização regular para os adolescentes e adultos que não tenham seguido ou concluído na idade própria;
- b) Proporcionar, mediante repetida volta à escola, estudos de aperfeiçoamento ou atualização para os que tenham seguido o ensino regular no todo ou em parte (BRASIL, 1971).

Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/96) representou um marco na história da educação brasileira ao reconhecer a EJA como um direito social, sendo uma modalidade integrante da educação básica, superando a perspectiva compensatória adotada pela Lei nº 5.692/71. Enquanto a legislação anterior tratava o “ensino supletivo” de forma secundária e reducionista, voltado apenas para a correção de escolarização interrompida, a LDB 9394/96 estabelece um compromisso com a inclusão educacional e com a formação cidadã crítica. Essa mudança de concepção fica evidente no Capítulo V, Art. 37:

A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria. § 1º: Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames. § 2º O Poder público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola (BRASIL, 1996).

Em 2003, o MEC lançou oficialmente o Programa Brasil Alfabetizado, implementado durante o governo Lula (2003-2010), regido pela Lei nº 10.880, de 09 de junho de 2004, tinha finalidade voltada para ações de alfabetização e inclusão educacional de jovens e adultos em todo o país, com 15 anos de idade ou mais, onde tiveram que abandonar a escola ou não tiveram oportunidades. A autora Claudia Tufani, apresenta a estrutura e a dinâmica de funcionamento do projeto desenvolvido:

O Programa é estruturado em um curso de 8 meses, com 320 horas de aulas. O número de estudantes, por classe, deve ser de, no mínimo 14, e, no máximo 25, em áreas urbanas, enquanto nas rurais as salas devem conter entre 7 e 25 alunos. Classes que não atingem o número mínimo de alunos são canceladas (Tufani, p.1, 2016).

A Educação de Jovens e Adultos teve grande influência do educador Paulo

Freire, com a participação de sua esposa. Segundo Spigolon (2009), Elza Freire, havia uma vasta prática na alfabetização de crianças, o que permitiu a Paulo refletir sobre como adaptar um método desenvolvido para crianças ao universo dos adultos. Dessa parceria, ele combinou a metodologia de Elza com sua visão crítica e social, fundamentada na ideia de libertação (FREIRE, 1996). Para Freire, a educação não se limita à aquisição de habilidades de leitura e escrita, mas constitui um processo de conscientização, no qual os educandos se reconhecem como sujeitos capazes de compreender e transformar sua realidade social. Nesse sentido, a educação torna um instrumento de emancipação, permitindo que mulheres, historicamente marginalizadas e privadas de acesso à escolarização, possam exercer sua cidadania, conquistar autonomia e desafiar as estruturas de opressão que condicionaram suas vidas. Por meio da alfabetização e da participação ativa no processo educativo, essas mulheres buscam não apenas conhecimento, mas a possibilidade concreta de transformação pessoal e social, alcançando liberdade, protagonismo e o reconhecimento de seus direitos. Como afirma Spigolon (2009,), Elza era uma pesquisadora com métodos pedagógicos e com inovações nas práticas de ensino, era alfabetizadora de crianças e de adultos, criando um processo de alfabetização que transformou realidades e abriu portas para aqueles que não tinham esperança. Freire (2003) traz a reflexão acerca da alfabetização, declarando que “[...] crianças e adultos se envolvem em processos educativos de alfabetização com palavras pertencentes à sua expressão existencial, palavras grávidas de mundo. Palavras e palavras”.

Em 1963, Paulo Freire traz a concepção de trabalhar a alfabetização, com o método alfabetizador, chamado “Método Paulo Freire”, que teve grande sucesso em seus resultados, nesse período cerca de trezentos trabalhadores foram alfabetizados em 45 dias. Dessa forma, em 21 de janeiro de 1964, se constitui o Programa Nacional de Alfabetização (PNA), Decreto nº 53.465, o programa tinha como incentivo uma alfabetização em massa, previa a alfabetização de 5 milhões de adultos em 2 anos. Portanto, no mesmo ano com o Golpe civil-militar, houve mudanças que acabaram com os programas alfabetizadores, sendo reprimidos e tiveram seus materiais apreendidos (Haddad e Di Pierro, 2000).

O método de Paulo Freire, consistia na utilização das chamadas “palavras geradoras”, que eram palavras simples, do dia a dia, próximas da realidade dos alunos, o objetivo era partir da vivência de cada um, onde já tinham uma bagagem

de vida bem construída e trazer isso para dentro da sala de aula, o que tornava o processo de aprendizagem mais acessível de entendimento. Brandão (2005), afirma a importância das palavras variadas de seu convívio:

Mas cada palavra tem também a sua carga pragmática que, vimos, é uma combinação de teor afetivo com peso crítico. “Trabalho”, “roçado”, “farinha” são palavras carregadas da memória da vida de quem vive no campo, do seu trabalho. Cada palavra esconde muitas falas porque está carregada dos sinais da dor, luta e esperança de quem vive do seu trabalho, passa fome e luta por não perder a pouca terra que lhe resta. (Brandão, p.18, 2005).

