



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
DIRETORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS, SAÚDE E TECNOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E PRÁTICAS
EDUCATIVAS (PPGEPE)



LIGIA GRAZIELA DE CARVALHO VELOSO

**A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS COMO ESTRATÉGIA DE
EMANCIPAÇÃO DA MULHER NA PERSPECTIVA FREIREANA**

LIGIA GRAZIELA DE CARVALHO VELOSO

**A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS COMO ESTRATÉGIA DE
EMANCIPAÇÃO DA MULHER NA PERSPECTIVA FREIREANA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Práticas Educativas, do Centro de Ciências Sociais, Saúde e Tecnologia da Universidade Federal do Maranhão, como requisito para obtenção de titulação no Mestrado em Educação e Práticas Educativas.

Orientadora: Prof.^a. Dr.^a. Betania Oliveira Barroso

Área de concentração: Pluriculturalidade, Interculturalidade e Práticas Educativas Interdisciplinares.

LIGIA GRAZIELA DE CARVALHO VELOSO

A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS COMO ESTRATÉGIA DE EMANCIPAÇÃO DA MULHER NA PERSPECTIVA FREIREANA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Práticas Educativas, do Centro de Ciências Sociais, Saúde e Tecnologia da Universidade Federal do Maranhão, como requisito para qualificação no Mestrado em Educação e Práticas Educativas.

Aprovada em: 15 / 01 / 2026.

BANCA EXAMINADORA

Presidente e Orientadora Professora Dr^a. Betania Oliveira Barroso

Doutora em Educação
Universidade Federal do Maranhão - UFMA

Membro Titular Externo Professora Dr^a. Rejane Cleide Medeiros de Almeida

Doutora em Sociologia
Universidade Federal do Norte do Tocantins - UFNT

Membro Titular Interno Professor Dr. Witembergue Gomes Zaparoli

Doutor em Letras
Universidade Federal do Maranhão - UFMA

Graziela de Carvalho Veloso, Lígia.

A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS COMO ESTRATÉGIA DE EMANCIPAÇÃO DA MULHER NA PERSPECTIVA FREIREANA / Lígia Graziela de Carvalho Veloso. - 2026.

132 p.

Orientador(a): Betania Oliveira Barroso.

Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Educação e Práticas Educativas - Ppgepe/ccim, Universidade Federal do Maranhão, Imperatriz, 2026.

1. Educação de Jovens e Adultos. 2. Emancipação. 3. Mulher. I. Oliveira Barroso, Betania. II. Título.

À minha amada filha Lara,
que ilumina meus dias com seu sorriso e
me inspira a ser melhor a cada momento.
Que cada conquista minha, seja também,
uma pequena parte do legado que quero
deixar para você. Com todo o meu amor.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela força, proteção e inspiração ao longo de toda esta jornada. Sem a fé e a esperança renovada a cada dia, não teria alcançado este momento.

Aos meus pais, Jerônimo Francisco Veloso (em memória) e Lucia Joaquina de Carvalho, por serem a base sólida da minha vida. Pela educação, pelos valores, pelo amor incondicional e pelo apoio em cada etapa do caminho, sou eternamente grata. Vocês são meu exemplo e minha inspiração.

À minha filha Lara Veloso, que me motiva diariamente a ser uma pessoa e profissional melhor. Que este trabalho seja uma parte do legado que desejo construir para você e um reflexo do amor e da dedicação que você me inspira.

À minhas irmãs, Lorena e Gabriela, pelo apoio e companheirismo de sempre. Suas palavras de incentivo e compreensão foram essenciais para que eu pudesse chegar até aqui.

Ao meu esposo Antônio Alfredo, minha gratidão mais profunda. Obrigada por estar ao meu lado em todos os momentos — nos dias leves e nos mais desafiadores. Seu apoio constante, paciência, incentivo e amor foram fundamentais para que eu pudesse chegar até aqui.

Ao meu colega e amigo de mestrado, Kaique Sampaio, pela parceria, pelas conversas e por todo o apoio durante esse processo. A sua companhia fez desta jornada uma experiência mais leve e enriquecedora.

À minha orientadora Betania Barroso, por sua atenção, paciência e dedicação. Sua experiência e ensinamentos foram fundamentais para o desenvolvimento deste trabalho. Agradeço por acreditar no meu potencial e por me guiar com tanta generosidade e sabedoria.

A todos os docentes do PPGEPE/UFMA, que contribuíram de maneira significativa para a minha formação acadêmica e para o aprimoramento deste trabalho. Sou grata por cada aula, conselho e estímulo que recebi.

A todos que, de forma direta ou indireta, auxiliaram na concretização deste estudo.

“Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda”.

Paulo Freire

RESUMO

VELOSO, Ligia Graziela de Carvalho. A Educação de Jovens e Adultos como estratégia de Emancipação da Mulher na Perspectiva Freireana.

Linha de pesquisa: Pluriculturalidade, Interculturalidade e Práticas Educativas Interdisciplinares.

