

VITÓRIA ASSIS DA SILVA

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA): DESIGUALDADES SOCIAIS E DE
GÊNERO NO ACESSO E PERMANÊNCIA ESCOLAR NO BRASIL

GOIÂNIA
2025

VITÓRIA ASSIS DA SILVA

**EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA): DESIGUALDADES SOCIAIS E DE
GÊNERO NO ACESSO E PERMANÊNCIA ESCOLAR NO BRASIL**

Monografia elaborada para fins de
avaliação parcial de Trabalho de
Conclusão de Curso de Pedagogia, da
Escola de Formação de Professores da
Pontifícia Universidade Católica de Goiás
- PUC Goiás, sob a orientação da Prof^a.
Dr^a. Maria Cristina das Graças Dutra
Mesquita

GOIÂNIA
2025

VITÓRIA ASSIS DA SILVA

**Educação de jovens e adultos (EJA): desigualdades sociais e de gênero no acesso e
permanência escolar no Brasil**

Apresentação de TCC, na modalidade de Monografia, no Curso de Pedagogia, da
Escola de Formação de Professores e Humanidades da Pontifícia Universidade Católica de
Goiás.

Banca Examinadora:

Orientadora: _____

Prof^ª. Dr^ª. Maria Cristina das Graças Dutra Mesquita
Pontifícia Universidade Católica de Goiás
Escola de Formação de Professores e Humanidades

Examinadora: _____

Prof. Dr. Rodrigo Fideles Fernandes Mohn
Pontifícia Universidade Católica de Goiás
Escola de Formação de Professores e Humanidades

Goiânia, 10 de dezembro de 2025

DEDICATÓRIA

Às que vieram antes de mim, cujos sonhos muitas vezes foram calados pelas desigualdades da vida, dedico minhas páginas.

Em minha família, houve quem não pôde sequer sonhar em pisar na escola — e aqui estou eu, finalizando uma faculdade.

Tio João, esta conquista é sua. Com orgulho, hoje você forma uma professora.

“Aos esfarrapados do mundo e aos que neles se descobrem e, assim descobrindo-se, com eles sofrem, mas sobretudo, com eles lutam.”

Paulo Freire (1968).

RESUMO

SILVA, Vitória Assis da. *Educação de jovens e adultos (EJA): desigualdades sociais e de gênero no acesso e permanência escolar no Brasil.* 2025. 52 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2025.

Vitória Assis da Silva ¹

Prof^a. Dr^a. Maria Cristina das Graças Dutra Mesquita²

Esta monografia analisa a Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil a partir das desigualdades sociais e de gênero que impactam o acesso e a permanência escolar, especialmente entre mulheres. A pesquisa, fundamentada em referenciais críticos como Paulo Freire, Miguel Arroyo, Nita Freire, Di Pierro e Demerval Saviani, busca compreender se a EJA tem promovido inclusão educacional e de que forma as desigualdades estruturais moldam a trajetória das mulheres na escolarização tardia. Metodologicamente, trata-se de um estudo bibliográfico, documental e qualiquantitativo, apoiado em dissertações da BDTD, legislações, políticas públicas e dados estatísticos do IBGE e INEP. O levantamento realizado evidencia lacunas regionais e temáticas, como a baixa produção científica sobre EJA na região Centro-Oeste e a invisibilização de mulheres empobrecidas, como apontam Model (2022) e Santos (2024). A análise histórica demonstra que a EJA foi por muito tempo negligenciada e somente adquiriu reconhecimento legal consistente após a Constituição de 1988 e a LDB de 1996, embora os Planos Nacionais de Educação (2001 e 2014) ainda apresentem limitações na efetivação das políticas propostas. Os dados do IBGE (2024) mostram avanços na alfabetização, mas revelam desigualdades persistentes: mulheres abandonam ou não ingressam na escola devido à necessidade de trabalhar, maternidade precoce, afazeres domésticos e desigualdades raciais, que afetam especialmente mulheres negras e idosas. Conclui-se que, apesar dos avanços legais, a EJA ainda não garante plenamente inclusão e reparação histórica, sendo necessário fortalecer políticas públicas contínuas, práticas pedagógicas contextualizadas e ações que respeitem as especificidades dos sujeitos que compõem essa modalidade de ensino.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos; Desigualdade de gênero; Desigualdade social; Permanência escolar; Políticas públicas.

¹ Graduanda do Curso de Pedagogia.

² Orientadora deste trabalho do Curso de Pedagogia da Escola de Formação de Professores e Humanidades da Pontifícia Universidade Católica de Goiás.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	06
CAPÍTULO 1: A INSERÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA EJA.....	11
1.1 Estado do conhecimento: EJA no Brasil e em Goiás.....	11
1.2 Delimitação e Aproximação da Pesquisa com a Temática Proposta.....	16
CAPÍTULO 2: EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL: TRAJETÓRIAS E CONTEXTOS HISTÓRICOS.....	21
2.1 Fundamentos Históricos e Legais da EJA no Brasil.....	21
2.2 A Educação de Jovens e Adultos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1996)	26
CAPÍTULO 3: DIFICULDADES DE ACESSO E PERMANÊNCIA NA EJA.....	31
3.1 Acesso, Permanência e Evasão escolar entre mulheres.....	31
3.2 Progresso escolar das mulheres e impactos das desigualdades socioeconômicas na EJA.....	35
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	40
REFERÊNCIAS.....	44

INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil forma-se historicamente como uma medida de reparação social diante da exclusão educacional da maior parte da população, especialmente de pessoas adultas oriundas das classes populares. Embora represente um direito fundamental e seja uma ferramenta essencial de justiça social, essa modalidade ainda enfrenta obstáculos significativos, relacionados às desigualdades de gênero e condições sociais adversas. Desse modo, apesar dos avanços conquistados através de lutas de movimentos sociais, a EJA ainda enfrenta desafios significativos relacionados à desigualdade social, de gênero e à ausência de políticas públicas estruturantes e contínuas.

A desigualdade socioeconômica por si só, é um dos principais fatores que dificultam a efetividade da EJA. Essas condições dificultam o ingresso a educação, como também prejudicam a permanência e o sucesso educacional desses sujeitos, pois sua disposição e tempo estão sendo consumidas integralmente para garantir sua sobrevivência. Como afirma José Dias Sobrinho, (2010, p. 1229) “a pobreza é, possivelmente, o mais importante fator de exclusão social e cultural. Privação dos bens materiais e exclusão dos bens espirituais e culturais têm sempre uma forte correlação”. Essa realidade evidencia que a educação é atravessada por múltiplas formas de exclusão. Por isso, sem políticas públicas que enfrentem esses obstáculos, a exclusão educacional tende a se perpetuar.

Além das barreiras socioeconômicas, a desigualdade de gênero impõe obstáculos específicos às mulheres que buscam a Educação de Jovens e Adultos. Muitas mulheres possuem jornadas duplas ou triplas, devido tarefas em casa e cuidados com familiares, o que acaba tomando a maior parte do tempo e de disposição para que se dediquem aos estudos. Como afirma Bell Hooks, “muitas mulheres pobres e da classe trabalhadora têm vidas marcadas pela sobrecarga de trabalho e pela responsabilidade de cuidar dos outros, o que limita sua capacidade de se dedicarem ao crescimento pessoal, inclusive à educação” (Hooks, 2013, p. 83).

Quando essas condições socioeconômicas se entrelaçam com desigualdades de gênero, os obstáculos tornam-se ainda mais desafiadores. Muitas mulheres assumem a responsabilidade quase exclusiva pelo cuidado com os filhos, idosos e afazeres domésticos, o que impõe uma sobrecarga que não é devidamente considerada pelas políticas educacionais. A jornada diária

dessas mulheres limita seu tempo e sua autonomia, dificultando a permanência no ambiente escolar.

Diante desse cenário, este trabalho tem como problema de pesquisa através das referenciais teóricos críticos, responder a seguinte questão: A Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil tem promovido a inclusão de jovens e adultos, especialmente mulheres, ao acesso e permanência nas escolas? como as desigualdades sociais e de gênero influenciam a trajetória educacional das mulheres na EJA. Desse modo, busca-se como objetivo geral analisar se a EJA tem promovido a inclusão de jovens e adultos, especialmente mulheres, frente às desigualdades socioeconômicas, identificando os principais desafios enfrentados no acesso e permanência nessa modalidade de ensino, bem como compreender as condições que dificultam o acesso e a permanência das mulheres, destacando como suas experiências, saberes e vivências são historicamente desconsiderados pelas políticas educacionais.

Os objetivos específicos delineados nesta pesquisa são: verificar as causas da não inserção de jovens e adultos na EJA no Brasil; analisar as políticas públicas voltadas para a EJA e seu impacto na inclusão, permanência e conclusão dos estudos por parte desses sujeitos e identificar os principais desafios enfrentados por jovens e adultos, especialmente mulheres, no acesso e permanência na EJA, considerando as desigualdades socioeconômicas e de gênero.

Considerando esses elementos, torna-se fundamental aprofundar a compreensão sobre como essas desigualdades moldam a experiência educacional das mulheres que recorrem à EJA. A análise dessas trajetórias permite evidenciar não apenas os desafios enfrentados, mas também os sentidos que essas educandas atribuem ao retorno à escola e às possibilidades de transformação que buscam. É nesse contexto que se insere a necessidade de ampliar o debate sobre suas vivências e reconhecer as particularidades que atravessam sua permanência nos processos educativos.

O pensamento de Paulo Freire, especialmente em suas obras *Pedagogia do Oprimido* (1970) e *Pedagogia da Autonomia* (1996), oferece uma base teórica fundamental para compreender e superar esses desafios. Freire propõe uma educação crítica e libertadora, que parte da realidade concreta dos sujeitos e valoriza seus conhecimentos e experiências. Alfabetizar, para Freire, é ensinar a “ler o mundo”, para desenvolver consciência crítica e promover a transformação social. A educação não deve ser neutra ou mecânica, mas sim um

espaço de diálogo, respeito e construção coletiva, capaz de empoderar os oprimidos para que possam agir sobre as estruturas que os limitam.

A prática pedagógica freiriana, vai além da simples transmissão dos conhecimentos, ela propõe uma educação pautada no diálogo que tenha um caráter emancipador e transformador. Considerando esse entendimento, o ato de educar é, para Freire, uma ação política, pois a educação deve influenciar o sujeito a refletir criticamente sobre sua realidade e as contradições que a constituem, para que possa problematizá-la e transformá-la. Nesse sentido, Freire afirma que a educação não é neutra pois uma postura omissa diante das desigualdades, reforça as estruturas opressoras. Ele ressalta:

A educação, ao invés de ser a prática da liberdade, torna-se a prática da dominação, quando assume uma postura de neutralidade diante da realidade; ela não pode, pois, ser neutra. Ou é libertadora ou é opressora. A educação libertadora consiste em uma ação para a liberdade, a qual visa a preparar os educandos para a conquista da autonomia e da capacidade crítica, através da problematização da realidade. A educação, portanto, não é a simples transferência de conhecimentos, mas um processo dinâmico de reconstrução e compreensão da realidade, que leva o educando a agir sobre o mundo para transformá-lo (Freire, 1970, p. 53-54).

A partir dessa perspectiva, Nita Freire amplia a visão freiriana, ao enfatizar que a educação libertadora deve considerar as especificidades da opressão de gênero, que se entrelaça com outras formas de exclusão social enfrentadas pelas mulheres na EJA. Segundo ela, “A educação libertadora não pode ignorar as desigualdades de gênero e as experiências específicas das mulheres, pois é nelas que se constrói a possibilidade de sua verdadeira autonomia e emancipação.” (Freire, 2014, p. 78).

Por sua vez, Miguel Arroyo destaca que os sujeitos da EJA não podem ser vistos apenas como alunos com histórico de abandono ou reprovação escolar, mas como sujeitos que possuem diversas características e realidades que modificam suas trajetórias, mas como sujeitos pertencentes de grupos historicamente desconsiderados pelas políticas educacionais. Assim, Arroyo argumenta que é fundamental o reconhecimento desses indivíduos como sujeitos históricos, portadores de experiências, conhecimentos e saberes que devem ser reconhecidos. Nesse sentido, ele expõe:

A educação de jovens e adultos (EJA) não pode ser compreendida como um simples processo de recuperação de defasagens escolares, nem como uma prática assistencialista que busca consertar os erros ou

atrasos acumulados ao longo da vida escolar. A EJA deve ser entendida como uma proposta pedagógica que respeita e reconhece a trajetória de vida do aluno, suas experiências, sua cultura, suas lutas e resistências. Esses sujeitos não são alunos problemáticos, mas cidadãos que, ao longo da vida, foram silenciados, marginalizados e excluídos do processo educativo formal. Por isso, é fundamental que a escola, ao acolher esses sujeitos, perceba neles o potencial de transformação social, e não os reduza a objetos de recuperação (Arroyo, 2006, p. 42).