Ao analisar a história da EJA, observamos as várias propostas e projetos pensados para melhorar a educação de pessoas, que muitas vezes não foram alfabetizadas no tempo “certo”, o que resultou em uma grande exclusão social. A grande maioria dos alunos da EJA vivem uma rotina puxada, divididos entre o trabalho, a família e outras responsabilidades. Consequentemente, a educação acabou ficando em segundo plano, mesmo sendo algo essencial para a vida. É possível perceber que o processo de aprimoramento da EJA enfrentou dificuldades e desafios ao longo do tempo, que foram moldados de acordo com cada época e governo.

Em relação às mulheres, Alves (2019) contribui esclarecendo que elas “[...] tiveram menos oportunidades ainda, pois, desde muito cedo, tiveram que abraçar suas casas e famílias e/ou trabalhar para garantir o sustento e completar a renda”. Além disso, no decorrer da história houve a construção social de que somente os homens poderiam ocupar cargos importantes e por isso a necessidade do estudo. Dessa forma, ressalta a autora que,

As mulheres pobres foram, então, obrigadas a deixar a educação em razão de três aspectos: primeiro porque o acesso era dificultado; segundo por conta da prioridade ser o trabalho e terceiro porque prevalecia certo preconceito acerca da possibilidade de que a mulher fosse letrada, visão tão enraizada que até mesmo as próprias mulheres não enxergavam o acesso

à educação como um direito universal, independente de gênero, cor ou classe social (Alves, 2019, p. 15).

Dessa forma, as mulheres tiveram menos acesso aos programas e escolas que ofereciam a EJA, ficando ainda mais à margem dos estudos e submetendo as

leis da sociedade.

3 A POSIÇÃO DA MULHER NO CONTEXTO SOCIOCULTURAL DOS ANOS DOURADOS

Os “Anos Dourados”, entre as décadas de 1950 e 1960, é denominado por essa nomenclatura, pois se refere a um grande otimismo do período de acordo com a prosperidade econômica vivenciada pós Segunda Guerra Mundial, associada a ideia de uma “idade de ouro”. As décadas de 1950 e 1960 foram significativas para o avanço do papel das mulheres na sociedade, refletindo a submissão feminina em relação ao homem, em um contexto que o papel masculino era ser o chefe da família e definir as autorizações sobre o que a mulher poderia ou não fazer.

Em 1962, ocorreu um marco importante para as mulheres com a promulgação do Estatuto da Mulher Casada (Lei n.º 4.121/62), que estabeleceu que elas não necessitavam mais da autorização de seus cônjuges para exercer atividades profissionais (Brasil, 1962). A lei também permitia que, em casos de separação, as mulheres tivessem o direito de solicitar a guarda dos filhos, algo que anteriormente era um direito exclusivo dos homens.

Essas mudanças começaram a ser reivindicadas em uma sociedade de ideal patriarcal, a partir de lutas femininas pelo direito à autonomia da mulher. Hogemann (2024) evidencia como o Estatuto da Mulher Casada foi um importante divisor de águas, por mais que ainda tivesse muitas limitações “[...] O Estatuto da Mulher Casada foi um marco na luta pelos direitos das mulheres, pois desafiou as normas patriarcais vigentes e abriu caminho para futuras conquistas legais e sociais” (Hogemann, 2024).

Nesse período, o Brasil vivenciou um período de significativa expansão modernista, tendo um acelerado processo de urbanização e um fortalecimento dos meios de comunicação, que passaram a exercer grande influência sobre a sociedade (Cardoso, 2007). O período foi fortemente influenciado pelo governo de Juscelino Kubitschek (JK), que implementou um ambicioso projeto de industrialização em larga escala, pautado em metas de desenvolvimento conhecidas pelo *slogan* “cinquenta anos em cinco”. O objetivo era promover um avanço acelerado em diferentes áreas sociais, industriais e econômicas, impulsionando o país rumo à modernização e ao crescimento (Cardoso, 2007).

Durante o governo de JK, houve oportunidades empregatícios, aumentando a possibilidade de as mulheres participarem do mercado de trabalho, portando apenas as mulheres que eram solteiras e que não estavam aptas para os casamentos, apesar dos avanços econômicos e tecnológicos do período, o papel feminino se mantinha praticamente inalterado, como afirma Dias (2014) sobre o processo de industrialização, no período JK “Outro argumento contra o trabalho feminino encontrava-se na alegação de que a mulher poderia perder sua feminilidade e os privilégios concedidos ao sexo feminino, tais como respeito, proteção e sustento garantidos pelos homens” (Dias, 2015).