A presente dissertação tem como objeto de estudo a Educação de Jovens e Adultos como estratégia de emancipação da mulher, à luz da perspectiva freireana. A pesquisa está vinculada ao Mestrado Profissional em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação e Práticas Educativas (PPGEPE), inserida na linha de pesquisa Pluriculturalidade, Interculturalidade e Práticas Educativas Interdisciplinares. A base teórica fundamenta-se, principalmente, nas concepções de Paulo Freire (1979, 1989, 1996, 2000, 2014), dialogando com autores que discutem a EJA como política afirmativa e direito social, como Arroyo (2007), Gadotti (2009) e Di Pierro (2005), bem como com estudos sobre educação, gênero e emancipação feminina, a partir das contribuições de Scott (1990), Louro (1997), Perrot (2007) e Hooks (2013). A questão investigativa que orienta o estudo é: Como a Educação de Jovens e Adultos, na perspectiva freireana, pode contribuir para a emancipação da mulher? A pesquisa justifica-se pela relação intrínseca entre a EJA e os processos de emancipação feminina, considerando a educação como prática social capaz de promover autonomia, consciência crítica e transformação das condições de desigualdade historicamente impostas às mulheres. O estudo aborda as barreiras sociais, históricas e culturais que dificultam o acesso, a permanência e o êxito das mulheres na escolarização, destacando o potencial da EJA na superação dessas desigualdades e na promoção da inclusão educacional. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, desenvolvida por meio da pesquisa-ação, com procedimentos de produção de dados realizados a partir de rodas de conversa e entrevistas, inspiradas na metodologia dos Círculos de Cultura de Paulo Freire. As sujeitas da investigação são dez discentes da Educação de Jovens e Adultos, do 3º segmento, do Colégio Estadual Marechal Ribas Júnior, localizado no município de Sítio Novo do Tocantins – TO. Os resultados evidenciam que a participação das mulheres na EJA contribui significativamente para o fortalecimento da autonomia pessoal, do senso de pertencimento social e da consciência crítica, possibilitando a ressignificação de suas trajetórias de vida, o enfrentamento das desigualdades de gênero e o reconhecimento de si como sujeitas de direitos. Como produto educacional, foi produzido, de forma coletiva, um manual pedagógico voltado ao fortalecimento da perspectiva emancipatória da mulher na Educação de Jovens e Adultos.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. Emancipação. Mulher.

ABSTRACT

VELOSO, Ligia Graziela de Carvalho. **Youth and Adult Education as a Strategy for Women's Emancipation from a Freirean Perspective.**

Line of research: Pluriculturality, Interculturality and Interdisciplinary Educative Practices.

This dissertation investigates Youth and Adult Education as a strategy for the emancipation of women, grounded in the Freirean perspective. The study is linked to the Professional Master's Program in Education of the Graduate Program in Education and Educational Practices (PPGEPE), within the research line of Pluriculturality, Interculturality, and Interdisciplinary Educational Practices. The theoretical framework is primarily based on the ideas of Paulo Freire (1979, 1989, 1996, 2000, 2014), in dialogue with authors who discuss YAE as an affirmative policy and a social right, such as Arroyo (2007), Gadotti (2009), and Di Pierro (2005), as well as with studies on education, gender, and women's emancipation, drawing on the contributions of Scott (1990), Louro (1997), Perrot (2007), and Hooks (2013). The guiding research question is: How can Youth and Adult Education, from a Freirean perspective, contribute to the emancipation of women? The study is justified by the intrinsic relationship between YAE and processes of women's emancipation, considering education as a social practice capable of promoting autonomy, critical consciousness, and the transformation of conditions of inequality historically imposed on women. The research addresses the social, historical, and cultural barriers that hinder women's access to, permanence in, and success within schooling, highlighting the potential of YAE to overcome these inequalities and promote educational inclusion. This is a qualitative study developed through action research, with data production procedures carried out through discussion circles and interviews inspired by Paulo Freire's Culture Circles methodology. The participants of the study are ten female students enrolled in the third segment of Youth and Adult Education at Marechal Ribas Júnior State School, located in the municipality of Sítio Novo do Tocantins, TO, Brazil. The results indicate that women's participation in YAE significantly contributes to strengthening personal autonomy, social belonging, and critical awareness, enabling the re-signification of life trajectories, the confrontation of gender inequalities, and the recognition of themselves as subjects of rights. As an educational product, a pedagogical manual was collectively developed, aimed at strengthening the emancipatory perspective of women within Youth and Adult Education.

Keywords: Youth and Adult Education. Emancipation. Women.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

Art.	Artigo
ABE	Associação Brasileira de Educação
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
C.C.	Círculos de Cultura
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica
CEAA	Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos
CNER	Campanha Nacional de Educação Rural
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FUNDEB	Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino fundamental
GETI	Grupo de Educação na Terceira Idade
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IFMA	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão
IFRS	Instituto Federal do Rio Grande do Sul
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEB	Movimento de Educação de Base
MEC	Ministério da Educação
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
ONU	Organização das Nações Unidas
PBA	Programa Brasil Alfabetizado
PNA	Programa Nacional de Alfabetização
PPGEPE	Programa de Pós-graduação em Educação e Práticas Educativas
PROEJA	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
PROJOVEM	Programa Nacional de Inclusão de Jovens
PUCRS	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
SEA	Serviço de Educação de Adultos
SEDUC	Secretaria Estadual de Educação
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
UFMA	Universidade Federal do Maranhão
UFPA	Universidade Federal do Pará

UFSCAR	Universidade Federal de São Carlos
UNEB	Universidade do Estado da Bahia
UNESC	Universidade do Extremo Sul Catarinense
UNESCO	Órgão das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
UNINOVE	Universidade Nove de Julho

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Localização do Colégio Estadual Marechal Ribas Júnior no município de Sítio Novo do Tocantins-TO.....	77
Figura 2 – Colégio Estadual Marechal Ribas Júnior.....	78
Figura 3 – Círculo de Cultura com as discentes da 1ª série do Colégio Estadual Marechal Ribas Júnior.....	86

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Distribuição das produções acadêmicas, no período de 2018-2023, aplicando os três descritores definidos.....	26
Quadro 2 – Trabalhos que mais possuem relação com o objeto de estudo.....	27
Quadro 3 – Círculos de Cultura e Correlação Freireana.....	84
Quadro 4 – Etapas da Análise de Conteúdo segundo Bardin (2011) aplicada à pesquisa	94
Quadro 5 – Categorias Temáticas Emergentes dos Círculos de Cultura.....	95
Quadro 6 – Dimensões da Emancipação Identificadas nas Participantes.....	101