Nesse contexto, Arroyo destaca a importância de uma educação que produza um processo emancipador, que reconhece as subjetividades dos sujeitos e tem como objetivo promover uma trajetória educacional que reconheça suas especificidades. A Educação de jovens e adultos não deve ser vista como uma resistência as estruturas que oprimem esses determinados grupos sociais devido suas características de socioeconômicas e de gênero.

Esta pesquisa monográfica apresenta uma abordagem metodológica de caráter bibliográfico, qualiquantitativo e documental, visando compreender as desigualdades socioeconômicas e de gênero no contexto da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil. Combinando esses enfoques, a metodologia busca oferecer uma compreensão crítica e multidimensional do tema, articulando teoria, dados, articulando teoria e dados para subsidiar a pesquisa, no intuito de alcançar seu objetivo.

A pesquisa bibliográfica se sustenta no levantamento do estado do conhecimento acerca do tema, revisão e na análise crítica de obras teóricas relevantes, com destaque para os referenciais de Paulo Freire (1970), Miguel Arroyo (2006), Moacir Gadotti (2000), além de artigos científicos que abordam as temáticas de educação de jovens e adultos, gênero e desigualdade social.

Já a abordagem qualiquantitativa está sendo utilizada para a realização de uma análise dos processos sociais e políticos envolvidos na trajetória educativa dos sujeitos, em especial as mulheres. No aspecto documental, além da análise de documentos oficiais, legislações e políticas públicas relacionadas à EJA e à inclusão feminina no ambiente escolar, serão utilizados dados estatísticos fornecidos pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), e pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira – (INEP), especialmente aqueles referentes à educação, desigualdade de gênero e condições socioeconômicas da população adulta brasileira.

A monografia está estruturada em seções a saber: Introdução, onde apresentamos o tema, problema, objetivos e caminho metodológico. **Capítulo 1: A Inserção de Jovens e Adultos na EJA** cujo objetivo é realizar uma análise inicial das produções acadêmicas disponíveis na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), vinculada ao Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT). No Capítulo 2, intitulado **Educação de Jovens e Adultos no Brasil: Trajetórias e Contextos Históricos** analisamos a trajetória histórica e o desenvolvimento legal da EJA no Brasil, evidenciando os principais marcos normativos, avanços e desafios enfrentados por essa modalidade de ensino ao longo do tempo, bem como refletimos sobre o papel das políticas públicas, especialmente os Planos Nacionais de Educação (PNEs de 2001 e 2014), na ampliação do acesso, permanência e qualidade do ensino para jovens e adultos que não concluíram a escolarização em idade regular. O Capítulo 3: **Dificuldades de Acesso e Permanência na EJA** discutimos a realidade das mulheres no cenário educacional, por meio de uma análise que não se prende às estatísticas gerais, mas considera os diferentes fatores que estruturam suas vivências. Intentamos neste capítulo analisar de forma aprofundada os desafios do acesso e da permanência na Educação de Jovens e Adultos no Brasil, a partir da trajetória educacional das mulheres e dos dados divulgados pelo IBGE em 2024, bem como refletimos sobre a forma como as políticas públicas estão sendo formuladas e implementadas.

CAPÍTULO 1: A INSERÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA EJA

Este primeiro capítulo tem como objetivo apresentar uma análise inicial das produções acadêmicas disponíveis na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), vinculada ao Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT). O objetivo desse mapeamento é identificar as principais abordagens e contribuições teóricas presentes das pesquisas recentes sobre a Educação de Jovens e Adultos no Brasil e em Goiás nesse período.

1.1 Estado do conhecimento: EJA no Brasil e em Goiás.

O levantamento das produções e pesquisas em uma determinada área do conhecimento nos auxilia na compreensão do nosso objeto de estudo, à medida que desvela resultados de pesquisas, bem como estudos de natureza teórico-metodológica. Uma contribuição adicional deste levantamento consiste em sua compreensão como um estado do conhecimento, entendido como uma metodologia de natureza bibliográfica voltada a mapear e examinar a produção acadêmica em distintos campos. Tal abordagem busca identificar quais aspectos e dimensões têm recebido maior destaque e relevância em diferentes contextos históricos e geográficos, bem como analisar de que modo e sob quais condições foram produzidas obras como teses, dissertações, artigos em periódicos, anais de congressos, seminários, entre outros (Custódio, 2024)

Para esta Monografia realizamos uma busca na plataforma BDTD, entre os dias 08 e 13 de agosto de 2025. A busca foi realizada a partir das palavras chaves “Educação de Jovens e Adultos”, com delimitação para dissertações relacionadas a programas de pós-graduação *stricto sensu*, produzidas no período de 2021 a 2025.

Como resultado da busca realizada, foram encontradas 15 dissertações seguindo os filtros colocados. As pesquisas encontradas sobre a temática se desenvolveram em diferentes regiões do ensino superior no Brasil, como a Universidade Federal da Paraíba (UFPB), Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), entre outras. Abaixo expõe-se o quadro com as seguintes pesquisas dos trabalhos encontrados.

Quadro 1: Dissertações Mestrado- descritor Educação de Jovens e Adultos 2021-2025

TÍTULO	AUTOR	ANO	UNIVERSIDADE
Educação popular e educação de jovens e adultos: entre o pensar e o fazer dos professores de História de Cajazeiras – PB	Bastos, Raquel Leão de	2023	Universidade Federal da Paraíba (UFPB)
A concepção freiriana de linguagem e sua centralidade na alfabetização de jovens e adultos	Beltrame, Marisete Tramontina	2024	Universidade de Passo Fundo (UPF)
Os fundamentos políticos-pedagógicos dos centros exclusivos de educação de jovens e adultos no município de São Paulo	Souza, Thiago Fijos de	2021	Universidade Nove de julho (UNINOVE)
Sentido de vida para pessoas idosas no processo de escolarização na educação de jovens e adultos	Fonseca, Mônica da Mota	2023	Universidade Federal da Paraíba (UFPB)
Juventude, educação e trabalho: juvenilização do CEEBJA de Chopinzinho-PR	Camargo, Ana Claudia de	2022	Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE)
A percepção de adultos sobre os jovens: o que dizem professores de escolas de educação básica de Porto Alegre e região Metropolitana	Corrêa, Luciana Winck	2021	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS)
Quando eu crescer: um olhar através do tempo para a influência das experiências escolares na carreira de jovens adultos	Vieira, Renata Gastal	2021	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS)
Políticas Educacionais e o Acesso, Permanência e Evasão Escolar na Educação de Jovens e Adultos no município de Itapeva/SP	Souza, Isadora Fonseca de	2023	Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG)
História de vida de alunas da EJA: da evasão escolar até a Educação de Jovens e Adultos em Ponta Grossa, Paraná	Santos, Jenniffer Batista dos	2024	Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG)
Educação no cárcere: estudo sobre uma escola penitenciária em Santarém – PA	Luiz, Poliana Aguiar	2023	Universidade Estadual do Oeste do Pará (UFOPA)

Cartografias do feminino: ocupações de si e do mundo a partir da escrita na EJA	Barreto, Carine Menna	2024	Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS)
Não foram listadas no seu texto original — mas você mencionou "A estratégia de educação financeira da Cresol"	Prolo, Mayá Patrícia Savian	2023	Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE)
Avaliação de desempenho do estudante (ADE) e as suas relações com o ideário do direito à educação da Unesco	Pereira, Suely Rodrigues	2022	Universidade La Salle (UNILASALLE)
Educação tecnológica: invisibilidade das mulheres empobrecidas em revistas federais do Sul do Brasil	Model, Eliandra Silva	2022	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS)
O Rito da Confirmação Luterana e o Processo Escolar dos Pomeranos na Serra dos Tapes — RS (1938-1971)	Romig, Karen Laiz Krause	2021	Universidade Estadual de Pelotas (UFPEL)

Fonte: BTDB, Acesso em 08 de agosto de 2025

Ao observarmos as 15 dissertações encontradas na busca na BDTD, constatamos que a maioria das pesquisas são provenientes da região Sul do Brasil, especialmente no Paraná e no Rio Grande do Sul. Além disso, todas as outras regiões do país possuem ao menos uma pesquisa sobre a temática pesquisada, com exceção do centro oeste, que não possui nenhum trabalho acadêmico nesse objeto de estudo, considerando o recorte temporal e a modalidade do trabalho definidos. Esse dado, evidencia a ausência regional de produções acadêmicas voltadas para a Educação de jovens e adultos, e se considerarmos ainda os fatores sociais e de gênero, torna-se ainda mais preocupante, evidenciando desigualdades que afetam tanto o acesso à educação quanto à produção de pesquisas sobre a temática.

Outro fator que contribui para a quantidade de pesquisas encontradas sobre a educação de jovens e adultos, é o recorte temporal recente, delimitado para os anos de 2021 até 2025. Devido a isso, o curto período determinado nos filtros de busca contempla somente produções atuais, o que pode delimitar o aprofundamento teórico presente atualmente na área. Entretanto, dada a finalidade de uma pesquisa monográfica, entendemos que, apesar da fragilidade no que se refere ao apanhado geral do estado do conhecimento, poderíamos apropriar das pesquisas recentes sobre a temática e a partir delas avançar um pouco na discussão do tema.

Ao analisar os trabalhos apresentados por meio dessa pesquisa, observa-se muita relevância e contribuição para a EJA. Entre as produções encontradas, destacam-se algumas pesquisas como a de Beltrame (2024), que discute a concepção freiriana de linguagem e sua centralidade na alfabetização, a de Bastos (2023), que aborda o pensar e o fazer dos professores de História em Cajazeiras (PB) e de Romig (2021), que trata o rito da confirmação luterana e o processo escolar dos pomeranos na Serra dos Tapes — RS entre os anos de 1938 e 1971. Embora sejam pesquisas relevantes dentro dos contextos em que estão inseridos, elas não contribuem significativamente para o recorte de social e gênero que trabalharemos nessa pesquisa.

Dentre os trabalhos que abordam aspectos relevantes sobre a educação de jovens e adultos, destaca-se a *Educação no cárcere: estudo sobre uma escola penitenciária em Santarém – PA*, escrita por Poliana Aguiar Luiz. Em seu trabalho, a pesquisadora evidencia como a educação oferecida dentro do sistema prisional de Santarém, é atravessada por diversas desigualdades sociais, que estão diretamente relacionadas com o perfil dos alunos da educação de jovens e adultos. Além disso, a pesquisa escancara a realidade da educação prisional, ao expor os inúmeros desafios enfrentados por essa modalidade. Mesmo a educação de jovens e adultos sendo garantida por lei, conforme disposto na Lei nº 9.394/1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, especificamente no Art. 37, que afirma:

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 (Brasil, 1996).

Além disso, a análise dos fundamentos político-pedagógicos dos centros exclusivos de Educação de Jovens e Adultos no município de São Paulo, a partir da pesquisa de Thiago Fijos de Souza, oferece uma importante contribuição para entendermos as contradições presentes nas políticas públicas voltadas para a EJA. Em sua pesquisa, Souza apresenta a construção de centros educativos da Educação de Jovens e Adultos no município de São Paulo, especificamente os centros CEMES (1992–2002) e CIEJA (2003–2017), que foram projetados para ter os princípios da educação popular. No entanto, a pesquisa realizada demonstra divergências entre o que foi idealizado e a realidade vivida dentro desses centros de ensino.

As contradições entre o que foi idealizado e a realidade reflete-se através do pensamento de Demerval Saviani (2013), que apresenta a educação, como uma ação

pedagógica dentro de sociedade que em si só já é contraditória, e que tente a reproduzir essas contradições dentro do ambiente escolar. Desse modo, o autor aponta:

A educação, enquanto ação pedagógica, tende a ser contraditória. A teoria propõe um modelo de educação emancipada, que visa à formação crítica dos indivíduos e à transformação das condições sociais. No entanto, as práticas pedagógicas cotidianas, moldadas pela estrutura social e pelas limitações do sistema educacional, muitas vezes reproduzem as mesmas desigualdades que se pretendem combater. (Saviani, 2013 p.89)

Refletimos, através de Saviani, que geralmente o ambiente escolar da EJA em vez de cumprir com seu caráter transformador, acaba por reproduzir as desigualdades que deveriam combater. A pesquisa de Isadora Fonseca de Souza (2023), também chega a essa constatação. O seu trabalho intitulado *Políticas Educacionais e o Acesso, Permanência e Evasão Escolar na Educação de Jovens e Adultos no município de Itapeva/SP*, analisa as contradições presentes na Educação de Jovens e Adultos, refletindo como as políticas públicas voltadas para essa modalidade em várias circunstâncias não tem garantido as condições necessárias para o acesso e permanência de todos os estudantes.