Por mais que, nesse período, a mão de obra feminina tenha sido reconhecida, o que consequentemente proporcionou maior autonomia e liberdade às mulheres, é necessário considerar outro ponto de vista. A intensa fase de industrialização e a necessidade de grande quantidade de trabalhadores fizeram com que as mulheres, ao serem “permitidas” a trabalhar, fossem submetidas a jornadas exaustivas e recebiam salários inferiores, pois eram consideradas frágeis e tidas como possuidoras de “meia-força”. A justificativa utilizada era a de que, com a implementação das máquinas industriais, responsáveis por grande parte do esforço produtivo, não era necessário um homem com “força máxima”, mas apenas uma mulher com “meia-força” para operar as máquinas (Albuquerque, 2007, Barros, 2009).

Schifino (2015) pondera sobre o tratamento do papel feminino no mercado de trabalho naquela época, uma das principais características do processo de industrialização na Europa foi a exploração das chamadas “meias-forças”, ou seja, o trabalho de mulheres e crianças. Com o desenvolvimento do capitalismo, os salários masculinos diminuía devido à concorrência da mão de obra mais barata, formada por mulheres e menores. No entanto, o trabalho ocorria em condições desumanas e degradantes, com longas jornadas diárias que não garantiam a subsistência dos trabalhadores.

Com os avanços econômicos e industriais, é possível observar que durante

essa época, houve uma crescente disseminação de ideais nos principais canais de comunicação da época, como o rádio, os jornais, as revistas e os teatros de revista. Esses meios veiculavam, de forma intensa, um modelo idealizado da mulher nos chamados “anos dourados”, como afirma Pinsky (2014), pautado na

exaltação da feminilidade, na postura proativa e na dedicação quase exclusiva ao matrimônio e à maternidade. Segundo Bassanezi (2014),

No repertório das revistas femininas dos Anos Dourados os assuntos que mais interessam às mulheres são aqueles ligados aos valores tradicionais da família, à beleza e às virtudes da maternidade e, principalmente, à valorização da dedicação das mulheres ao lar (Bassanezi, 2014, p.181).

A imagem da mulher era vastamente disseminada em diversos espaços, especialmente nesses meios de comunicação citados, onde demonstravam modelos idealizados de como uma mulher "deveria" ser. A imposição estabelecia limites e regras que reforçavam o conceito de uma "mulher perfeita", moldando os comportamentos e expectativas sociais. Essa realidade evidencia como as mulheres eram privadas de voz e de protagonismo em suas próprias vidas, uma vez que eram definidas por padrões externos, que determinavam a forma de vestir, de se comportar, os saberes que deveriam adquirir e, inclusive, a maneira como deveriam se portar diante dos maridos (Bassanezi, 2014).

Em uma sociedade de forte linha patriarcal, as mulheres eram socialmente destinadas a servir à família e ao matrimônio, tendo sua identidade e valor frequentemente reduzidos a essas funções, sendo submissas de uma pressão social relacionada à idade considerada "adequada" para o casamento, e quando não se casavam dentro desse prazo eram estigmatizadas e rotuladas de "encalhadas", reforçando um estereótipo que limitavam sua autonomia e sua prática como sujeito individual, como afirma Bassanezi (2004) quando as mulheres completavam a idade de vinte e cinco anos, eram consideradas uma solteirona, o que já era fonte constrangimento.

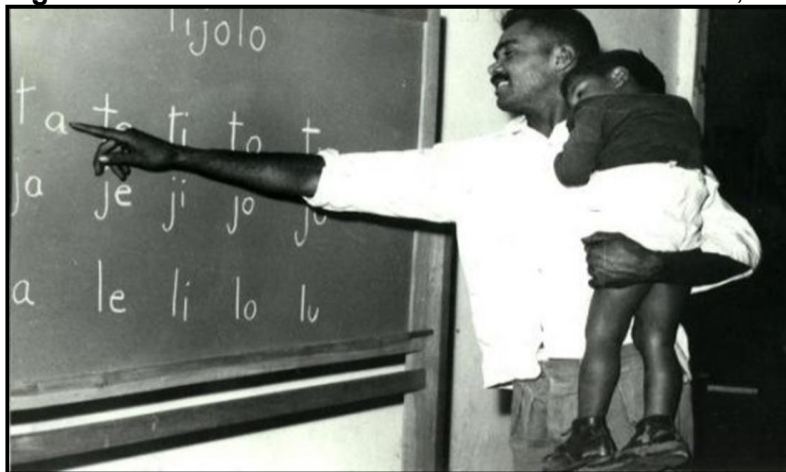
A educação das mulheres dos Anos dourados tinha como principal objetivo aprender a servir a casa, a família, a maternidade e ao matrimônio, não deixando margem para o acesso ao conhecimento científico e crítico (Santos, 2016). De acordo com Almeida (2014), antes das ciências era mais valorizado saberem francês, serem religiosas, terem habilidades para dirigir a casa, cantar e dançar nos salões e serem inatacáveis moralmente. As mulheres que demonstravam interesse por conteúdos científicos eram frequentemente alvo de discriminação, pois prevalecia a opinião masculina de que elas pudessem desenvolver pensamento crítico e questionador. Esse cenário reforçava a lógica de submissão, na qual as

mulheres eram condicionadas a não ultrapassar os limites impostos socialmente e, muitas vezes, privadas do direito de pensar e se posicionar para além dessa perspectiva restritiva.