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
1.1 Origem do estudo e contextualização da pesquisa.....	15
1.2 Estrutura da dissertação.....	19
1.3 Delimitação do problema de pesquisa	20
1.4 Objetivos da pesquisa	24
1.4.1 Objetivo Geral.....	24
1.4.2 Objetivos Específicos	24
1.5 Estado da Arte	25
1.5.1 Mapeamento das dissertações e teses selecionadas.....	26
2 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E EMANCIPAÇÃO DA MULHER	32
2.1 Histórico da Educação de Jovens e Adultos no Brasil.....	33
2.1.1 Políticas públicas e legislação vigente.....	40
2.1.2 Desafios enfrentados pelos docentes na Educação de Jovens e Adultos	44
2.2 Educação e emancipação	46
2.3 Desafios na educação para equidade de gênero	50
2.3.1 Desafios na educação para mulheres	51
2.3.2 Equidade de gênero na educação	55
2.4 Paulo Freire e educação emancipatória	60
2.5 Educação de Jovens e Adultos e emancipação da mulher	64
3 CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA	68
3.1 A pesquisa-ação como estratégia metodológica na Educação de Jovens e Adultos.....	70
3.2 Lócus e sujeitos da pesquisa	77
3.3 Círculo de cultura de Paulo Freire	78
4 ASPECTOS DE UMA EDUCAÇÃO EMANCIPATÓRIA NA ESCOLA	82
4.1 Relatos dos círculos de cultura.....	83
4.1.1 Encontro 1 – Desvelando Mundos e Vozes	85
4.1.2 Encontro 2 - O Poder da Palavra e do Conhecimento	87
4.1.3 Encontro 3 - EJA, Emancipação e Relações Sociais	88
4.1.4 Encontro 4 - Construindo o Futuro: Legados e Horizontes	88
4.2 Contexto e participantes da pesquisa	91
4.3 Procedimentos e construção dos dados da pesquisa.....	93
4.4 Observando os círculos de cultura e as interfaces entre a Educação de Jovens e Adultos e a emancipação da mulher	99
4.5 Apresentando o produto da pesquisa	102
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	103
REFERÊNCIAS	106
APÊNDICES.....	116
ANEXOS.....	128

1 INTRODUÇÃO

Nesta seção, descrevo minha¹ trajetória educacional e as relações estabelecidas com o tema em estudo, destacando sua relevância para a compreensão da Educação de Jovens e Adultos como estratégia de emancipação feminina sobre a perspectiva freireana no Colégio Estadual Marechal Ribas Júnior, localizado em Sítio Novo do Tocantins-TO. Em seguida, apresento a organização das seções que integram este trabalho, exponho a problemática e a justificativa da pesquisa, delineando os objetivos. Por fim, apresento o Estado da Arte com as dissertações e teses selecionadas.

1.1 Origem do estudo e contextualização da pesquisa

A proposta deste estudo com o título “A Educação de Jovens e Adultos como estratégia de Emancipação da Mulher na Perspectiva Freireana”, nasce de inquietações profissionais e pessoais. Como professora efetiva da Educação de Jovens e Adultos, vivencio uma realidade bastante particular, onde percebo a contribuição da EJA na preparação das discentes para adquirir novos saberes, desenvolver sua autoconfiança e capacidade de liderança, o que torna importante a compreensão de como essa participação na EJA pode contribuir para a emancipação e autonomia pessoal, social e econômica das mulheres.

A representação da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no processo de emancipação da mulher ocorre dentro do contexto da educação e da busca pela igualdade de gênero. A EJA é uma modalidade de ensino pensada para pessoas que não tiveram a oportunidade de concluir seus estudos na idade regular, seja por motivos sociais ou pessoais. No contexto da emancipação da mulher, a EJA desempenha um papel importante, pois possibilita o acesso à educação e a oportunidade de desenvolver habilidades e conhecimentos que podem capacitar as mulheres para assumir posições de liderança em suas comunidades, no mercado de trabalho ou em outros setores da sociedade.

¹ Nesta seção, emprego a primeira pessoa do singular para facilitar a identificação e indicar minha perspectiva, contribuindo assim para a caracterização e descrição do meu envolvimento com o tema em estudo.

Segundo Paulo Freire (1996) “Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”. Na Educação de Jovens e Adultos o docente assume um compromisso desafiador, compromisso esse de desenvolver possibilidades que possam levar o discente da EJA a ter a capacidade de conseguir conduzir a sua aprendizagem, o que muitas vezes não é uma tarefa fácil devido as várias situações complexas vivenciadas no cotidiano do estudante da EJA. Quando o docente da EJA aceita o desafio de ensinar, deve ter em mente que essa missão não será realizada apenas por meio da transmissão mecânica do conhecimento.

O interesse em pesquisar sobre a emancipação da mulher a partir da Educação de Jovens e Adultos em uma escola da rede estadual de ensino na cidade de Sítio Novo do Tocantins-TO, teve início através da observação na prática do impacto que a educação tem na vida das mulheres adultas, especialmente aquelas que retornam à escola para completar seus estudos. Os relatos descritos pelas discentes em sala de aula mostram as dificuldades que elas já enfrentaram e enfrentam em relação a permanência dos seus estudos, demonstrando assim, as lacunas na forma como a Educação de Jovens e Adultos aborda as necessidades específicas das mulheres, tanto em termos de acesso, quanto de conteúdo educacional. Isso inclui questões como o equilíbrio entre trabalho e estudo, a disponibilidade de recursos adequados e a inclusão de temas relevantes para as mulheres em sala de aula.

Sobre minha trajetória, nasci em Brasília-DF no ano de 1983. Logo após meu nascimento, meu pai Jerônimo Francisco Veloso, que trabalhava em uma construção como mestre de obras, sofreu um acidente de trânsito, devido as sequelas do acidente ele teve que se aposentar, com isso, minha família se deslocou para a cidade de Imperatriz-MA, onde minha mãe Lúcia Joaquina de Carvalho teve uma proposta para trabalhar na empresa do meu tio Rafael Francisco de Carvalho, nesse processo, minha mãe retomou seus estudos, passou no concurso do antigo Centro Federal de Educação Tecnológica do Maranhão (CEFET-MA)², hoje Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA), para um cargo administrativo de nível médio, também, começou a cursar Letras na Universidade Estadual do Maranhão-UEMA, após o término do curso passou em mais dois concursos, agora de

² Devido a criação da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (Lei 11.892/2008), a maior parte dos CEFET foram convertidos em Institutos Federais (IF), passando a compor a rede dos Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia.

nível superior, assumiu como professora efetiva na SEDUC-MA e SEMED na cidade de Açailândia-MA. Essa trajetória de lutas e desafios enfrentadas por minha mãe para assumir múltiplas funções como esposa, mãe de 3 filhas, estudante e trabalhadora, demonstra como é a realidade de muitas mulheres em seu cotidiano. Com o exemplo da minha mãe, desde muito cedo, fui ensinada por meus pais que o estudo representaria a principal ferramenta para meu crescimento e aprimoramento pessoal. Diante disso, compreendi que era imperativo aproveitar ao máximo as oportunidades que me eram oferecidas.