Souza (2023) através de uma pesquisa exploratória em uma perspectiva qualitativa, realiza entrevistas com os profissionais e estudantes que atuam na Educação de Jovens e Adultos. Em seu trabalho a autora evidencia que, embora a EJA seja assegurada legalmente pelas diretrizes educacionais brasileiras, na prática, existem diversas contradições que impossibilitam sua efetividade. Desse modo, a autora defende que para se pensar na Educação de Jovens e adultos é necessária uma conscientização crítica e contextualizada com a realidade dos sujeitos.

Assim, a pesquisadora defende que é essencial pensar nos sujeitos que compõem a EJA e os diversos percalços que os atravessam, pois essas experiências compõem o cotidiano e a dinâmica escolar. Para Souza (2023) é imprescindível compreender as especificidades dos estudantes para que a prática pedagógica seja adequada e não reforce a exclusão, mas que promova o acolhimento e favoreça para a permanência e o sucesso escolar. Como destaca a autora:

[...] o sujeito da EJA é diferente em percursos sociais e humanos. E, por isso, a forma como se concebe a modalidade e a forma como o ato educativo é pensado exige essa conscientização, para que consiga atender às demandas dessas pessoas, e não contribuir para o seu afastamento escolar (Souza, 2023, p. 108).

Diante da análise das produções acadêmicas recentes sobre a Educação de Jovens e Adultas, divulgadas na BDTD, refletimos que, embora existam contribuições valiosas em diferentes regiões do país, ainda existe um déficit significativo, principalmente na região Centro Oeste, que não apresentou nenhuma produção no período delimitado. Além disso, nota-se que a escassez de trabalhos relacionados ao recorte sociais mais específicos, em especial ao recorte de gênero. Essa ausência evidencia a urgência de ampliar os olhares investigativos para as produções acadêmicas relacionadas a EJA e reforça a necessidade de fomentar pesquisas que aprofundem a temática.

1.2 Delimitação e Aproximação da Pesquisa com a Temática Proposta

Uma perspectiva mais aprofundada sobre a temática permite que analisemos como as desigualdades sociais e de gênero atingem diretamente o acesso e a permanência de jovens e adultos na educação formal em tempo regular. Ao considerar determinados grupos sociais marginalizados, em especial as mulheres, compreendemos que existem dificuldades históricas que não se limitam ao ambiente escolar e que resultam em exclusões estruturais desses sujeitos. Através da educação de jovens e adultos percebemos como esses sujeitos são excluídos e evidencia assim, a necessidade de analisar mais pesquisas e trabalhos desenvolvidos sobre essa temática para que se encontrem soluções.

Dentre as pesquisas encontradas que se aproximam da temática, podemos destacar a dissertação *Educação tecnológica: invisibilidade das mulheres empobrecidas em revistas federais do Sul do Brasil*, de Eliandra Silva Model (2022), que busca compreender como as publicações acadêmicas relacionadas à EJA negligenciam as experiências de mulheres empobrecidas, especificamente no contexto do PROEJA. Outro estudo importante é *História de vida de alunas da EJA: da evasão escolar até a Educação de Jovens e Adultos em Ponta Grossa, Paraná*, de Jenniffer Batista dos Santos (2024), que investiga as trajetórias escolares de mulheres que retornaram à educação após processos de evasão.

A pesquisa de Model (2022), busca compreender se existem publicações acadêmicas relacionadas a Educação de Jovens e Adultos que silenciam as experiências das mulheres empobrecidas. A autora realiza uma análise documental detalhada de periódicos institucionais, que possuem como foco produções publicadas entre os anos 2012 e 2017 em dois Institutos

Federais: a revista #Tear, do IFRS e a revista EJA em Debate, do IFSC. Na realização da análise dos artigos selecionados, ela utiliza a hermenêutica feminista e a educação popular.

Em seu trabalho Model, afirma que as educandas, ao procurar a educação de jovens e adultos procuram por uma educação de lhe tragam algum objetivo. Por mais que suas motivações para buscar essa modalidade sejam diversas, deve-se ter em comum o objetivo em buscar compreender e refletir sobre o mundo ao qual pertencem. Paulo Freire (1979) afirma que é fundamental para a EJA que exista diálogo e reflexão sobre as práticas desenvolvidas em sala de aula. O docente deve utilizá-las como instrumentos pedagógicos que vão qualificar e dar significado a formação dos jovens e adultos. Freire afirma que é necessário assumir um compromisso com os educandos e educandas.

Um compromisso com o mundo [...]. Este compromisso com a humanização do homem, que implica uma responsabilidade histórica, não pode realizar-se através do palavrório, nem de nenhuma outra forma de fuga do mundo, da realidade concreta, onde se encontram os homens concretos. O compromisso, próprio da existência humana, só existe no engajamento com a realidade, de cuja “águas” os homens verdadeiramente comprometidos ficam “molhados”, ensopados. Somente assim o compromisso é verdadeiro. (Freire, 1979, p. 19).

Para isso, a pesquisadora aponta que é essencial estabelecer relação com a realidade das alunas, para que assim seja possível conhecê-las. É necessário observar como destaca Model, que “a vida das mulheres empobrecidas é marcada por muitas incertezas e desafios. Nesse sentido, a escola deveria configurar-se como um espaço estável e seguro, um lugar de reinvenção e pertencimento, possibilitando-lhes novas formas de existência” (2022, p. 105). Desse modo, a pesquisadora afirma que a educação que busca a emancipação das estudantes, em especial das mulheres empobrecidas, passa por uma educação tecnológica voltada para questões do mundo que vão além da profissionalização.

Além disso, em sua análise documental detalhada de periódicos, ela constatou que a presença de mulheres empobrecidas e marginalizadas quase não aparece nos trabalhos publicados, confirmando o que vem sendo dialogado pela autora em seu trabalho. Modal apresenta:

A análise indica a invisibilização das mulheres estudantes no PROEJA. Na revista *EJA em Debate*, especializada em Educação de Jovens e Adultos (EJA), não foram encontrados artigos com reflexões indicando ‘mulheres na educação tecnológica’. (...) A invisibilidade ou a ausência de estudos sobre as mulheres estudantes do PROEJA, nas revistas, sinaliza um reflexo sobre como a educação tecnológica que envolve mulheres ainda é um campo de

estudo para os Institutos Federais e para a sociedade em geral (Model, 2022, p. 13).

Outro aspecto essencial que a autora argumenta em sua dissertação, é a necessidade do diálogo dentro do ambiente escolar, sobre a invisibilidade que as mulheres possuem no ambiente social. Ela defende que as desigualdades sofridas precisam ser abordadas no contexto escolar, pois impactam diretamente na vida desses sujeitos e a educação pode vir a ser mais uma forma de promover a reprodução das desigualdades sofridas. Dessa forma, segundo a pesquisadora, é essencial que as questões de desigualdade de gênero sejam cuidadosamente dialogadas e esclarecidas junto aos estudantes. Como destaca Model:

No PROEJA, as questões de gênero, de raça e de classe são questões essenciais para estarem presentes para se estabelecer a desnaturalização das ideias dominantes de que o feminino é inferior e o masculino é superior, estabelecendo-se um diálogo sobre a diferença sexual culturalizada em nossa sociedade (Model 2022, p. 102)

Seguindo essa lógica de raciocínio, que argumenta sobre a invisibilização das mulheres no ambiente escolar e traz aspectos sobre a desigualdade de gênero, outro estudo relevante é o de Jenniffer Batista dos Santos (2024), intitulado *História de vida de alunas da EJA: da evasão escolar até a Educação de Jovens e Adultos em Ponta Grossa, Paraná*. A autora analisa as trajetórias escolares de mulheres que evadiram do ensino regular e retornaram por meio da Educação de Jovens e Adultos. O trabalho de Santos (2024), evidencia como fatores sociais, econômicos e culturais influenciam a evasão dessas alunas, defendendo a necessidade de práticas escolares que reconheçam suas realidades e promovam o acesso, a permanência e o sucesso escolar dessas estudantes na EJA.

Na dissertação de Santos (2024), a autora apresenta entrevistas com mulheres que estão matriculadas na Educação de Jovens e Adultos, que na entrevista realizada pela pesquisadora, dialogam sobre suas experiências e perspectivas pessoais. Através desses relatos a pesquisadora analisa como as diversas realidades pessoais, sociais, econômicas atingem essas mulheres e sua permanência no ambiente escolar. Em seu estudo mais aprofundado, a autora demonstra como é necessário que as práticas pedagógicas desenvolvidas nessa modalidade reconheçam essas especificidades.

A autora argumenta, principalmente com base em Bourdieu, que as desigualdades sociais e culturais influenciam diretamente a trajetória das mulheres na Educação de Jovens e Adultos. Além disso, a própria falta de acesso e permanência à educação evidencia a

reprodução das desigualdades no ambiente escolar. Nesse sentido, Bourdieu (1992), favorece o entendimento que as atuais políticas tentam ajustar a estrutura social existente, buscando justiça e redução das desigualdades; todavia, não alteram a estrutura que gerou as próprias desigualdades.

No Brasil, Santos (2024) afirma as políticas públicas frequentemente reproduzem essas desigualdades, mantendo obstáculos que contribuem fortemente para a evasão dessas mulheres na EJA. Ela aponta que as políticas públicas muitas vezes reproduzem essas desigualdades através da falta de adequação as realidades específicas, a desigualdade de oferta, a desvalorização do reconhecimento social da Educação de Jovens e Adultos.

A pesquisadora, em sua dissertação, evidencia que, a partir das pesquisas teóricas e das entrevistas realizadas com alunas da EJA, percebeu-se a necessidade de um comprometimento muito maior com essa modalidade de ensino. A autora defende que a EJA deve ser um espaço de acolhimento e apoio para as mulheres, a fim de promover uma transformação social. Nesse sentido, Santos afirma:

A EJA é uma modalidade que visa proporcionar um espaço de acolhimento e troca de experiências entre essas mulheres, possibilitando o fortalecimento de vínculos sociais e a formação de redes de apoio para elas. A presença das mulheres na modalidade é uma forma de contribuir para a construção de uma sociedade mais igualitária que promove a inclusão e a valorização da educação como um direito humano fundamental (Santos, 2024, p. 113).

A partir das dissertações de Model (2022) e Santos (2024), que envolvem diferentes perspectivas e fundamentação teórica de diversos autores, observa-se que as pesquisas das autoras se relacionam, pois compartilham objetivos semelhantes que é comprometer as múltiplas dimensões das desigualdades sociais e de gênero presentes na Educação Jovens e Adultos. Ambas destacam a importância de se considerar as especificidades das mulheres, em especial mulheres empobrecidas, que foram historicamente invisibilizadas por políticas públicas nos espaços educacionais.

Model (2022) denuncia a falta das mulheres no registro acadêmico e nos discursos da educação tecnológica que são destinadas ao PROEJA, e Santos (2022) evidência através de relatos de vida de mulheres entrevistadas, como as desigualdades permeiam o cotidiano escolar da EJA, e afetam diretamente no acesso, permanência e sucesso escolar dessas estudantes. Por mais que as pesquisas destacadas possuam abordagens diferentes, ambas estão diretamente

relacionadas ao apontarem a necessidade de políticas públicas que promovam um ambiente escolar transformador e crítico, contextualizado com a realidade dessas mulheres.

Diante das análises realizadas, conclui-se que tanto a pesquisa de Model (2022) quanto a de Santos (2024), são produções valiosas e contribuem significativamente na compreensão das desigualdades de gênero presentes na Educação de Jovens e Adultos. As autoras, através de suas temáticas distintas, trazem à tona a invisibilização histórica das mulheres, especialmente as mulheres empobrecidas, nos espaços educacionais. Por meio de seus trabalhos, refletimos como é essencial uma proposta eficiente de uma educação crítica, transformadora e verdadeiramente inclusiva, que possua práticas pedagógicas contextualizadas e comprometidas com a justiça social.