Por um longo período na história das mulheres, o acesso à educação lhes foi negado, desta forma gerando uma enorme barreira de todas as áreas de estudo, mas em específico nas ciências exatas. Além disso, havia inúmeras questões culturais, ideológicas, sexistas que as mulheres precisavam enfrentar para conseguirem sequer estudar. (Silva et al., 2023, p.92).

Levando em consideração, toda a história de repressão acadêmica com as mulheres, como citado anteriormente, ficavam com os estudos sobre o lar, matrimônio e maternidade, mais tarde essas mulheres tendem a procurar a Educação de Jovens e Adultos, de forma que possam retratar o atraso que tiveram, com o objetivo de melhores condições de vida, vínculo social e buscando oportunidades de emprego.

Figura 1: Alfabetizando no Círculo de Cultura em Brasília, 1963.



Fonte: Exposição Virtual Paulo Freire em Brasília

A imagem anterior retrata o cenário da época, no contexto do método de Paulo Freire, evidenciado pelo uso das chamadas Palavras Geradoras no quadro. A alfabetização, nesse processo, partia de termos presentes no cotidiano dos trabalhadores palavras que faziam sentido em sua realidade concreta. Nesse caso, a palavra “tijolo” foi colocada intencionalmente, sugerindo que o homem com a criança no colo mantinha vivências ligadas a esse elemento em seu dia a dia. Assim,

o termo escolhido tornava mais atrativo e facilitava a apropriação da aprendizagem.

Brandão (1986) afirma:

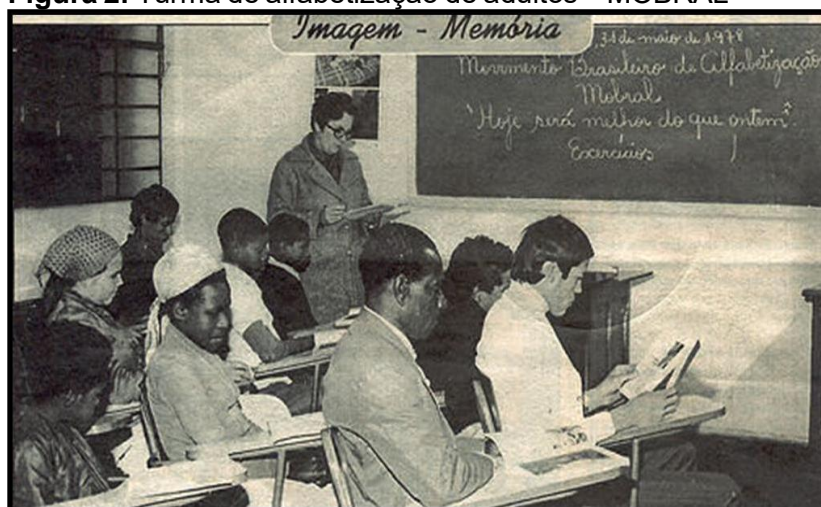
O que se “descobre” com o levantamento não são homens-objeto, nem é uma “realidade neutra”. São os pensamentos-linguagens das pessoas. São falas que, a seu modo, desvelam o mundo e contêm, para a pesquisa, os temas geradores falados através das palavras geradoras (Brandão, p.12,1986).

Durante o período estudado (1950-1960), havia uma predominante presença masculina nas salas de aula. Isso ocorria porque, na época, às mulheres era socialmente atribuído o papel de priorizar a maternidade, o matrimônio e os afazeres domésticos. Dessa forma, poucas tinham acesso à educação formal e, quando conseguiam frequentar a escola, sua participação geralmente dependia da autorização dos pais e/ou maridos.

Beltrão (2002) destaca que, em censos antigos, como o de 1960, havia uma diferença significativa entre os gêneros na educação, sendo que a proporção de homens com o primeiro ciclo do ensino fundamental completo era 20% maior do que a de mulheres.

A imagem abaixo retrata homens e mulheres em processo de alfabetização, entretanto, existe uma predominância masculina na sala de aula, enquanto as mulheres presentes, com exceção da professora, revelam traços característicos do contexto sociocultural da época. O uso do pano na cabeça, por exemplo, remete à figura da mulher do lar, dedicada às tarefas domésticas e ao cuidado da família. Ainda que os lenços também fizessem parte de tradições culturais de vestimenta, nesse cenário tinham, sobretudo, a função prática de proteger os cabelos do suor e da exposição ao sol.

Figura 2: Turma de alfabetização de adultos – MOBRAL



Fonte: Maux Homepage

Com o “Método Paulo Freire” houve uma grande influência e uma forte captação de educandos que gostariam de se alfabetizar na época. Mas afinal, o que era estar alfabetizado neste período? Ser alfabetizado era questão de poder e de não ser um dos fatores que reforçavam a ideia de que o analfabetismo era o mal do Brasil “A visão de que o analfabeto era a causa da pobreza e da marginalização foi sendo substituída por uma interpretação de que o analfabetismo era oriundo da pobreza gerada por uma estrutura social desigual (Pereira, 2012). Outra consideração, era de que o voto só era legítimo para as pessoas que eram alfabetizados, apenas em 1985. Ocasionalmente a procura pela alfabetização, já que participar de campanhas eleitorais era se sentir parte de uma sociedade.