Em relação ao meu caminho acadêmico, profissional e a aproximação com o objeto de estudo descrevo a seguinte trajetória, cursei Licenciatura em Ciências com habilitação em Biologia na Universidade Estadual do Maranhão-UEMA, com término no ano de 2006, mas, antes do término do meu curso, no ano de 2004, comecei a ministrar aula de Ciências para o ensino fundamental (6º ao 9º ano) em uma escola do estado do Maranhão na cidade de Açailândia-MA, ingressando através de edital de seletivo para contrato.

Em 2005 assumi o concurso do estado do Tocantins, na cidade de Augustinópolis-TO, para assistente de serviço de saúde, um cargo de nível médio, onde permaneci até o ano de 2011. Nesse mesmo ano, assumi o concurso como professora efetiva da educação básica do estado do Tocantins, na cidade de Augustinópolis-TO. No ano de 2013 assumi outro concurso como professora efetiva do município de Imperatriz-MA. E, no ano de 2015 iniciei minha trajetória como professora na Educação de Jovens e Adultos no município de Imperatriz-MA, fui lotada na Escola Municipal Mariana Luz. É nesse espaço que se constrói o meu despertar e interesse em analisar que, para muitas discentes, a participação na EJA representa não apenas uma oportunidade de adquirir conhecimento e habilidades, mas também um caminho para o empoderamento pessoal e a independência econômica.

Em 2022, fui transferida de Augustinópolis-TO para o Colégio Estadual Marechal Ribas Júnior localizado em Sítio Novo do Tocantins-TO, local que atualmente leciono tanto no ensino regular quanto no 3º segmento da EJA, sendo essa instituição o ambiente onde esta pesquisa está sendo desenvolvida. Assim, minha jornada como discente na EJA e meu interesse em pesquisar sobre a emancipação da mulher, reforçam minha convicção na capacidade transformadora da educação. Acredito firmemente que, ao investir na educação das mulheres, não

estamos apenas transformando suas vidas individualmente, mas também, construindo uma sociedade mais justa, equitativa e inclusiva para todos.

Diante das minhas vivências sociais e profissionais, acredito que a relevância desse estudo no âmbito científico consiste principalmente na contribuição para a expansão do conhecimento acadêmico ao explorar a interseção entre Educação de Jovens e Adultos e a emancipação feminina, isso pode gerar novas teorias, conceitos e metodologias para entender como a educação influencia o empoderamento das mulheres. O estudo pode fornecer insights para pesquisadores em campos como educação, estudos de gênero, sociologia e psicologia sobre como os programas de educação de adultos podem ser projetados e implementados para contribuir com o processo de emancipação das mulheres.

No âmbito social, pode ainda, abordar uma questão socialmente relevante, pois a emancipação das mulheres é fundamental para o avanço da igualdade de gênero e o empoderamento feminino. Ao investigar o papel da Educação de Jovens e Adultos nesse processo, o estudo pode informar políticas públicas e práticas educacionais que promovam a igualdade de oportunidades para mulheres de todas as idades. Ao promover a emancipação das mulheres por meio da educação, o estudo pode contribuir para a melhoria das condições de vida das mulheres e o fortalecimento de suas vozes na sociedade.

No âmbito profissional, os profissionais da Educação de Jovens e Adultos podem se beneficiar desse estudo ao entender melhor como sua prática pode impactar a vida das mulheres adultas, capacitando-as para enfrentar desafios e tomar decisões informadas. Profissionais que trabalham em políticas públicas relacionadas à educação e igualdade de gênero podem usar as descobertas desse estudo para orientar suas decisões e desenvolver programas mais eficazes e inclusivos.

No que se refere às minhas inquietações pessoais, ao longo dos anos, encontrei-me envolvida em uma variedade de experiências de aprendizado, desde a educação formal até as lições aprendidas através das vivências cotidianas. Cada obstáculo superado, cada conquista alcançada, contribuiu para moldar minha visão e minha compreensão sobre o papel da educação na vida das mulheres, principalmente quando relacionada à Educação de Jovens e Adultos. Com isso, me pergunto: *Como a Educação de Jovens e Adultos na perspectiva freireana pode contribuir com a emancipação da mulher?*

1.2 Estrutura da dissertação

A presente dissertação contempla uma estrutura composta por cinco seções que abordam o tema da Educação de Jovens e Adultos como estratégia de emancipação da mulher na perspectiva freireana. Na seção 1, “Introdução”, é apresentada a motivação inicial do estudo, situando-o dentro de um contexto histórico, social e educacional relevante, especificando o problema de pesquisa, com uma clara formulação das questões que o estudo pretende responder, delimitando o escopo da investigação, e identificando os principais objetivos do trabalho. Apresento nessa seção também meu estado da arte.