Comentado [MM1]: Não se esqueça de colocar estas dissertações que vc dialoga com os autores, nas referências bibliográficas

CAPÍTULO 2: EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL: TRAJETÓRIAS E CONTEXTOS HISTÓRICOS

A Educação de Jovens e Adultos no Brasil possui uma trajetória historicamente marcada por diversos desafios e transformações, diretamente relacionadas às mudanças sociais, políticas e econômicas vivenciadas no país. Por muito tempo, essa modalidade de ensino foi negligenciada pelas políticas públicas educacionais, que durante várias formulações e reformulações legais, muitas vezes sequer mencionavam a EJA. Entretanto, nas últimas décadas, políticas públicas relevantes, passaram a reconhecer e a validar a importância da EJA, consolidando a Educação de Jovens e Adultos como um direito fundamental que busca à democratização do acesso à educação formal.

A consolidação da educação de jovens e adultos representa um avanço significativo, especialmente para jovens e adultos que, por diversas motivações, não tiveram oportunidade de concluir a escolarização em idade adequada. Dessa forma, para compreender os avanços políticos, sociais e culturais dessa modalidade de ensino, é necessário analisar o contexto histórico e as transformações legais pelas quais a Educação de Jovens e Adultos passou ao longo do tempo.

A partir destas considerações, este capítulo tem como objetivo analisar a trajetória histórica e o desenvolvimento legal da EJA no Brasil, evidenciando os principais marcos normativos, avanços e desafios enfrentados por essa modalidade de ensino ao longo do tempo. Busca-se compreender como as legislações educacionais — desde a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1961) até a LDB vigente (Lei nº 9.394/1996) — e as transformações políticas e sociais influenciaram o reconhecimento e a consolidação da EJA como um direito educacional garantido pela Constituição Federal de 1988.

Além disso, o capítulo tem como propósito refletir sobre o papel das políticas públicas, especialmente os Planos Nacionais de Educação (PNEs de 2001 e 2014), na ampliação do acesso, permanência e qualidade do ensino para jovens e adultos que não concluíram a escolarização em idade regular. Assim, pretende-se compreender a EJA como instrumento de inclusão social, reparação histórica e promoção da cidadania, destacando sua importância na luta contra as desigualdades educacionais e na efetivação do direito universal à educação.

2.1 Fundamentos históricos e legais da EJA no Brasil

A Educação de Jovens e Adultos possui sua trajetória histórica marcada pelas desigualdades sociais. Entretanto, historicamente a EJA representa um grande avanço nas políticas públicas do Brasil, especialmente após a promulgação da Constituição Federal de 1988 (CF) e a Lei de Diretrizes e Bases de 1996 (LDB). No entanto, antes de chegar ao cenário atual, essa modalidade de ensino enfrentou diversos percalços que por muitas vezes tornou seus objetivos distantes de serem alcançados.

A primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional foi a Lei nº 4.024, promulgada em 20 de dezembro de 1961. Ela foi um marco legal primordial para a organização sistemática da educação no Brasil em âmbito nacional. Apesar de ser uma lei muito importante para a história da educação brasileira, trouxe poucas considerações sobre uma modalidade educacional específica para jovens e adultos.

Nessa LDB, não foi desenvolvida uma organização voltada especificamente a educação destinada para Jovens e Adultos. A lei aprovada em 1961, possui capítulos específicos e detalhados ao ensino primário, secundário e técnico, mas não possui aprofundamento ou ao menos citações específicas para uma educação especializada para esse público. Entende-se, a partir do contexto histórico brasileiro, que nesse período a educação era focada nas faixas etárias consideradas regulares no ensino.

Desse modo, observa-se que a Educação de Jovens e Adultos se desenvolveu de forma tardia no cenário das políticas públicas educacionais brasileiras. Nesse período, a EJA foi negligenciada pelo sistema educacional, que priorizava somente o ensino escolar direcionado aos sujeitos pertencentes as faixas etárias regulares. Segundo Arroyo (2005), a educação de jovens e adultos ainda era um campo não consolidado, carente de políticas públicas efetivas, diretrizes pedagógicas claras e formação específica de professores. Essa falta de estrutura e reconhecimento dessa modalidade se alinha na própria LDB de 1961, que nem sequer menciona a Educação de Jovens e Adultos no texto legal, deixando evidente a ausência de uma atenção específica e contextualizada.

A LDB de 1961 concentrou-se, sobretudo, na regulamentação do ensino primário, que, até esse momento, ainda não era obrigatório. Essa legislação buscou como foco principal organizar a educação voltada as faixas etárias consideradas regulares, excluindo a formação de jovens e adultos que não tiveram acesso a escolarização no período determinado. O texto legal

evidencia essa exclusão ao definir como público específico do ensino primeiro as crianças de até doze anos de idade. De acordo com o Capítulo II do Ensino Primário:

Art. 25. O ensino primário destina-se à formação da criança até a idade de doze anos, e terá por fim o desenvolvimento de suas aptidões para a vida familiar e comunitária, bem como a aquisição dos conhecimentos fundamentais (Brasil, 1961, art. 25).

Somente nas Leis de Diretrizes e Bases posteriores a Educação de Jovens e Adultos passou a receber citações e algum tipo de organização. A Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, foi a segunda Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, substituindo a de 1961. Essa nova legislação reorganizou amplamente a estrutura educacional brasileira, unificando o ensino primário e o ginásio, que se integraram a um único nível chamado 1º grau, enquanto o ensino colegial passou a ser chamado de 2º grau. No documento legal, nota-se a preocupação em estruturar e regulamentar ensino voltado para a infância e a juventude dentro do ensino regular, o que deixa evidente, mais uma vez, a ausência de uma política voltada especificamente para a educação de jovens e adultos nesse período. Conforme o texto legal:

Art. 5º- O ensino de 1º grau, com duração mínima de oito anos, é obrigatório e gratuito, nos estabelecimentos oficiais, constituindo direito público subjetivo.

Art. 6º- O ensino de 2º grau, com duração mínima de três anos, destina-se à consolidação e ao aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no 1º grau, bem como à preparação para o trabalho e o prosseguimento de estudos (Brasil, 1971).

Analisando o contexto histórico da formulação da LDB de 1971, observa-se que o Brasil, durante um regime militar (1964- 1985), viveu um período marcado pelo autoritarismo, que refletiu profundamente no cenário educacional. Nesse contexto, a Lei 5.692/71, surge como uma tentativa de modernização da educação, fortemente influenciada pelo tecnicismo. Essa concepção pedagógica privilegia a eficiência, a padronização e a adaptação das exigências do mercado de trabalho, influenciados pelo projeto desenvolvimentista do regime militar. Como destaca Saviani: “Durante o regime militar, o Estado brasileiro procurou ajustar o sistema educacional às exigências do desenvolvimento econômico, subordinando os objetivos da educação às necessidades do mercado de trabalho.” (Saviani, 2007, p. 387).

Entretanto, é importante destacar que, por meio dessa legislação, observa-se um avanço considerável, a LDB de 1971, diferentemente da de 1961, passou a contar com um capítulo específico para o ensino supletivo. Esses cursos tinham como objetivo principal a recuperação

da escolaridade, sendo oferecidos majoritariamente por meio de cursos e exames. Como estabelecido no texto legal:

Art. 25. O ensino supletivo destina-se a proporcionar a jovens e adultos a recuperação da escolaridade não recebida na idade própria, inclusive para fins de continuidade de estudos.

§ 1º. O ensino supletivo abrangerá os graus de ensino correspondentes aos níveis do sistema regular, com organização e duração apropriadas às condições dos alunos.

§ 2º. O ensino supletivo poderá realizar-se por meio de cursos ou exames. (Brasil, 1971)

No entanto, embora a lei reconheça formalmente o ensino supletivo e o desenvolvimento de cursos e exames, ela não estrutura uma política nacional voltada para a Educação de Jovens e Adultos e não traz outras medidas que sejam eficazes para atender a demanda. Além disso, não fica claro no texto legal que a EJA seja uma modalidade específica de ensino que deve possuir características próprias e contextualizadas, considerando as particularidades dos seus sujeitos. Dessa forma, o caráter reparador e compensatório da Educação de Jovens e Adultos não é contemplado nessa legislação.

Nesse contexto, a EJA permaneceu marginalizada pelas políticas educacionais vigentes, sem serem citadas e desenvolvidas como deveriam ser. Isso reflete a lógica excludente do sistema daquele período, que não se comprometia com os sujeitos historicamente excluídos da escolarização regular. Com o decorrer dos anos, a luta de movimentos sociais e de educadores, como Paulo Freire, influenciaram profundamente a educação brasileira. A partir dessas mobilizações, a Educação de Jovens e Adultos foi gradualmente reivindicada como direito, com o objetivo de ser reconhecida como uma modalidade legitimada pelas políticas públicas educacionais.

Como confirma Di Pierro (2001), a institucionalização da EJA como política pública contou com a mobilização de diferentes setores da sociedade civil organizada, que teve papel fundamental ao evidenciar a exclusão educacional de milhões de brasileiros. Essa mobilização social foi muito importante pois expuseram a exclusão educacional de milhões de brasileiros. Segundo o IBGE, na década de 1980, dados de analfabetismo na população brasileira para pessoas de 15 anos ou mais era 25,5%, revelando a gravidade do problema educacional a ser enfrentado. Esse cenário histórico foi fundamental na constituição promulgada em 1988, vigente até os dias atuais, que consolidou a educação como um direito de todos e um dever do Estado.

A Carta Magna de 1988, significou uma transformação de paradigma no contexto educacional brasileiro, ao considerar o acesso à educação como direito universal, independentemente da idade e trajetória escolar. Pela primeira vez, reconheceu-se com objetividade a responsabilidade do Estado para a promoção da educação, como instrumento de superação de desigualdades históricas e a garantia do acesso de todos os cidadãos a educação escolarizada. Essa legislação incluiu em sua proposta, os jovens e adultos que não puderam frequentar em tempo escolar regular. Esse compromisso está expresso no Artigo 208, inciso I, da Constituição Federal de 1988, que determina, como podemos verificar que:

O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

I – educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria; (Brasil, 1988).

Essa determinação constitucional representa um marco histórico na democratização do acesso à educação, pois estabelece uma modalidade específica para aqueles que foram excluídos do ambiente escolar. Trata-se de um avanço significativo, pois estabelece legalmente o compromisso do Estado com a inclusão social e reparação das desigualdades dos sujeitos excluídos. Ademais, o Artigo 214 presente na mesma Constituição, é de grande relevância para a Educação de Jovens e Adultos, uma vez reforça esse compromisso ao contextualizar diretrizes e metas para a manutenção e o desenvolvimento dessa modalidade de ensino. O texto constitucional afirma:

Art. 214. A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades, por meio da erradicação do analfabetismo; universalização do atendimento escolar; melhoria da qualidade do ensino; formação para o trabalho; promoção humanística, científica e tecnológica do país (Brasil, 1988).

A Constituição Federal de 1988, em seu Artigo 214, reforça o papel da educação como promotora da inclusão social dos sujeitos historicamente excluídos, ao estabelecer como objetivo a diminuição das taxas de analfabetismo e a universalização do acesso à educação escolar. Ao definir como metas essenciais, a erradicação do analfabetismo, a universalização do acesso à educação escolar e a melhoria da qualidade do ensino, o texto legal orienta a

formulação de futuras legislações e políticas públicas que se apresentarão como comprometidas com a justiça social.

O impacto desse marco constitucional também se reflete na reformulação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/1996), que considerou a Educação de Jovens e Adultos como uma modalidade específica que deve ser contextualizada com a realidade dos sujeitos, assegurando condições para o desenvolvimento e reconhecimento da EJA no sistema educacional brasileiro.

2.2 A Educação de Jovens e Adultos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1996)

A Lei nº 9.394, promulgada em 20 de dezembro de 1996, foi a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional a reconhecer a Educação de Jovens e Adultos como modalidade específica de ensino, com identidade e características adequadas às necessidades específicas dos sujeitos que não puderam concluir a escolarização em tempo regular. Esse reconhecimento significou um enorme avanço nas políticas públicas no campo educacional, pois consolidou a EJA como um direito assegurado pela legislação brasileira.