Com o término da ditadura de Getúlio Vargas, o país passou a vivenciar uma ebulição política por conta do processo de redemocratização, fazendo-se necessária e urgente a ampliação das bases eleitorais de sustentabilidade do governo, o que só seria possível mediante a alfabetização da população, uma vez que aos analfabetos era negado o direito ao voto (Pereira, 2012, p.2).

Dessa forma, é possível observar que, apesar dos avanços industriais característicos dos chamados anos dourados, à época representavam um marco de modernização, o papel da mulher permaneceu limitado, restrito ao lar, ao matrimônio e à maternidade. Muitas mulheres foram obrigadas a evadir da escolarização formal devido a essas restrições sociais, à necessidade de trabalhar para contribuir com a renda familiar e às responsabilidades domésticas impostas pelo contexto patriarcal.

Somente a partir da década de 1970, com a ampliação do acesso à educação

e a crescente luta por direitos igualitários, algumas mulheres passaram a retomar os estudos por meio da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Nesse retorno, a EJA não representa apenas a oportunidade de concluir a escolaridade interrompida, mas também um espaço de emancipação pessoal e social, no qual essas mulheres buscam adquirir autonomia, desenvolver consciência crítica sobre sua realidade e conquistar condições mais plenas de participação cidadã, rompendo barreiras historicamente impostas.

4 MULHERES NA EJA

Após o nascimento de uma criança do sexo feminino, por volta dos anos de 1940, grande parte da vida dela já está previamente marcada por expectativas, como o tipo de roupa que devia usar, de que modo falar, como se comportar e até mesmo o que deve estudar ou trabalhar, assim passaram a serem reguladas por uma sociedade patriarcal, onde se cria um modelo único de “feminilidade ideal”: a mulher delicada, bonita, cuidadora e com conhecimentos básicos para a vida, mas nunca em excesso a ponto de conquistar plena autonomia ou independência (Pinsky, 2014).

Dessa forma, quando se tornam moças buscavam a EJA para realizar seus estudos, uma vez que na época da escolarização foram impedidas do estudo. A EJA é uma modalidade procurada por aqueles que não finalizaram os estudos no período regular, por mais que homens e mulheres tenham a mesma finalidade, terminar o ensino fundamental, é possível observar que as mulheres tendem a terem mais de um motivo para não estudarem, como vemos a maior parte assume o papel de dupla jornada, onde devem trabalhar, zelar da casa, cuidar de filhos e maridos, tornando uma jornada exaustiva (Jesus, Coelho, 2024).

Dentre os pretextos, se relevam mulheres com coincidências em comuns, mulheres que precisaram abster de seus estudos para trabalhar, mulheres que foram mães e foram consumidas pela maternidade, mulheres que se casaram, precisaram viver em prol do matrimônio e do lar e mulheres que viverem todos esses fatores juntos, e uma coisa é fato entre elas, a educação não era uma prioridade de nenhuma delas no momento.

das camadas populares 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 (Louro, 1997, p. 2).

Entre os fatores que contribuíram para que muitas mulheres não concluíssem a educação no período regular, destaca a responsabilidade precoce com os afazeres domésticos. Desde a infância ou juventude, muitas assumiram o papel de uma “segunda mãe”, cuidando da casa e dos irmãos mais novos, enquanto suas próprias necessidades educacionais eram deixadas em segundo plano. Esse foi o caso da Sra. N. (68 anos), nascida em 1957 e que vivenciou o período dos Anos Dourados, avó paterna da autora, que, por ser a irmã mais velha de doze filhos, interrompeu seus estudos para auxiliar a mãe nos cuidados com a família.

Ela relata que, enquanto os irmãos puderam frequentar a escola na idade certa, coube a ela assumir as tarefas domésticas e o cuidado dos mais novos. Sendo possível observar que foi necessária uma abstenção de desejos para que os outros pudessem se aprofundar, além de carregar o peso das responsabilidades atribuídas ao papel social da mulher. A Sra. N. também enfrentava a condição de ser a irmã mais velha, o que a colocava nas tarefas mais exigentes do lar. Coube a ela se dedicar integralmente ao cuidado da casa e dos irmãos mais novos, assumindo precocemente responsabilidades que a afastaram da continuidade escolar.

Além disso, as mulheres que se casaram e tiveram filhos nas décadas de 1950 e 1960 enfrentavam o mesmo desafio: se dedicar integralmente ao cuidado do marido e dos filhos, muitas vezes renunciando sua própria individualidade em prol da família. Hoje, esse perfil feminino vem se transformando, com mulheres conquistando cada vez mais espaço e tendo acesso a direitos que, historicamente, foram assegurados graças à luta de gerações anteriores. Ainda assim, não é recente que as mulheres desempenham papel central na família, sendo, em sua maioria, responsáveis pelas tarefas domésticas, pelo preparo das refeições, pelo cuidado dos filhos e outras funções tradicionais atribuídas à maternidade.