Na seção 2, “Educação de Jovens e Adultos e Emancipação da Mulher”, é apresentado um panorama histórico da EJA no Brasil, destacando os principais marcos e mudanças ao longo do tempo, neste capítulo consta também uma apresentação das políticas públicas e da legislação atual que regulamenta a EJA no Brasil, explorando como essas políticas impactam a Educação de Jovens e Adultos, reflete sobre os desafios enfrentados pelos docentes da EJA. Explora a relação entre educação e o processo de libertação e empoderamento feminino, o foco está na relação entre a educação e a emancipação das mulheres, enfatizando como o processo educativo pode ser um instrumento de libertação. Apresenta os desafios na educação para a equidade de gênero. Apresenta as ideias de Paulo Freire sobre a educação como prática da liberdade e sua influência na educação emancipatória, especialmente no contexto das mulheres. Reflete sobre o papel da Educação de Jovens e Adultos como uma ferramenta importante para a emancipação feminina, principalmente para mulheres que não tiveram a oportunidade de estudar na idade apropriada.

A seção 3, “Caminhos Metodológicos da Pesquisa”, apresenta o uso da pesquisa-ação como abordagem metodológica, destacando suas características, vantagens e a aplicabilidade no contexto da EJA. Nesta seção é apresentada também as bases metodológicas que sustentam o estudo. Descreve o local onde a pesquisa foi realizada e os participantes envolvidos, fornecendo detalhes sobre a comunidade e o perfil das sujeitas estudadas. Discute o uso do círculo de cultura de Paulo Freire, explorando como essa metodologia contribui para a coleta de dados e para a promoção do diálogo crítico.

A seção 4, “Aspectos de uma Educação Emancipatória na Escola”, explora o conceito de emancipação aplicado ao contexto escolar, com destaque para a Educação de Jovens e Adultos e a relação dessa modalidade com a emancipação feminina, onde é feita uma análise dos Círculos de Cultura, e de como esses círculos se relacionam com a educação emancipatória da mulher, especialmente no contexto da Educação de Jovens e Adultos. Apresenta relatos detalhados dos círculos de cultura realizados, incluindo as principais discussões, uma descrição aprofundada do contexto em que a pesquisa foi realizada, além de detalhes sobre as participantes e suas contribuições para o estudo. Detalha os procedimentos utilizados para a coleta e análise dos dados, descrevendo as etapas do processo de pesquisa e as ferramentas metodológicas empregadas. Apresenta o produto da pesquisa.

Por fim, a seção 5, “Considerações Finais”, finaliza o trabalho com reflexões sobre os achados da pesquisa, aborda os principais resultados da pesquisa, suas implicações práticas e teóricas, além de oferecer sugestões para futuras pesquisas e intervenções no âmbito da EJA e da emancipação da mulher.

1.3 Delimitação do problema de pesquisa

A representação da Educação de Jovens e Adultos como estratégia de emancipação da mulher envolve a promoção da igualdade de gênero e o combate às desigualdades e discriminações que acontecem com mulheres em diversos aspectos da vida. Por meio da educação e do empoderamento proporcionados pela EJA, as mulheres podem adquirir autonomia, confiança e habilidades necessárias para exercer papéis de liderança, confiantes para a transformação social e a construção de uma sociedade mais igualitária.

Além disso, a representação da EJA no processo de emancipação da mulher está inserida em um contexto mais amplo de luta pelos direitos das mulheres, pela equidade de gênero e pela valorização da diversidade. Busca-se superar estereótipos de gênero, promover a participação das mulheres em todos os níveis de tomada de decisão e fortalecer sua presença em posições de liderança nos setores público e privado. É importante ressaltar que a relevância da EJA para o processo de emancipação da mulher varia de acordo com o contexto social, cultural e político de cada país ou região. No entanto, em geral, a educação é reconhecida como um

elemento fundamental para o empoderamento das mulheres e a promoção da igualdade de gênero.

Ao longo da história a relação da mulher com a educação não passava de formalidades para ter uma boa família, muitas vezes a mulher foi vista como a provedora dos filhos e responsável pelos afazeres da casa, e sua educação era voltada para constituir família. Em relação à educação escolar, essa, anteriormente, era privilégio de poucos e, ainda assim, direcionada para homens. As mulheres enfrentaram muitas desigualdades ao longo da história, é por meio da educação que muitas mulheres almejam uma vida melhor, direito este conquistado há pouco tempo.

Um problema relacionado a emancipação da mulher a partir da Educação de Jovens e Adultos é a falta de acesso igualitário e oportunidades educacionais para mulheres adultas que desejam retornar aos estudos. Muitas mulheres enfrentam desafios para conciliar suas responsabilidades familiares, profissionais e domésticas com a educação. A EJA é uma modalidade de ensino voltada para pessoas que não concluíram seus estudos na idade adequada, e muitas mulheres que não puderam concluir sua educação durante a juventude optam por ingressar nessa modalidade.

É de relevante importância entender quais os motivos que levaram as mulheres estudantes da EJA a abandonarem seus estudos na idade adequada, assim como avaliar os motivos e objetivos do seu retorno aos estudos. A evasão escolar é um dos principais problemas enfrentados pela educação brasileira, e um dos desafios do processo de educação atual é tentar garantir a permanência dos jovens e adultos no seu retorno à educação. Através desse estudo pode-se efetuar um planejamento educacional que atenda às necessidades reais dessas discentes.

A mulher hoje é vista como provedora de múltiplas funções, preocupações com a família, mercado de trabalho e profissão. Essas muitas atribuições das mulheres fazem com que elas muitas vezes desistam dos estudos. “Muitas mulheres, atualmente, lutam entre uma educação tradicional recebida em um mundo que lhe exige novos posicionamentos de sujeitos” (Amazonas; Lima; Dias, 2006, p. 35).

No decorrer da história, a mulher lutou e ainda luta para conseguir firmar seu lugar na sociedade, devido toda a desigualdade sofrida por ela ao longo do tempo. É por meio da educação que muitas veem a oportunidade para mudar de vida. A EJA pode se apresentar como um importante local de superação da exclusão social de muitas mulheres que não tiveram oportunidade de acesso à escolarização na idade

regular, bem como, um local de realização de sonhos e preparação para a vida profissional.