A LDB de 1996, é organizada em títulos, capítulos e seções que apresentam níveis de ensino e modalidades da educação brasileira. Primordialmente, no Artigo 1º, a Lei de Diretrizes e Bases deixa claro que a educação é um direito de todos e dever do Estado e da família, sendo incentivada com a colaboração da sociedade. Ainda nesse artigo, a educação escolar deve se relacionar com o mundo do trabalho e a prática social, contemplando as diferentes realidades e contextos dos educandos.

No artigo 2º, a LDB de 1996 apresenta os princípios que devem orientar a educação nacional, fundamentando-se nos ideais de liberdade e solidariedade humana. Define-se também que o objetivo da educação é o desenvolvimento integral do educando, promovendo a preparação para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Esses dois primeiros artigos são fundamentais pois constituem a base de uma legislação comprometida com a formação humana, crítica e engajada, como se observa no decorrer da legislação.

Seguindo a mesma linha de princípios estabelecida nos artigos anteriores, o Artigo 4º da LDB/1996 apresenta, pela primeira vez na história da legislação brasileira, o comprometimento com a oferta da educação básica obrigatória e gratuita a todos aqueles que

não tiveram acesso à escola na idade adequada. Assim, a LDB de 1996 reafirma a educação como um direito universal e detalha os meios pelos quais o poder público deve assegurar sua efetivação. Conforme segue no documento legal:

Art. 4º O dever do Estado com a educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:
I – educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria;
II – educação infantil gratuita às crianças de até 5 (cinco) anos de idade;
[...]
IV – acesso público e gratuito aos ensinos fundamental e médio para todos os que não os concluíram na idade própria; (Brasil, 1996)

Além disso, outras partes do documento legal também contemplam a Educação de Jovens e Adultos, como no Capítulo II, dedicado à Educação Básica, especificamente na Seção V, que trata dessa modalidade de ensino. Nessa seção, o texto legal apresenta dois artigos essenciais que estabelecem os direitos e diretrizes da Educação de Jovens e Adultos:

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, constituindo-se em instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida.

§1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e adultos oportunidades educacionais apropriadas, consideradas suas características, 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, mediante ações integradas e complementares entre si.

§3º A educação de jovens e adultos deverá articular-se, preferencialmente, com a educação profissional, na forma do regulamento.

Art. 38. 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.

§1º Os exames a que se refere este artigo realizar-se-ão:

I – No nível de conclusão do ensino fundamental, para os maiores de quinze anos;

II – No nível de conclusão do ensino médio, para os maiores de dezoito anos.

§2º Os conhecimentos e habilidades adquiridos pelos educandos por meios informais serão aferidos e reconhecidos mediante exames (Brasil, 1996).

Nos artigos acima, presentes na LDB/1996 evidencia-se que a Educação de Jovens e Adultos deve garantir o acesso democrático à educação para aqueles que não tiveram a oportunidade de frequentar a escola na idade apropriada. O Artigo 37 especificamente, destaca a responsabilidade do Estado de oferecer gratuitamente, oportunidades educacionais adequadas às características e o contexto dos estudantes, considerando seus interesses, condições de vida

e de trabalho. Essa diretriz reconhece as especificidades dos alunos da EJA e reforça a necessidade de estratégias pedagógicas contextualizadas que sejam adequadas para a realidade dos sujeitos. Paulo Freire (2003), dialoga com essa perspectiva contextualizada que parte da vivência do educando. Em suas palavras: "A educação autêntica [...] se faz com o povo, mediatizada pela realidade concreta na qual se encontra o povo" (Freire, 2003, p. 86).

Já o Artigo 38, afirma a obrigatoriedade da oferta de cursos e exames supletivos para jovens e adultos, permitindo a certificação dos ensinos fundamental e médio, com a mesma equivalência da certificação dos cursos regulares, assegurando aos sujeitos da EJA o direito a escolarização formal, contribuindo efetivamente para a democratização do acesso à educação. Essa possibilidade de conclusão do ensino médio é muito importante, pois, muitas das vezes, representa a única alternativa viável para que os sujeitos historicamente excluídos do ensino regular, possam retomar e concluir o ensino básico.

Posteriormente a LDB, foram desenvolvidas diversas políticas públicas que se articularam e que se complementaram, com o objetivo de aperfeiçoar e consolidar a Educação de Jovens e Adultos. Dentre essas políticas, destaca-se o Plano Nacional da Educação (PNE), importante avanço na consolidação das políticas públicas brasileiras após 1996. Esse plano é responsável por operacionalizar as metas e diretrizes estabelecidas pela LDB, transformando-as em objetivos concretos que devem ser desenvolvidos para o acesso, permanência e sucesso da educação brasileira.

Nessa perspectiva de continuidade e aprimoramento das políticas educacionais, o Plano Nacional de Educação, formulado em 2001, foi instituído pela Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, teve duração de dez anos, estabelecendo metas para o período de 2001 a 2010. Nesse PNE, foram estipuladas algumas metas importantes direcionadas para o aumento da oferta e à melhoria da qualidade da Educação de Jovens e Adultos. Como foi estabelecido na seção 5.3, Objetivos e Metas do anexo do Plano Nacional de Educação (PNE 2001), algumas metas se destacam no que se refere à EJA. Entre as metas apresentadas, é importante ressaltar a meta de alfabetização em larga escala, que previa alfabetizar 10 milhões de jovens e adultos no período de cinco anos, com o objetivo de erradicar o analfabetismo até o final da década. Outras metas relevantes referem-se à oferta de EJA das séries iniciais do ensino fundamental, a universalização da conclusão do ensino fundamental, a implementação de programas focados em áreas de baixa escolaridade, além da ampliação do fornecimento de materiais didático-

pedagógicos e ações de formação e avaliação adequadas às características específicas dos educandos.

De acordo com estudos de Silveira, (2023, p. 57-58):

O Plano Nacional de Educação estabeleceu vinte e seis metas para a Educação de Jovens e Adultos (EJA). A preocupação naquele momento estava nos altos índices de analfabetismo além da institucionalização da EJA, objetivando aumentar os níveis de escolaridade da população excluídos dos processos de educação básica com evidência no ensino fundamental na idade própria. Entretanto, FHC vetou várias estratégias do PNE (2001-2011) que dependiam de recursos federais. Sem os recursos necessários para viabilizar programas, incentivar o acesso e permanência do jovem e adultos, a formação para os docentes entre outras necessidades que carecem de verbas, o PNE não alcançou grande parte de seus objetivos/metast.

Conforme alerta a autora, temos uma contradição marcante na implementação do Plano Nacional de Educação (PNE) de 2001-2011: embora o plano tenha representado um avanço político e institucional ao estabelecer metas específicas para EJA, sua efetivação foi limitada pela falta de apoio financeiro e político do governo federal. Tal atitude de FHC reforça uma fragilidade estrutural das políticas educacionais brasileiras: a distância entre o que é previsto nas leis e planos e o que, de fato, é implementado na prática. A ausência de investimentos suficientes inviabilizou ações fundamentais, como a ampliação do acesso, a garantia da permanência dos estudantes, a valorização e formação de professores, e o desenvolvimento de materiais e metodologias adequadas à realidade dos jovens e adultos. Assim a EJA continuou a enfrentar desigualdades históricas e exclusão social, permanecendo como uma política mais de caráter simbólico do que efetivamente transformador. Em outras palavras, o PNE de 2001 representou uma intenção importante de inclusão, mas a falta de comprometimento político e orçamentário impediu que seus objetivos se concretizassem, perpetuando os desafios da alfabetização e escolarização de milhões de brasileiros.

Já o Plano Nacional de Educação, instituído pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, deu seguimento as metas estipuladas das políticas afirmativas, aprofundando nas propostas do PNE anterior. Este plano de educação, promoveu a consolidação dos avanços conquistados pelo PNE de 2001, aprofundando na universalização do ensino escolar para os jovens e adultos, na redução das desigualdades regionais e sociais, e na melhoria da qualidade da educação por meio de programas específicos voltados à formação de educadores. Dentre as metas formuladas no Plano Nacional de Educação (PNE) de 2001, a meta nº 10 merece destaque por propor que 25% das matrículas da Educação de Jovens e Adultos nos níveis fundamental e médio, fossem integradas à educação profissional. Essa diretriz reforça a preocupação do plano em articular a

Comentado [MM2]: Inserir a tese da Lièvre nas Referências

escolarização com a formação para o trabalho, reconhecendo a importância de uma educação contextualizada com a realidade dos estudantes.

Desse modo, reflete-se que a trajetória histórica da Educação de Jovens e Adultos no Brasil, é marcada por desafios estruturais que tiveram avanços graduais através da luta constante pela democratização do acesso à educação. Desde a omissão dos direitos educacionais da LDB de 1961, até o reconhecimento legal da EJA como modalidade própria na LDB de 1996, analisa-se um longo processo no desenvolvimento de políticas públicas direcionadas para promoção da reparação histórica das desigualdades e para a valorização dos sujeitos excluídos da educação escolar em período regular.

Conclui-se que, a partir da Constituição de 1988, a educação passou a ser reconhecida como um direito de todos e um dever do Estado, representando assim, um marco na consolidação da EJA como política pública. Além disso, a LDB de 1996 e os Planos de Educação que se sucederam, reafirmaram o compromisso, buscaram a ampliação do acesso, permanência e a qualidade do ensino ofertado para os jovens e adultos. No entanto, apesar dos avanços legais e da implementação dessas políticas, o sistema educacional brasileiro ainda enfrenta desafios profundos para erradicar a analfabetização e garantir a inclusão desse público. Tal fato evidencia que não basta a garantia do direito a educação na legislação, é necessário garantir a efetivação por meio de ações concretas, investimentos, práticas pedagógicas específicas que contemplem a diversidade dos jovens e adultos.

CAPÍTULO 3: DIFICULDADES DE ACESSO E PERMANÊNCIA NA EJA

As desigualdades históricas, estruturais e sociais atravessam o cenário educacional brasileiro e, ainda hoje, se expressam de maneira contundente nas trajetórias escolares de jovens e adultos. Entre essas desigualdades, a de gênero assume um papel central na determinação do acesso, da permanência e do sucesso educacional, evidenciando que as mulheres enfrentam desafios específicos e estruturais resultantes de suas relações sociais de sexo, classe, raça e território. Embora os indicadores recentes apresentados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2024, demonstrem avanços no combate do analfabetismo e no acesso à educação, esses progressos não se distribuem de forma equilibrada, refletindo especialmente sobre as mulheres.

Nesse contexto, para se entender a realidade das mulheres no cenário educacional, é necessário realizar uma análise que não se prenda as estatísticas gerais, mas considere os diferentes fatores que estruturam suas vivências. Embora os dados apresentem taxas um pouco menores de analfabetismo do que os homens, as mulheres continuam enfrentando barreiras específicas que dificultam seu acesso e permanência escolar. Entre esses desafios, destacam-se o ingresso precoce no mercado de trabalho, a maternidade, a sobrecarga das tarefas domésticas e as desigualdades raciais e regionais, que ao se combinarem, agravam as limitações impostas às mulheres em suas trajetórias educacionais.

Diante dessas considerações, este capítulo busca analisar os desafios do acesso e da permanência na Educação de Jovens e Adultos no Brasil, a partir da trajetória educacional das mulheres e dos dados divulgados pelo IBGE em 2024. Além disso, busca refletir sobre a forma como as políticas públicas estão sendo formuladas e implementadas, e se os indicadores educacionais evidenciam avanços reais no enfrentamento das desigualdades. Nesse sentido, pretende-se discutir se os grupos mais vulnerabilizados têm sido efetivamente atendidos, e sobretudo, se as mulheres têm tido acesso adequado à educação, especialmente no âmbito da EJA.

3.1 Acesso, permanência e evasão escolar entre mulheres

O cenário educacional brasileiro é, de fato, profundamente marcado pelas desigualdades sociais e, de forma mais evidente pelas desigualdades de gênero. Embora os indicadores educacionais divulgados pelo IBGE mostrem avanços importantes, esses progressos existem em meio a contradições que expõem os grandes desafios ainda existentes. No Brasil, em 2024, foram registrados 9,1 milhões de pessoas com 15 anos ou mais em situação de analfabetismo, o que corresponde a uma taxa de 5,3%. Essa taxa representa o maior avanço em quase uma década, sendo a menor apresentada desde 2016. O que demonstra um avanço considerável no combate ao analfabetismo, indicando que políticas de acesso e permanência tiveram consideráveis impactos positivos ao longo dos últimos anos.