Essas mulheres, quando ficam mais velhas percebem que perderam muitos direitos, em prol de outras responsabilidades, perderam seus desejos, conquistas e o estudo. Portanto, é necessário avaliar, que essa culpa não é delas, onde uma sociedade patriarcal tende a reforçar cada vez mais padrões como esses, afinal uma mulher não precisa ter sua individualidade e sim fazer suas obrigações como mãe e esposa.

Telles (2014) contribui com a discussão ao reforçar que as ideias positivistas tinham como ideia de que a escrita e pensamentos críticos eram voltados para os indivíduos masculinos, portando mulheres consideradas impotências ao valor de consciências críticas, mas ainda sim tinham como dever ser educadoras de seus filhos e desenvolver habilidade que se intitulam serem sua vocação natural. A mulher no contexto da História da Educação é vista com certa contradição, pelo fato de ter sido marginalizada e ao mesmo tempo em que foi integrada como educadora e mestre.

Inicialmente tratada intelectualmente como inferior, ao mesmo tempo, foi considerada portadora de características essenciais para desempenhar a função de mãe e primeira educadora de acordo com o discurso positivista, no final do século XIX (Telles, 2014, p. 15).

A educação para as mulheres nunca foi sua primeira opção, antes, elas precisavam cumprir as obrigações impostas pela família e pela sociedade. Deveriam, antes de aprender a ler e escrever, lavar a louça, cuidar de irmãos mais novos, saber costurar e preparar a comida, todo esse preparo durante a juventude tinha um único propósito: manter as mulheres limitadas e destinadas ao matrimônio e à maternidade. Segundo Bassazeni (2014), historicamente, a educação feminina foi desvalorizada, reforçando papéis sociais que subordinavam a mulher e limitavam sua participação cidadã e intelectual.

A Sra. N. (70) relata que, quando mais jovem e já desempenhando todas as funções de mulher e mãe, questionava o pai sobre o motivo pelo qual não podia frequentar a escola. Em resposta, o pai, de caráter autoritário, justificava: “As mulheres que sabem escrever e ler vão enviar cartas para homens e irão ficar namorando”. Segundo seu relato, a imagem da mulher era construída como alguém responsável apenas pelas tarefas domésticas e pelo cuidado com os filhos, devendo ser uma boa cozinheira, costureira e educadora, mas vista como incapaz de exercer reflexão ou pensamento crítico em nível igual ao dos homens. Assim, a educação formal para a mulher era desvalorizada, restringindo seu direito de pensar e refletir além das funções socialmente atribuídas.

Outra contribuição para a reflexão sobre a submissão das mulheres no período dos anos dourados vem da avó materna da autora, Sra. C. (70 anos), nascida em 1955, que também vivenciou esse contexto histórico. Ela evidencia as barreiras que enfrentou aos 15 anos, quando a falta de transporte e a necessidade

de trabalhar desde cedo interromperam sua trajetória escolar. Em seu relato, afirma: “Quando ia para a escola, eram mais de 8 km a pé e ainda no escuro; eu ficava com muito medo. Depois de um tempo, precisei deixar a escola para trabalhar plantando arroz”. Conforme Bassazeni (2014), essas limitações ilustram como fatores estruturais e culturais impediram muitas mulheres de acessar a educação, perpetuando a desigualdade de gênero.

Desse modo, observa que a evasão escolar das mulheres que procuram a EJA desde os anos 2000 até a atualidade tendem a ter motivações semelhantes, relacionadas ao cuidado com familiares e principalmente filhos (Lemos, 2025). E qual a motivação dessas mulheres procurarem a conclusão dos estudos depois de Adultas?

Em toda a história das mulheres, observamos que a individualidade foi sendo perdida ao longo do tempo, mulheres que antes eram ativas perderam o seu encanto. Após mais maduras, com os conhecimentos de uma longa bagagem de vida e observações de outras mulheres, elas tendem a procurar os estudos, com um único objetivo: com a meta de voltar a ser protagonista de sua própria história, dentre várias mulheres.

A Sra. N. conta que quando voltou a estudar, em 2014 por um curto período no Centro Estadual de Educação Básica para Jovens e Adultos (CEBEJA), se sentiu viva, pois ali tinha socialização com uns e outras, conhecia outras pessoas e tinha uma vida mais ativa. O relato evidencia que a educação de pessoas adultas, especialmente de mulheres, vai além do simples aprendizado formal, mas de um espaço de resgate da autoestima, de ampliação de horizontes e de construção de identidade. A experiência da Sra. N. reforça a importância da EJA como um instrumento de reconhecimento pessoal e transformação social, mostrando que nunca é tarde para buscar novos caminhos e reivindicar o direito de ocupar seu próprio lugar no mundo. A busca pela valorização pessoal e profissional está diretamente ligada à educação, como uma oportunidade de conquistar melhores empregos, nos quais suas habilidades e conhecimentos sejam reconhecidos. Esse reconhecimento não apenas eleva sua autoestima, mas também contribui para uma melhoria significativa em sua condição social.