Segundo Oliveira (2001), o sujeito estudante da EJA representa alguém que está inserido em sua vivência de mundo de uma forma diferente daquele da criança e do adolescente, esses sujeitos trazem consigo longas histórias de experiências e conhecimentos acumulados, gerando várias reflexões sobre as outras pessoas e sobre si mesmo. É preciso entender essas diferenças e desenvolver práticas pedagógicas inovadoras, que valorizem as diversidades. De acordo com Perrot (2007), a mulher é uma “guardiã de memória”, pois apresenta facilidade em transmitir histórias vividas, conhece segredos, se apresenta como mediadora, se dispõe a tentar realizar conciliações e reconciliações. Dessa forma, podemos recuperar sua história de vida, do seu cotidiano, suas demandas, descobrir o quanto suas questões sociais e culturais pesam sobre elas.

O Ensino de Jovens e Adultos é uma modalidade de ensino destinada a pessoas que não tiveram acesso à educação formal na idade adequada ou que abandonaram a escola antes de concluir seus estudos. Segundo dados publicados em 2018, pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), no Brasil 52,6% da população acima de 25 anos não possui a educação básica completa, e 33,1% dessa população não concluiu o ensino fundamental.

A educação é um direito de todo cidadão e para o Estado fica o dever de ofertar de acordo com a Constituição de 1988. No Plano Nacional de Educação de Jovens e Adultos existe um capítulo sobre essa modalidade de ensino que garante a oferta do ensino fundamental a todos os sujeitos que não tiveram acesso na idade adequada e cabe aos sistemas de ensino assegurar esse acesso conforme a Lei n.º 9.394/96, no § 1º do artigo 37.

A EJA tem sido uma ferramenta importante na construção do protagonismo feminino entre as discentes. Isso porque, essa modalidade de ensino possibilita o acesso à educação para mulheres que, por diversos motivos, não puderam frequentar a escola na idade adequada. Por meio da EJA, as mulheres têm a oportunidade de retomar os estudos e desenvolver suas habilidades e conhecimentos. Essa experiência de aprendizagem pode ser transformadora, pois, além de adquirir novos saberes, as sujeitas podem desenvolver sua autoconfiança e capacidade de liderança.

Muitas mulheres que participam da EJA chegam à sala de aula com histórias de vida marcadas por dificuldades e desafios. Através da educação, elas podem aprender a se defender e acreditar em seu potencial. Com isso, podem se tornar agentes transformadoras de suas próprias vidas e da sociedade em que vivem. Sendo assim:

[...] a educação popular permite o enfrentamento desses processos de desumanização das mulheres, e sua escolarização na EJA torna-se um espaço de enfrentamento dos preconceitos contra as mulheres trabalhadoras e de sua afirmação como sujeitos de direitos. (Godinho, Brandao, Noronha, 2017, p.06)

Ao participarem da EJA, as mulheres têm a oportunidade de se envolver em discussões e atividades que abordam questões de gênero e empoderamento feminino. Além disso, a EJA pode ajudar as mulheres a se prepararem para a vida social, oferecendo-lhes a chance de adquirir habilidades e competências que possam competir em igualdade de condições com os homens.

O incentivo a emancipação das discentes pode se desenvolver de várias maneiras. Uma delas é através da oferta de aulas mais dinâmicas e participativas, nas quais os alunos são encorajados a se envolverem ativamente nas atividades propostas. Isso pode incluir debates, trabalhos em grupo, apresentações orais, entre outras metodologias que estimulam a participação e o diálogo entre os alunos. Além disso, os docentes também podem adotar estratégias de ensino que levem em consideração as experiências e conhecimentos prévios dos alunos. Isso significa que é importante ouvir as histórias de vida dos alunos e compreender as dificuldades que eles enfrentaram ao longo de sua trajetória. A partir disso, os docentes podem adaptar suas práticas pedagógicas para atender às necessidades específicas desses alunos.

Muitas mulheres buscam na educação uma forma de se reafirmarem na sociedade, bem como garantir o seu espaço. Através dos estudos as mulheres veem a oportunidade de assumirem ocupações de melhor prestígio, o que antes era privilégio dos homens. Desse modo, “a importância da educação para consolidação do exercício de direitos e para construção da autonomia individual e coletiva, é um meio fundamental para o desmonte das desigualdades sociais de gênero, entre outras” (Brasil, 2013, p. 22).

Ao reconhecer que não devemos negligenciar os fatores estruturais de exclusão, que estão presentes nas escolas e fazem parte da segmentação do

mercado de trabalho, e ajudam a aprofundar as desigualdades, nos propomos a investigar a seguinte questão: ***Como a Educação de Jovens e Adultos na perspectiva freireana pode contribuir com a emancipação da mulher?***

Para entendermos os motivos que levaram as sujeitas estudantes da EJA a interromperem/abandonarem sua trajetória de estudos, torna-se necessário perceber o seu cotidiano e considerar a sua vivência. O grupo das discentes da EJA são representados por mulheres que não tiveram oportunidades de estudos na época adequada, ou que desistiram por algum motivo. Sendo assim,

É importante conhecer a vida dos alunos, os hábitos de vivência dos mesmos, suas experiências no cotidiano e, a partir daí, construir um projeto de ensino que atenda suas reais necessidades. Muitos desses alunos que a escola recebe vivem uma trajetória escolar cheia de idas e vindas, alguns até mesmo frequentam a escola desde criança e, por razões diversas, acabaram abandonando os estudos e, depois de adultos, retornaram. (Cardoso, Ferreira, 2012, p.63)

Este problema nos motiva a buscar respostas para as seguintes questões adjacentes: *Qual o perfil das discentes do 3º segmento da EJA? Quais os principais desafios enfrentados por elas no que se refere ao processo de escolarização? De que forma a EJA contribui na emancipação da mulher?*

1.4 Objetivos da Pesquisa

1.4.1 Objetivo Geral

Colaborar com a Educação de Jovens e Adultos na perspectiva freireana para a emancipação da mulher.

1.4.2 Objetivos Específicos

- Analisar o contexto histórico da Educação de Jovens e Adultos e os desafios enfrentados pelos seus discentes;
- Discutir, de forma colaborativa, para a relevância da Educação de Jovens e Adultos na emancipação da mulher sob a perspectiva freireana;

- Construir coletivamente um manual pedagógico que colabore com a perspectiva emancipatória da mulher na Educação de Jovens e Adultos.