No entanto, apesar da redução do analfabetismo no país, é notável que o atraso escolar tenha aumentado, conforme indicam os dados do IBGE. Isso revela contradições no cenário escolar, indicando que o acesso inicial à educação não é suficiente para garantir o progresso adequado dos alunos, especialmente aos sujeitos que enfrentam diferentes formas de desigualdades. Dessa forma, estar matriculado não significa, necessariamente, conseguir permanecer e ter sucesso escolar. Assim, a Educação de Jovens e Adultos, torna-se um dos elementos centrais para se compreender esse contexto, já que, apesar dos avanços na alfabetização, muitos sujeitos ainda encontrem barreiras para concluir as etapas educacionais em tempo esperado.

A desigualdade de gênero é profundamente presente no cenário brasileiro, e o acesso, a permanência e o sucesso escolar não estão fora desses fatores sociais. Não é novidade que a desigualdade de gênero atinge todos os âmbitos da vida das mulheres, e a educação reflete de forma clara essas limitações estruturais. Esses obstáculos estão diretamente relacionados a fatores sociais, econômicos, regionais e, especialmente, de gênero. Historicamente, as mulheres enfrentaram maiores dificuldades para acessar a educação, permanecer na escola e avançar em seus estudos. Como ressalta Miguel Arroyo (2010), as desigualdades escolares, educativas, continuam pensando-se como as desigualdades produtoras de todas as desigualdades sociais, econômicas, dos campos e periferias, evidenciando que o acesso e a permanência escolar das mulheres estão diretamente ligados às desigualdades mais amplas da sociedade.

Os indicadores apresentados pelo IBGE são muito esclarecedores para se pensar as desigualdades de gênero presente no cenário educacional brasileiro. Em 2024, os dados demonstram que os homens representam a maior taxa de analfabetismo no Brasil, correspondendo a 5,6%, enquanto entre as mulheres essa taxa é de 5,0%, entretanto cabe dizer que em relação à população brasileira, as mulheres aparecem em maior número. Entre as informações mais importantes desses dados, estão as motivações para a evasão escolar ou nunca frequentarem. Segundo o IBGE (2024), os homens (14-29 anos) evadem por dois principais motivos: a necessidade de trabalhar e a falta de interesse. Cerca de 53,6% dos homens que abandonaram a escola relatam que deixaram de estudar para ingressar no mercado de trabalho. Essa motivação demonstra tanto a necessidade socioeconômica quanto o papel social atribuído ao homem, que geralmente dificulta ou até impossibilita sua permanência no ambiente escolar.

Já para as mulheres jovens (14-29 anos), as motivações para abandonarem a escola ou nunca frequentarem, possuem diferentes motivações apresentados pelo público masculino, sobretudo em razão das atribuições de gênero que recaem sobre elas. De acordo com os indicadores cerca de 25,1% das mulheres afirmaram ter parado por necessidade de trabalhar; 23,4% mencionaram a gravidez como razão; 22,5% apontaram a falta de interesse nos estudos; e 9,0% citaram os afazeres domésticos ou o cuidado de outras pessoas. Isso demonstra que os desafios enfrentados pelas mulheres são muito diferentes dos desafios enfrentados pelos homens.

A principal motivação relatada pelas mulheres para abandonarem a escola ou nunca frequentaram foi a necessidade de trabalhar. Segundo os indicadores, 25,1% das mulheres tiveram que interromper os estudos, ou sequer chegaram a iniciá-los, para contribuir financeiramente com o próprio sustento. Tal acontecimento revela como os fatores socioeconômicos são a principal motivação da limitação do acesso e permanência escolar. A responsabilidade precoce de trabalhar, faz com que mulheres empobrecidas não tenham a oportunidade de estudar, perpetuando ainda mais as desigualdades enfrentadas por elas.

Para discutir essas diferenças, é imprescindível destacar a segunda maior motivação para abandonarem a escola ou nunca frequentaram apresentada pelo público feminino: a gravidez. De acordo com o relatório *Estatísticas do Registro Civil – 2023*, 20,9% dos nascimentos registrados naquele ano foram de mães de até 19 anos, enquanto a faixa de 20 a 24 anos concentrou 31,1% dos partos. Esses dados são extremamente esclarecedores, pois,

embora os indicadores de maternidade na adolescência tenham diminuído ao longo dos anos, a presença de um número expressivo de mães jovens continua sendo significativa.

Esses dados reforçam que a gravidez na juventude persiste como um fator central na trajetória das mulheres brasileiras, particularmente entre as mais vulneráveis socioeconomicamente. A maternidade precoce não apenas limita o acesso e a permanência na escola, como também geralmente está associada a redução de oportunidades futuras de emprego, perpetuando ciclos de exclusão e vulnerabilidade. Além disso, é notável que faltam políticas públicas que apoiem mulheres grávidas e jovens mães, garantindo o acesso e permanência no ambiente escolar durante a gestação e após o parto. Esses fatores indicam que a maternidade precoce deve ser compreendida como um fenômeno social profundamente relacionado com as desigualdades estruturais enfrentadas por essas mulheres, que apontam a gravidez como a segunda maior motivação para a evasão ou para nunca terem ingressado na escola.

Outro fator que também aparece como motivação para que as mulheres não frequentem ou abandonem o ambiente escolar é a falta de interesse nos estudos. Embora essa motivação tenha uma maior porcentagem no público masculino, ele também está presente de forma significativa entre as mulheres. No entanto, assim como outras motivações apresentadas por mulheres, a falta de interesse não pode ser interpretada como uma questão subjetiva e individual, mas sim, como um fenômeno social que deveria ser relacionado diretamente como responsabilidade do Estado. Segundo Silva (2020), o desinteresse escolar não deve ser compreendido apenas como uma escolha individual do aluno, mas como resultado de fatores pedagógicos, metodológicos e estruturais da escola, que influenciam diretamente a motivação e o engajamento dos estudantes.

Além disso, outra justificativa consideravelmente mencionada para não ingressarem na escola ou para abandoná-la é a sobrecarga dos afazeres domésticos. Segundo os dados, 9,0% das mulheres apontaram as tarefas de casa ou o cuidado de outras pessoas como motivação para o afastamento da escola, o que fortalece a responsabilidade desproporcional colocada nas mulheres. No contexto brasileiro, as mulheres ainda assumem, de forma amplamente desigual, as responsabilidades dos trabalhos domésticos. Essa realidade não é recente. Como discute Heleieth Saffioti (2013), a divisão sexual do trabalho é uma construção histórica que atribui às mulheres, de maneira naturalizada, a responsabilidade quase exclusiva pelos cuidados e pelas tarefas domésticas, perpetuando desigualdades dentro e fora do ambiente familiar.

Os dados apresentados pelo IBGE evidenciam que, por mais que as mulheres apresentem uma taxa de analfabetismo discretamente menor que a dos homens, isso não significa que elas possuem condições mais favoráveis no ambiente. É fundamental reconhecer que a maior participação das mulheres nos índices de acesso e permanência escolar não indica, necessariamente, que estejam avançando mais do que o público masculino. Esse avanço feminino nesse cenário, está diretamente relacionado ao fato que as mulheres constituem a maior parcela da população brasileira, o que ocasiona em uma interpretação distorcida sobre esses avanços educacionais.

Assim, os dados apresentados não indicam um privilégio para as mulheres; ao contrário, revelam que as mulheres continuam submetidas a desigualdades estruturais que se expressam de diversas formas ao longo de suas trajetórias educacionais. Seja através da necessidade de trabalhar, da maternidade precoce ou da sobrecarga das responsabilidades domésticas. Esses fatores são intrinsecamente vinculados as desigualdades de gênero que demonstram cada vez mais que nem sempre o acesso das mulheres a escola consegue garantir a sua permanência e muito menos, a conclusão em tempo esperado.

3.2 Progresso escolar das mulheres e impactos das desigualdades socioeconômicas na EJA

Apesar do avanço histórico no combate ao analfabetismo, os dados do IBGE de 2024 indicam que as desigualdades de gênero continuam muito presentes na educação brasileira. O percurso escolar das mulheres enfrenta desafios específicos, diferentes daqueles experienciados pelos homens, como revelam os indicadores de evasão e de pessoas que nunca frequentaram a escola nesse período. Além disso, é importante considerar que as mulheres constituem a maior parte da população brasileira: segundo os resultados do Censo Demográfico 2022, elas representam 51,5 % dos habitantes, enquanto os homens correspondem a aproximadamente 48,5%. Desse modo, ainda que tenha ocorrido avanços na escolarização das mulheres, esse progresso não é proporcionalmente superior ao dos homens, evidenciando que os desafios estruturais enfrentados pelas mulheres afetam significativamente seus percursos educacionais.

Para além da Educação de Jovens e Adultos, as mulheres enfrentaram na história, grandes desafios educacionais em todas as etapas. Mesmo com avanços registrados ao longo do tempo, o progresso na educação feminina não vem ocorrendo plenamente e nem no ritmo desejável. Essas desigualdades se tornam ainda mais evidentes quando se consideram as

dimensões interseccionais de idade, classe, raça e região. Essa realidade evidencia que, no Brasil, as desigualdades educacionais não se distribuem de forma homogênea entre todas as mulheres. Assim, embora os dados do IBGE indiquem progressos na alfabetização feminina, ao se analisar os indicadores mais detalhadamente a partir de desigualdades específicas, observa-se que, em determinados contextos, o avanço educacional ocorre de forma mais lenta e os desafios podem se agravar.

Quando se observa o índice de analfabetismo, percebe-se que entre as pessoas mais envelhecidas, especialmente com 60 anos ou mais, a taxa de analfabetismo alcança 14,9%, da população brasileira, revelando que as desigualdades históricas continuam impactando o progresso educacional. No recorte por sexo, observa-se que o índice de analfabetismo é mais elevado entre as mulheres idosas, que representam 15,0%, em comparação aos homens, que apresentam 14,7%. Esses dados revelam que as mulheres historicamente enfrentaram desafios e barreiras adicionais para poderem ter acesso à educação. Esses obstáculos não atingiram o público masculino da mesma forma, e para as mulheres, contribuíram para limitar o acesso e permanência do sistema educacional.

Ao relacionar o recorte racial com as desigualdades de gênero do ambiente educacional, evidencia-se uma das formas mais profundas de desigualdade desse cenário. As mulheres negras, constituem o grupo com maior desigualdade educacional do Brasil em praticamente todas as etapas de ensino. Os dados do IBGE (2024), ao analisar cor e raça, demonstram como o fator racial impacta profundamente no desenvolvimento educacional dos sujeitos brasileiros. Entre pessoas de 15 anos ou mais, 3,1% das pessoas brancas eram analfabetas, enquanto 6,9% entre pessoas pretas ou pardas.

Essa disparidade se acentua ainda mais com o envelhecimento: na faixa de 60 anos ou mais, 8,1% das pessoas brancas eram analfabetas, em contraste 21,8% entre pessoas pretas ou pardas. Esses dados demonstram como o Brasil possui uma profunda dívida histórica com a população negra, marcada por séculos de exclusão, falta de acesso à educação e políticas públicas que, além de tardias, não alcançam pessoas pretas ou pardas de maneira efetiva, permanecendo insuficientes para reparar as desigualdades estruturais.

Outros dados relacionados à questão racial são fundamentais para interpretar essa realidade. A média de anos de estudo entre pessoas de 25 anos ou mais se difere fortemente: enquanto pessoas brancas, possuem um média 11 anos de estudo, pessoas negras alcançam 9,4

anos. Outro dado que corrobora para o distanciamento por questões raciais, é o percentual de pessoas de 25 anos ou mais que concluíram o ensino básico obrigatório: 63,4% dessas pessoas são brancas, contra 50% das pessoas pretas ou pardas, o que resulta em uma diferença de 13,4%, um índice expressivamente elevado.

Já na Educação de Jovens e Adultos, as questões raciais e a taxa de matrícula comprovam que pessoas pretas e pardas tiveram menos condições de frequentarem regularmente o ensino regular. Os dados do IBGE (2024) mostram que, entre os matriculados na EJA de nível fundamental, 79% são pessoas pretas ou pardas, enquanto no nível médio esse percentual é de 73,6%. Isso significa que o público atendido pela EJA é composto majoritariamente por pessoas pretas e pardas, em que a trajetória escolar foi atravessada por desigualdades que dificultaram o acesso e a permanência no ensino em período apropriado.