Cada mulher tem sua história e todas têm uma mesma lição, onde a educação cumpre um papel fundamental de resgate e transformação, onde a educação age como um instrumento de empoderamento: ao investir em

aprendizado, a mulher não apenas amplia suas possibilidades no mercado de trabalho, mas também fortalece sua independência e autonomia. Portanto, o estudo deixa de ser apenas uma formalidade acadêmica e se torna um caminho para transformação pessoal e social, permitindo que cada mulher seja protagonista de sua própria trajetória e a partir disso construa uma vida mais digna e plena.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo evidenciou a trajetória da luta das mulheres na busca pelo conhecimento, refletindo os longos anos de resistência até a conquista do mínimo de autonomia educacional e social. Essa trajetória revela um passado marcado pela exclusão e pela estigmatização feminina, especialmente durante os chamados Anos Dourados, período em que o acesso das mulheres à educação era restrito e condicionado por padrões culturais e patriarcais. Como destaca Bassazeni (2014), as normas sociais e familiares reforçavam a ideia de que o papel da mulher era limitado ao cuidado da casa, à maternidade e à submissão aos homens, restringindo seu acesso ao saber e à participação cidadã.

As mulheres que atualmente buscam a Educação de Jovens e Adultos (EJA) merecem reconhecimento, pois enfrentam uma das batalhas mais significativas de suas vidas: a luta pela educação. Apesar das inúmeras dificuldades, como a dupla jornada, as responsabilidades familiares e os paradigmas sociais ainda presentes, essas mulheres persistem em seu desejo de aprender e transformar suas realidades. A evasão escolar na EJA ainda é elevada, resultado de fatores como exigências do trabalho, cuidados com os filhos e desigualdades históricas de gênero, que frequentemente desestimulam a continuidade dos estudos.

Nesse contexto, a EJA se configura não apenas como uma oportunidade de escolarização, mas como um espaço de resistência e emancipação. Freire (1996), reflete que a educação de adultos é concebida como um processo de conscientização, em que os educandos se reconhecem como sujeitos ativos capazes de compreender e transformar sua realidade social. Para as mulheres, a EJA representa a possibilidade de romper com a submissão histórica, desenvolver autonomia e exercer seus direitos de cidadania, tornando-se protagonistas de suas vidas.

A trajetória educacional das mulheres no Brasil demonstra que a exclusão histórica e a limitação de oportunidades perpetuaram desigualdades de gênero, restringindo o acesso ao conhecimento crítico e científico. A grande maioria das alunas da EJA enfrenta rotinas desgastantes, divididas entre trabalho, família e outras responsabilidades, o que frequentemente coloca a educação em segundo plano, apesar de sua relevância para a vida pessoal e social. O aprimoramento da EJA ao longo do tempo, moldado por cada contexto político e social, reflete o esforço contínuo de construir uma educação mais inclusiva e sensível às necessidades das mulheres.

Dessa forma, a Educação de Jovens e Adultos se configura como um espaço de reencontro, reconstrução da autonomia e valorização pessoal. A problematização “Quais os principais desafios e avanços enfrentados pelas mulheres na Educação de Jovens e Adultos (EJA)?” evidencia que houve progresso significativo, resultado de anos de tentativas e recomeços, possibilitando conquistas expressivas. Contudo, persistem desafios estruturais relacionados à divisão de gênero e à dupla jornada, que ainda limitam o acesso e a permanência das mulheres na educação. Mesmo diante dessas dificuldades, é possível afirmar que a luta continua, sustentada por uma educação que oferece caminhos para uma vida plena, digna e transformadora.

6REFERÊNCIAS

ALEIXO, José Carlos B. **O voto do analfabeto**. São Paulo: Edições Loyola, 1982.

ALVES, Yasmin Cardoso. **Trajetórias de vida de mulheres da EJA: o papel da escola no empoderamento feminino**. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Educação) — Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Porto Alegre, 2019.

ALMEIDA, Jane Soares de. **Mulheres no cotidiano: educação e regras de civilidade (1920/1950)**. Dimensões, v. 33, p. 336–359, 2014.

ALMEIDA, Wilson Ricardo Antoniassi de. **A educação jesuítica no Brasil e o seu legado para a educação da atualidade**. Revista Grifos, n. 36/37, 2014.

BARROS, Alice Monteiro de. **Curso de Direito do Trabalho**. 5. ed. São Paulo, 2009.

BELTRÃO, Kaizô Iwakami. **Acesso à educação: diferenciais entre os sexos**. 2002.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é método Paulo Freire**. São Paulo: Brasiliense, 1983.