1.5 Estado da Arte: dialogando com as produções acadêmicas

O Estado da Arte³ é categorizado como uma metodologia bibliográfica que recebe suas designações devido às revisões sistemáticas de conhecimento produzido em uma área específica durante um determinado período. Essa metodologia auxilia na orientação das etapas da pesquisa, na produção intelectual e no acúmulo de saberes relacionados a um objeto específico de estudo. Portanto, representa uma análise fundamental para embasar decisões no âmbito da pesquisa.

Este estado da arte busca mapear e analisar as pesquisas mais recentes, entre os anos de 2018 a 2023, que abordam essa temática, oferecendo uma visão panorâmica das contribuições acadêmicas que têm sido feitas para compreender e fortalecer a relação entre a EJA e a autonomia das mulheres, tomando como base de dados a plataforma da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e do Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). O título "A Educação de Jovens e Adultos e a Formação da Mulher Autônoma" reflete a intenção de explorar as conexões intrínsecas entre a EJA e o fortalecimento da autonomia das mulheres.

Ao explorar as diferentes perspectivas teóricas, metodologias de pesquisa e descobertas empíricas presentes na literatura, este trabalho visa lançar luz sobre os caminhos já trilhados e identificar lacunas que demandam investigação adicional. Em última análise, a busca pela autonomia da mulher por meio da EJA emerge como um campo fértil para reflexões e ações que transcendem as fronteiras educacionais, influenciando positivamente as dinâmicas sociais e contribuindo para a construção de uma sociedade mais inclusiva e equitativa.

É crucial examinar como fatores socioeconômicos, culturais e políticos interagem com a EJA no contexto da autonomia feminina. Compreender como as barreiras estruturais podem ser superadas e como políticas educacionais podem ser desenvolvidas para promover a inclusão e emancipação das mulheres na EJA são

³ Segundo Brandão et al. (1986, p. 7), o termo "Estado da Arte" é originário da literatura científica americana e tem por meta "realizar levantamentos do que se conhece sobre um determinado assunto a partir de pesquisas realizadas em uma determinada área".

aspectos relevantes a serem abordados. Contemplar também a diversidade de contextos nos quais a EJA é implementada e como essas variações podem impactar a autonomia da mulher. Investigar experiências em diferentes regiões geográficas, contextos urbanos e rurais, bem como considerar as particularidades culturais, étnicas e socioeconômicas, contribui para uma compreensão mais abrangente da relação entre EJA e autonomia feminina.

1.5.1 Mapeamento das dissertações e teses selecionadas

Nesse estado da arte foi realizada uma análise dos trabalhos publicados entre os anos de 2018 a 2023 sobre nosso objeto de estudo, para o presente levantamento foram utilizados os bancos de dados da BDTD e da CAPES. Na busca inicial, utilizando como palavras descritoras “Educação de Jovens e Adultos”, “Autonomia” e “Mulher”, foram encontradas 27 dissertações e 13 teses, totalizando 40 trabalhos. Na sequência foi realizado um refinamento dessas produções através da análise dos títulos, resumos, objetivos e palavras-chaves. Com esse refinamento, reduzimos a seleção a 6 trabalhos que mais se relacionam com a temática em estudo, e com o nosso propósito. Foram desconsideradas da análise, as produções que, mesmo constando as palavras descritoras, não se relacionavam de forma específica ao objeto de estudo.

Quadro 1 — Distribuição das produções acadêmicas, no período de 2018-2023, aplicando os três descritores definidos

Distribuição das produções acadêmicas 2018-2023			
Banco	Dissertações	Teses	Relação/Temática
CAPES	07	02	04
BDTD	20	11	02
Total	27	13	06

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Após a filtragem optamos por trabalhar com o total de 06 produções sendo: cinco dissertações e uma tese. Ao realizar a busca e por apresentar algumas aproximações com o objeto de estudo, foram analisadas as seguintes pesquisas:

Quadro 2: Trabalhos que mais possuem relação com o objeto de estudo

Nº	TÍTULO	AUTOR	TIPO/ GÊNERO	ANO	INSTITUIÇÃO
1	Percursos de Mulheres no Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA)	Caren Rejane de Freitas FONTELLA	TESE	2019	PUCRS
2	Educação de Jovens e Adultos e Violência contra Mulheres no Alto Sertão da Bahia	Adelice Pereira de JESUS	DISSERTAÇÃO	2020	UNEB
3	Memória de Mulheres Agricultoras Sobre as Experiências de Alfabetização na Vida Adulta: Município de Maracajá /SC (2002-2004)	Cristiane Sant ANA	DISSERTAÇÃO	2020	UNESC
4	O Enfrentamento do Analfabetismo de Mulheres Velhas no Município de Castanhal, na Amazônia Paraense: A Velhice Negada e a Educação “Garantida”	Ildete da Silva FALCAO	DISSERTAÇÃO	2019	UFPA
5	As vozes das mulheres da EJA: um olhar voltado para a inserção no ensino superior	Brenda Generoso de Lima ROCHA	DISSERTAÇÃO	2022	UFSCAR
6	"Sempre queremos aprender": a EJA e o empoderamento da mulher na educação pública de Teresina (PI)"	Verônica de Oliveira LEAL	DISSERTAÇÃO	2018	UNINOVE

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Seguindo para uma análise mais profunda dos trabalhos selecionados podemos considerar que Fontella⁴ em seu estudo faz uma análise da trajetória educacional de mulheres egressas da Educação Profissional de Jovens e Adultos segundo uma perspectiva do feminismo marxista, a autora faz uma correlação entre as pressões sociais e a perpetuação do papel social de gênero, refletindo as influências das complexidades histórico-culturais na jornada educacional feminina. Os motivos para interrupções nessa trajetória frequentemente estão associados a atividades que tradicionalmente são cultural e socialmente designadas às mulheres. Concluindo que o avanço na educação desempenhou um papel crucial no

⁴ FONTELLA, Caren Rejane de Freitas. **Percursos de Mulheres no Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA)**. 24/02/2019. 246 f. Tese Doutorado em Educação. Instituição de Ensino: Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre Biblioteca Depositária: Central da PUCRS.

empoderamento das mulheres em diversas esferas sociais. O que permitiu que algumas mulheres egressas do PROEJA do IFRS, Campus Restinga, ingressassem no ensino superior e prosseguissem com seus estudos, ao mesmo tempo em que contribuiu para a obtenção de conhecimentos, atitudes e transformações comportamentais associadas à qualidade de vida e ao ambiente de trabalho.