Nesse contexto, ao analisar o perfil dos estudantes que ingressam na EJA, torna-se evidente que as desigualdades socioeconômicas se relacionam também com o recorte racial, o que aprofunda ainda mais as barreiras enfrentadas por grande parte desse público. Segundo o IBGE, o rendimento de trabalho de pessoas brancas é, em média, cerca de 69% superior ao de pessoas pretas ou pardas, o que expõe uma forte relação entre as características raciais dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos e a desigualdade de renda no país. Além disso, em um recorte divulgado em 2021 pelo IBGE, a renda mensal dos trabalhadores declarados como brancos foi de R\$ 3.099,00, enquanto entre pretos era de R\$ 1.769,00 e entre pardos, R\$ 1.814,00, evidenciando uma grande disparidade na relação entre renda e recorte racial.

Essa situação torna-se ainda mais agravada no caso das mulheres negras, que enfrentam simultaneamente as desigualdades raciais e de gênero, o que acumula, ainda mais, as barreiras que impactam diretamente suas oportunidades educacionais. Nesse sentido, Bell Hooks (1981) destaca que as experiências vividas pelas mulheres negras revelam que o racismo e o sexismo se relacionam como sistemas interligados que moldam e limitam as possibilidades de suas vidas. A autora defende, em seu trabalho, que essa dupla condição de discriminação sofrida por essas mulheres, repercute de forma contínua em todas as dimensões sociais, entre elas a educação, o que reforça a necessidade de compreender essa desigualdade a partir de uma perspectiva interseccional.

Desse modo, os dados demonstram, claramente, que essa redução do analfabetismo apresentado pelos indicadores do IBGE em 2024, corresponde a números agregados, ou seja,

revela apenas uma queda geral de 5,3%, sem considerar as diferenças entre os grupos sociais. Esse indicador global, portanto, não evidencia as desigualdades específicas que persistem, apresentando apenas uma visão geral, e não um recorte detalhado que evidenciaria as desigualdades estruturais.

Além disso, a trajetória de não conclusão do ensino regular está fortemente relacionada com as condições socioeconômicas desfavoráveis, uma vez que grande parte das pessoas que procuram a EJA pertencem a grupos de baixa renda. De forma geral, os indivíduos que dispõem de melhores condições econômicas conseguem permanecer na escola e concluir os estudos na etapa regular, sem a necessidade de interromper a escolarização por motivos apresentados anteriormente, como o trabalho, a gravidez e outras responsabilidades que geralmente ocorrem com maior intensidade sobre aqueles que estão em algum tipo de vulnerabilidade social.

Além das questões apresentadas, há também a desigualdade regional, um fator ainda muito presente na realidade educacional brasileira. Segundo o IBGE (2024), a população analfabeta de 15 anos ou mais se distribui de forma desigual pelo território nacional: o Nordeste concentra 55,6% das pessoas analfabetas do país, enquanto o Sudeste corresponde por 22,5%. Esse recorte regional evidencia uma profunda desigualdade geográfica, em que grandes índices de vulnerabilidade social se relacionam com o território.

Outro dado muito importante para se entender essa desigualdade regional é em relação ao abandono precoce do ambiente escolar. Observa-se que os índices variam entre as regiões do país. Porém, a maior taxa registrada é na região Nordeste, que alcançou 7,8%, o que é 1,3% acima da média nacional, que foi considerada 6,5% segundo a PNAD (2022). Nesse cenário, as mulheres que vivem nas regiões mais desiguais do país, além das dificuldades impostas pelo sexismo, somam-se as desigualdades regionais que limitam o acesso, a permanência escolar.

Diante da análise apresentada, torna-se evidente que as desigualdades reveladas ao longo deste capítulo demonstram que a EJA não pode ser compreendida apenas como uma modalidade voltada à recuperação de trajetórias individuais interrompidas, mas como um espaço que expõe, e ao mesmo tempo busca corrigir, resgatar e transformar as desigualdades históricas e estruturais do sistema educacional brasileiro. Embora os indicadores recentes apontem avanços no combate ao analfabetismo, esses progressos não se distribuem de forma equitativa entre os diferentes grupos sociais e, quando examinados de maneira mais específica, revelam que as mulheres, sobretudo as negras, empobrecidas, jovens mães e residentes de

regiões historicamente marginalizadas, enfrentam barreiras muito mais intensas ao acesso, permanência e progresso escolar.

Conclui-se, então, que, embora numericamente as mulheres sejam maioria na escolarização, essa trajetória é continuamente atravessada por desigualdades que limitam suas possibilidades de acesso e permanência dos estudos na idade adequada, levando muitas delas a recorrer à Educação de Jovens e Adultos como alternativa para completar sua formação. A análise dessa realidade evidencia a necessidade de políticas educacionais que reconheçam e enfrentem essas desigualdades, garantindo que a educação funcione como instrumento de emancipação, promoção da justiça social e redução das disparidades históricas de gênero e classe.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo geral desta pesquisa monográfica foi analisar se a Educação de Jovens e Adultos, no Brasil, tem promovido a inclusão de jovens e adultos, especialmente das mulheres, diante das persistentes desigualdades socioeconômicas e de gênero que atravessam suas trajetórias educacionais. Para atingir esse propósito, buscou-se compreender, de forma aprofundada, os desafios enfrentados pelas educandas no acesso e permanência escolar, ampliando a análise de políticas públicas, dados estatísticos e estudos recentes, a fim de compreender não apenas os limites da modalidade, mas também seu potencial enquanto política de equidade social.

A partir da construção deste estudo, podemos inferir que a EJA tem uma importância social, inclusiva e de reparação de uma dívida histórica: garantir o direito à educação para quem foi excluído do sistema escolar na idade convencional, promovendo emancipação humana, inclusão social e exercício pleno da cidadania. Deve ser compreendida e tratada como uma política pública de justiça social e um espaço pedagógico de resgate da dignidade. Sua maior função social é transformar a educação em um instrumento efetivo de liberdade, capacitação e participação cidadã para aqueles que o sistema tradicional abandonou, sobretudo as mulheres.

A EJA não pode ser vista nem reduzida ao modelo tradicional de ensino, pois isso a limitaria a uma perspectiva tecnicista de ensino, descaracterizando dessa modalidade o seu caráter transformador e emancipador. Assim, portanto, Arroyo aponta que a Educação de Jovens e Adultos não pode ser inferiorizada a replicação das estruturas escolares do ensino regular, é necessário a reflexão sobre as subjetividades que compõem cada sujeito que historicamente constitui essa modalidade. De acordo com o autor “A proposta final será aproveitar as ‘brechas’ do sistema de ensino, fazendo tantas contorções quantas forem necessárias para que os jovens e adultos populares encaixem suas trajetórias humanas complicadíssimas nas frestas do sistema escolar.” (Arroyo, 2006, p. 22).

Dessa forma, a Educação de Jovens e Adultos não pode ser compreendida como um processo de aprendizagem que se limita a uma compensação destinada a corrigir as falhas e lacunas deixadas pelo sistema educacional regular. Pelo contrário, deve ser reconhecida como um direito legítimo dos sujeitos de continuar sua formação, independentemente da idade ou do contexto. Assim como Arroyo, Moacyr Gadotti reforça que a EJA não pode ser vista como um

processo compensatório, mas como um direito de aprendizagem contínua, que respeita a experiência e as vivências de cada estudante.

Gadotti argumenta que a Educação de jovens e adultos não pode se submeter a uma perspectiva tradicional do ensino escolar, ela deve valorizar a trajetória dos sujeitos, seus contextos e realidades. Nesse sentido, a autora enfatiza:

A Educação de Jovens e Adultos não pode ser vista como uma modalidade de ensino destinada a suprir as lacunas deixadas por uma educação que não se deu no tempo adequado. Ao contrário, ela deve ser compreendida como uma prática educativa que visa à emancipação dos sujeitos que, por circunstâncias diversas, não puderam acessar o sistema formal de ensino na fase considerada normal. Portanto, a EJA deve ser entendida como um espaço de reconstrução de conhecimentos, em que os alunos, ao mesmo tempo em que reconhecem o valor das suas experiências, adquirem novas ferramentas para transformar sua realidade. A educação, nessa perspectiva, não é apenas o meio para o aprendizado de conteúdos formais, mas é o processo de transformação do sujeito, que se dá no contato com saberes que o capacitam para a compreensão crítica da sociedade e de seu papel dentro dela (Gadotti, 2000, p. 142).

A concepção de Educação de Jovens e Adultos segundo Gadotti destaca a importância de enxergar essa modalidade educacional como um ambiente dialógico que deve promover a reconstrução de saberes e a transformação dos sujeitos. Nesse contexto, o autor argumenta que a EJA não pode se limitar ao ensino formal, ou seja, a transmissão dos conteúdos. De maneira contrária, Gadotti defende a integração dos saberes dos alunos e suas experiências ao desenvolvimento de uma consciência crítica diante da realidade que os cerca.

Dessa forma, a EJA está diretamente associada com a ideia de educação como prática de liberdade, em que o indivíduo deve ser reconhecido como sujeito histórico, que possui saberes e que pode transformar sua realidade. Assim essa modalidade deve ser configurada com o objetivo de promover a construção de ferramentas que permitam aos sujeitos questionarem o mundo que vivem, utilizando tanto seus saberes prévios quanto a aquisição de novos conteúdos, em um processo contínuo de emancipação.

A aprendizagem, portanto, não se limita à aquisição dos conteúdos, mas se desenvolve como um processo contínuo de transformação e emancipação. Gadotti defende que "a educação, nessa perspectiva, não é apenas o meio para o aprendizado de conteúdos formais, mas é o processo de transformação do sujeito, que se dá no contato com saberes que o

capacitam para a compreensão crítica da sociedade e de seu papel dentro dela"(Gadotti, 2000, p. 142). Essa perspectiva amplia a compreensão da educação ao destacar que o aprendizado deve contribuir para o desenvolvimento integral do indivíduo. Assim, o sujeito não pode ser passivo no processo, isso exige que o aluno tenha uma responsabilidade sobre sua própria aprendizagem, tornando-se, portanto, coautor de sua trajetória educacional.

Diante dos elementos discutidos, reflete-se que é evidente que a Educação de Jovens e Adultos não pode ser tratada como uma medida paliativa para os fracassos do sistema educacional regular, mas sim como uma política pública que entende os sujeitos dessa modalidade como cidadãos com saberes e direitos. Devido a isso, ao longo da fundamentação teórica, percebe-se que essa modalidade deveria ser emancipadora e transformadora, especialmente quando orientada por práticas pedagógicas críticas e dialógicas, como defende importantes autores como Paulo Freire (1970), Nita Freire (2014), Moacir Gadotti (2000) e Miguel Arroyo (2006).

Logo, os desafios que permeiam essa modalidade — especialmente quando atravessada pelas desigualdades de gênero e pelas condições socioeconômicas —, torna-se evidente a necessidade urgente de se pensar políticas educacionais que são comprometidas com a justiça social. Como foi apresentado, a trajetória educacional de mulheres em situação de vulnerabilidade revela o quanto o acesso à educação é delimitado por estruturas que oprimem e que necessitam de um olhar resgatador e transformador principalmente por parte do Estado. Ademais, é fundamental que o Estado desempenhe um papel central na criação de condições que possibilitem o protagonismo dos estudantes, assegurando não apenas o acesso à educação, mas também a permanência e o êxito acadêmico, de modo que a escola contribua efetivamente para a diminuição das desigualdades, a consolidação de direitos e a construção de uma sociedade mais justa e equitativa.

De maneira semelhante, Gadotti (2000) chama atenção para o papel transformador da educação ao afirmar que a EJA não deve ser encarada como uma medida compensatória as lacunas do sistema educacional regular, mas como um direito legítimo a aprendizagem contínua. Ao relacionar os saberes prévios dos indivíduos com novos conhecimentos, essa modalidade promove uma educação dialógica, crítica e libertadora. Desse modo, a Educação de Jovens e Adultos, não se limita a reprodução dos conteúdos, ela visa a formação integral do sujeito, promovendo sua autonomia e emancipação.

O Capítulo 1 apresentou o estado do conhecimento da pesquisa sobre Educação de Jovens e Adultos, tomando como referência estudos produzidos entre 2021 e 2025. Esse levantamento permitiu identificar desigualdades regionais na produção acadêmica, evidenciando, por exemplo, a ausência de pesquisas no Centro-Oeste e a escassez de estudos que relacionem diretamente a EJA às desigualdades de gênero. Além disso, foram analisadas dissertações que contribuem para o debate, como as de Model (2022) e Santos (2024), as quais revelam a invisibilidade das mulheres e as barreiras estruturais que atravessam suas trajetórias educacionais. Esses achados reforçam a necessidade de ampliar investigações que deem centralidade às experiências femininas na EJA, uma vez que elas vivenciam vulnerabilidades específicas que influenciam tanto o acesso quanto a permanência escolar.