BRASIL. Lei nº 4.121, de 27 de agosto de 1962. **Dispõe sobre a situação jurídica da mulher casada e dá outras providências**. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 27 ago. 1962.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. **Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências**. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 12 ago. 1971. Revogada pela Lei nº 9.394, de 20 dez. 1996.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 23 dez. 1996.

CARDOSO, Heloisa Helena Pacheco. **Os “anos dourados”: memória e hegemonia**. ArtCultura, Uberlândia, v. 9, n. 14, p. 169–184, jan./jun. 2007.

CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil: o longo caminho**. 16. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 2021.

COSTA, Deane Monteiro Vieira; ARAÚJO, Gilda Cardoso de. **A Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos e a atuação de Lourenço Filho (1947–1950): a arte da guerra**. 2011.

DIAS, Camila Carmona. **Gênero e publicidade: um olhar histórico**. In: VII Congresso Internacional de História. Maringá, 2015.

FÁVERO, Osmar. **Paulo Freire: primeiros tempos**. São Paulo, 2013.

FERREIRA, Nilce Vieira Campos. **Professoras missionárias “pessoas de rara dedicação e boa vontade”**: Campanha Nacional de Educação Rural no Brasil (1952-1963). Anuário Mexicano de Historia de la Educación, v. 1, n. 1, p. 115–132, 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da libertação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FRIEDRICH, Márcia et al. **Trajetória da escolarização de jovens e adultos no Brasil: de plataformas de governo a propostas pedagógicas esvaziadas**. Rio de Janeiro, v. 18, n. 67, p. 389–410, abr./jun. 2010.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GORONCI, Polyanna Silva. **Campanhas Nacionais de Alfabetização de Adultos (1947–1963)**. VI CONBAIf - Alfabetização e Democracia: Direito à Leitura e à Escrita. Rio de Janeiro, 2021.

HADDAD, Sérgio. **Estado e educação de adultos (1964–1985)**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1991.

HOGEMANN, Edna Raquel. **Conquistas das mulheres no Brasil: a linha do tempo das leis e políticas públicas**. Revista do Ministério Público Militar, 2024.

JESUS, Ana Cláudia de; COELHO, Livia Andrade. **Trajetórias e desafios de mulheres mães na EJA: autonomia, enfrentamentos e resistência cotidiana**. Revista de Estudos em Educação e Diversidade, n. 12, p. 1–20, 2024.

MARTINS, A. P. V. **Gênero, ciência e cultura**. In: **VISÕES DO FEMININO: a medicina da mulher nos séculos XIX e XX**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2004. p. 21–61. (Coleção História e Saúde). ISBN 978-85-7541-451-4.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 8. ed. São Paulo: Hucitec, 2002.

MOURA, Maria da Glória Carvalho. **Educação de Jovens e Adultos: um olhar sobre sua trajetória histórica**. Curitiba: Educarte, 2003.

NOFUENTES, Vanessa Carvalho. **Um desafio do tamanho da Nação: a campanha da Liga Brasileira Contra o Analfabetismo (1915–1922)**. 2008. 163 f. Dissertação (Mestrado em História) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

PARAÍBA. **Estatutos da Ceplar**. Diário Oficial da Paraíba, p. 2, 11 abr. 1962.

PINSKY, Carla Bassanezi. **Mulheres dos anos dourados**. São Paulo: Contexto, 2014.

PRIORE, Mary Del; BASSANEZI, Carla. **História das mulheres no Brasil**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2004.

SANTOS, Thainá Saranholi dos. **Anos dourados no Brasil: a imprensa e o**

ideário feminino na década de 1950. 2016

SCHIFINO, Bruna Scarabelot Viegas. **A proteção ao trabalho da mulher.** 2015. SILVA, Samira de Lima et al. **Artigo de revisão sobre desigualdade de gênero na história das ciências.** Educação, Ciência e Saúde, Cuité, v. 10, n. 2, p. 1–12, 2023.

SCORTEGAGNA, Paola Andressa; OLIVEIRA, Rita de Cássia da Silva. **Educação de Jovens e Adultos no Brasil: uma análise histórico-crítica.** Revista Eletrônica de Ciências da Educação, Campo Largo, v. 5, n. 2, nov. 2006.

SPIGOLON, Nima Imaculada. **Pedagogia da convivência: Elza Freire – uma vida que faz educação.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, 2009.

TELLES, Antonia Marlene Vilaca. **A presença da mulher no contexto da história da educação (1960-1980).** In: X ANPED SUL, Florianópolis, 2014. Florianópolis: X ANPED SUL, 2014. p. 1-17.

TUFANI, Claudia. **O Programa Brasil Alfabetizado: uma pequena introdução e possíveis áreas de pesquisa.** Brasília, DF: Centro Internacional de Políticas para o Crescimento Inclusivo (IPC-IG), 2016.

UFBA. **História e historiografia da Educação de Jovens e Adultos no Brasil: inteligibilidades, apagamentos, necessidades, possibilidades.** Revista Brasileira de História da Educação, v. 19, 2019.