Já no Capítulo 2, discutiu-se a trajetória histórica e o contexto legal da EJA no Brasil, desde a LDB de 1961 até a LDB de 1996, considerando também a relevância da Constituição Federal de 1988 e dos Planos Nacionais de Educação de 2001 e 2014. Essa análise evidenciou avanços significativos, como o reconhecimento da EJA como modalidade própria, resultado de uma longa luta social, e a ampliação de sua base legal enquanto política pública voltada à correção das desigualdades educacionais. No entanto, o capítulo também evidenciou fragilidades históricas, especialmente a distância entre a legislação e sua efetivação prática, marcada por falta de investimentos, descontinuidade de políticas e insuficiência de ações que contemplem as especificidades socioculturais do público atendido. Assim, tornou-se evidente que, embora o arcabouço legal represente um marco importante, ainda há um descompasso entre o que está previsto nas normativas e a realidade vivenciada pelos sujeitos da EJA.

Consequente, o Capítulo 3 aprofundou a discussão sobre as dificuldades de acesso e permanência vivenciadas por mulheres na EJA, com base em dados do IBGE (2024). Essa análise revelou que fatores como trabalho precoce, gravidez na adolescência, responsabilidades de cuidado com filhos e familiares, além das desigualdades raciais e socioeconômicas, impactam diretamente o percurso educacional dessas mulheres. O capítulo demonstrou que o simples acesso à escola não garante a continuidade dos estudos, já que a permanência está condicionada a uma série de barreiras estruturais que ultrapassam o espaço escolar. Dessa forma, ficou evidente que a EJA, ainda que represente um caminho de retomada e reconstrução de trajetórias, precisa ser acompanhada de políticas públicas integradas que enfrentem as desigualdades de gênero, raça e classe de maneira efetiva, assegurando condições reais para que essas mulheres concluam sua formação.

Infere-se, portanto, que uma Educação de Jovens e Adultos realmente comprometida com os princípios da transformação, da emancipação e da equidade social, deve reconhecer a diversidade de seus sujeitos, para que possa romper com práticas pedagógicas excludentes e ser o meio da construção de caminhos que possibilitem a valorização das experiências dos indivíduos como base para o aprendizado. Finalmente, ao reconhecer a EJA como direito legítimo e como prática de liberdade, não apenas se fortalece a trajetória educacional dos sujeitos, mas também seu protagonismo social e político na busca por uma sociedade mais justa e igualitária.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel. G. Políticas educacionais e desigualdades: à procura de novos significados. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1381-1416, out./dez. 2010.

ARROYO, Miguel. G. A Educação de Jovens e Adultos: contribuição para uma pedagogia da resistência. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2006, p. 42.

ARROYO, Miguel González. Ofício de mestre: imagens e auto-imagens. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

ARROYO, Miguel. Educação de jovens e adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. IN: SOARES, Leôncio. *Diálogos na educação de jovens e adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011, 19-30.

BASTOS, Raquel Leão de. Educação popular e educação de jovens e adultos: entre o pensar e o fazer dos professores de História de Cajazeiras – PB. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2023. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/29913>. Acesso em: 25 out. 2025.

BARRETO, Carine Menna. Cartografias do feminino: ocupações de si e do mundo a partir da escrita na Educação de Jovens e Adultos. 2024. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2024. Disponível em: <https://www.unisinos.br/pos/stricto/mestrado-academico/ciencias-sociais/presencial/sao-leopoldo>. Acesso em: 25 out. 2025.

BELTRAME, Marisete Tramontina. A concepção freiriana de linguagem e sua centralidade na alfabetização de jovens e adultos. 2024. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2024. Disponível em: <https://www.upf.br/uploads/Conteudo/ppgedu/2024/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20Marisete%20Tramontina%20Beltrame.pdf>. Acesso em: 25 out. 2025.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, 27 dez. 1961.

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*: seção 1, Brasília, DF, 12 ago. 1971.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE (2001-2010) e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 10 jan.

2001. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm. Acesso em: 30 out. 2025.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Seção 1, p. 1. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 30 out. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Discutindo gênero na educação profissional e tecnológica: conquistas, desafios, tabus e preconceitos. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, v. 101, n. 252, p. 1-20, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cpa/a/sqTCxk8VxCKpYtn7Wm9hpHv>. Acesso em: 24 maio 2025.

CAMARGO, Ana Claudia de. Juventude, educação e trabalho: juvenilização do CEEBJA de Chopinzinho-PR. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Francisco Beltrão, 2022. Disponível em: <https://tede.unioeste.br/handle/tede/6235>. Acesso em: 25 out. 2025.

CORRÊA, Luciana Winck. A percepção de adultos sobre os jovens: o que dizem professores de escolas de educação básica de Porto Alegre e região Metropolitana. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2021. Disponível em: <https://repositorio.pucrs.br/dspace/bitstream/10923/24643/1/000504263-Texto+completo-0.pdf>. Acesso em: 25 out. 2025.

CUSTÓDIO, Diane Ângela Cunha. Educação sexual nos anos finais do ensino fundamental: continuidades e tendências atuais das pesquisas acadêmicas. Goiânia: Pontifícia Universidade Católica de Goiás, 2024. 278 f. Tese (Doutorado em Educação) — Escola de Formação de Professores e Humanidades, Programa de Pós Graduação Stricto Sensu em Educação.

DI PIERRO, Maria Clara. Educação de jovens e adultos: políticas públicas e práticas pedagógicas. São Paulo: Ação Educativa, 2001.

DIAS SOBRINHO, José. Democratização, qualidade e crise da educação superior: faces da exclusão e limites da inclusão. Educação & Sociedade, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1223–1245, out./dez. 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302010000400010>. Acesso em: 24 maio 2025.

FONSECA, Mônica da Mota. Sentido de vida para pessoas idosas no processo de escolarização na educação de jovens e adultos. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2023. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/31499>. Acesso em: 25 out. 2025.

FREIRE, Nita. Paulo Freire: uma história de vida. São Paulo: Cortez, 2014. p. 78.

FREIRE, Paulo. Educação como prática da liberdade. 23. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

GADOTTI, Moacir. Educação e pedagogia: ensaios e reflexões. São Paulo: Editora Brasiliense, 2000.

GADOTTI, Moacir. Educação de jovens e adultos: uma nova perspectiva. São Paulo: Cortez, 2008.

HOOKS, bell. Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade. Tradução de Sandra Regina Haydu. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

IBGE. Desigualdades Sociais por Cor ou Raça no Brasil. 2. ed. Rio de Janeiro: IBGE, 2022. Disponível em: https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/media/com_mediaibge/arquivos/ded2949e6fb4ddf386c7e61f06afcd73.pdf. Acesso em: 03 dez. 2025.

IBGE. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua – Educação 2024. Rio de Janeiro: IBGE, 2024. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv102180_informativo.pdf. Acesso em: 03 dez. 2025

IBGE. Trabalho, renda e moradia: desigualdades entre brancos e pretos ou pardos persistem no país. Agência IBGE Notícias, 2020. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/29433-trabalho-renda-e-moradia-desigualdades-entre-brancos-e-pretos-ou-pardos-persistem-no-pais>. Acesso em: 03 dez. 2025.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. Indicadores educacionais avançam em 2024, mas atraso escolar aumenta. Agência de Notícias, Rio de Janeiro, 13 jun. 2025.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Estatísticas do Registro Civil 2003/2023. v. 50, p. 1-12, 2023. Disponível em: https://static.poder360.com.br/2025/05/EstatRegistroCivilv50_2023-IBGE.pdf. Acesso em: 25 nov. 2025.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). PNAD Educação 2019: mais da metade das pessoas de 25 anos ou mais não completaram o ensino médio. Agência IBGE Notícias, Rio de Janeiro, 15 jul. 2020. Disponível em:

<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/28285-pnad-educacao-2019-mais-da-metade-das-pessoas-de-25-anos-ou-mais-nao-completaram-o-ensino-medio>. Acesso em: 16 maio 2025.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Quantidade de homens e mulheres. Portal IBGE Educa. Disponível em: <https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18320-quantidade-de-homens-e-mulheres.html>. Acesso em: 30 maio 2025.

LUIZ, Poliana Aguiar. Educação no cárcere: estudo sobre uma escola penitenciária em Santarém – PA. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém, 2023. Disponível em: <https://repositorio.ufopa.edu.br/items/50a079b5-66e3-4a92-9caf-d3435bc024ed>. Acesso em: 25 out. 2025.

MODEL, Eliandra Silva. Educação tecnológica ao alcance de todas? A invisibilidade das mulheres empobrecidas nas revistas produzidas por instituições federais do Sul do Brasil. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2022. Disponível em: <https://repositorio.pucrs.br/dspace/handle/10923/20841>. Acesso em: 25 out. 2025.

MORAES, Lorena Lima de; SILVA, Roseane Amorim da; SIEBER, Shana Sampaio. Os avanços da escolaridade feminina: de quais mulheres estamos falando? SciELO Preprints, 2024. Disponível em: <https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/download/8337/15575/16150>. Acesso em: 16 maio 2025.

PEREIRA, Suely Rodrigues. Avaliação de desempenho do estudante (ADE) e as suas relações com o ideário do direito à educação difundido pela Unesco e nos dispositivos nacionais. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade La Salle, Canoas, 2022. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11690/3326>. Acesso em: 25 out. 2025.

PROLO, Mayá Patricia Savian. A estratégia de educação financeira da Cresol: aspectos históricos e práticos. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Francisco Beltrão, 2023. Disponível em: <https://tede.unioeste.br/handle/tede/7173>. Acesso em: 25 out. 2025.

ROMIG, Karen Laiz Krause. O rito da confirmação luterana e o processo escolar dos pomeranos na Serra dos Tapes – RS (1938–1971). 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2021. Disponível em: <https://guaiaca.ufpel.edu.br/handle/123456789/307/22>. Acesso em: 25 out. 2025.

SAFFIOTI, Heleieth I. B. A mulher na sociedade de classes: mito e realidade. São Paulo: Editora Expressão Popular, 2013. (Obra original de 1969; reeditada em 2013.)

SANTOS, Jenniffer Batista dos. História de vida de alunas da EJA: da evasão escolar até a Educação de Jovens e Adultos em Ponta Grossa, Paraná. 2024. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2024. Disponível em: <https://www.even3.com.br/anais/i-simposio-do-ppge-uepg-421939/802495-historia-de-vida-de-alunas-da-eja-da-evasao-escolar-ate-a-educacao-de-jovens-e-adultos-em-ponta-grossa-parana/>. Acesso em: 25 out. 2025.

SCHERER, Ana Lucia; SANTOS, Rita de Cássia Grecco dos. O retorno da mulher à sala de aula – Educação de Jovens e Adultos: desafios/perspectivas. Revista de Estudos Interdisciplinares, v. 3, n. 3, 2021. Disponível em: <https://revistas.cceinter.com.br/revistadeestudosinterdisciplinar/article/view/151>. Acesso em: 16 maio 2025.

SILVA, Odacira Zin. Desinteresse escolar: fatores e soluções. Educação Continuada, São Paulo, v. 2, n. 1, p. 48–57, 2020.

SILVEIRA, Liêvrê Xiol Morais. A política educacional para a EJA: um estudo em uma escola no município de Uruaçu – Goiás. 2023. 275 f. Tese (Doutorado em Educação) — Escola de Formação de Professores e Humanidades, PUC Goiás, Goiânia, 2023.

SOUZA, Isadora Fonseca de. Políticas Educacionais e o Acesso, Permanência e Evasão Escolar na Educação de Jovens e Adultos no município de Itapeva/SP. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2023. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UEPG_df95d81e699914c44216966c5bad1b23/Description?print=1. Acesso em: 25 out. 2025.

SOUZA, Thiago Fijos de. Os fundamentos político-pedagógicos dos centros exclusivos de educação de jovens e adultos no município de São Paulo. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2021. Disponível em: <http://bibliotecatede.uninove.br/handle/tede/2476>. Acesso em: 25 out. 2025.

VIEIRA, Renata Gastal. Quando eu crescer: um olhar através do tempo para a influência das experiências escolares na carreira de jovens adultos ingressantes na educação superior. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2021. Disponível em: <https://hdl.handle.net/10923/17511>. Acesso em: 25 out. 2025.