Este estudo adquire relevância ao explorar possibilidades inovadoras para a implementação do Programa de Educação de Jovens e Adultos (Proejas) nos Institutos Federais. A intenção é oferecer uma abordagem educacional única, direcionada para mulheres adultas e suas circunstâncias de vida. O objetivo principal é assegurar a continuidade e conclusão dos estudos, promovendo não apenas a aquisição de conhecimento, mas também cultivando o prazer pelo aprendizado e incentivando a busca por educação superior.

O segundo trabalho analisado foi o de Jesus⁵, que realizou um levantamento dos perfis das estudantes da Educação de Jovens e Adultos na cidade de Palmas de Monte Alto-BA, buscando contribuir com a visibilidade dessas mulheres, empregando abordagens que envolvem Políticas de Escuta, Políticas de Saúde, movimentos, integridade e expressões corporais. Seu estudo teve embasamento teórico fornecido por autores que abordam temáticas relacionadas ao gênero, incluindo Soihet (1997), Louro (1997) e Scott (1990). O seu trabalho teve como objetivo a ampliação do reconhecimento dessas mulheres como indivíduos dotados de direitos, habilidades e capacidade de desempenhar papéis como agentes sociais. Além disso, fomentar a disseminação de culturas fundamentadas no respeito, na autonomia de gênero, na não violência e na não submissão feminina.

O terceiro trabalho analisado foi a dissertação de Ana⁶, a autora aborda as memórias de mulheres agricultoras do bairro Espigão Grande, município de Maracajá/SC, sobre as experiências de alfabetização na vida adulta, o processo histórico e os conceitos voltados à Educação de Jovens e Adultos. Seu estudo teve como objetivo entender os significados gerados nas experiências de mulheres

⁵ JESUS, Adelice Pereira de. **Educação de Jovens e Adultos e Violência contra Mulheres no Alto Sertão da Bahia**. 20/12/2020. 121 f. Dissertação Mestrado Profissional em Ensino, Linguagem e Sociedade. Instituição de Ensino: Universidade do Estado da Bahia, Caetité Biblioteca Depositária: Sistema de Bibliotecas da UNEB.

⁶ ANA, Cristiane Sant. **Memória de Mulheres Agricultoras Sobre as Experiências de Alfabetização na Vida Adulta**. Município de Maracajá /SC (2002-2004). 09/12/2020. 193 f. Dissertação Mestrado em Educação. Instituição de Ensino: Universidade do Extrema Sul Catarinense, Criciúma Biblioteca Depositária: Biblioteca Central Prof. Eurico Back.

agricultoras ao envolverem-se no projeto de alfabetização. A partir das análises efetuadas em seu estudo, ficou evidente a relevância de os indivíduos compreenderem seu contexto, formular hipóteses acerca dos desafios e buscar soluções para promover transformações. A aquisição das habilidades de leitura e escrita proporcionou uma perspectiva renovada para as mulheres agricultoras em relação à sua realidade, enfatizando a importância e a urgência de políticas públicas e investimentos governamentais destinados a essa modalidade de ensino.

Freire acreditava que era possível alfabetizar e introduzir essas pessoas nesse mundo letrado sem afastar essas pessoas de suas origens, fossem agricultores, trabalhadores operários ou donas de casa, ofertando assim uma educação libertadora. “A questão é como nos acercar das massas populares, para compreender os seus níveis de resistência, onde se encontram entre elas, como se expressam e trabalhar então sobre isto” (Freire, 2013, p. 38).

Em sua dissertação Falcao⁷ aborda o enfrentamento do analfabetismo de mulheres velhas no Município de Castanhal, no estado do Pará, configurando sua pesquisa em caráter teórico, político e existencial. Sua pesquisa foi conduzida com 12 participantes, compreendendo alunas e ex-alunas das turmas da 2ª etapa da Educação de Jovens e Adultos (EJA), fruto da colaboração entre o Campus Castanhal da Universidade Federal do Pará (UFPA), que, por meio da extensão universitária, desenvolve o programa Grupo de Educação na Terceira Idade (GETI) e a Secretaria Municipal de Educação (SEMED). A pesquisa expôs a condição de desvantagem socioeconômica e cultural das mulheres idosas examinadas, resultante do extenso período vivido em situação de analfabetismo ou com níveis educacionais baixos. Mostrou, também, o destaque alcançado ao superar essa condição, revelando atitudes de independência e autonomia adquiridas por meio do processo de alfabetização.

Nesse estudo é feita uma crítica aos sistemas educacionais atuais, que não estão adequadamente equipados para atender às necessidades específicas das pessoas idosas. Isso demanda dos responsáveis governamentais a implementação das disposições legais relacionadas aos direitos das pessoas idosas, garantindo uma

⁷ FALCAO, Ildete da Silva. **O Enfrentamento do Analfabetismo de Mulheres Velhas no Município de Castanhal, na Amazônia Paraense: A Velhice Negada e a Educação “Garantida”**. 18/06/2019. undefined f. Dissertação Mestrado em Estudos Antrópicos na Amazônia. Instituição de Ensino: Universidade Federal do Pará.

estrutura física e pedagógica apropriada. Tendo como objetivo, assegurar que esses cidadãos sejam acolhidos de maneira segura, tanto fisicamente, quanto emocionalmente, por meio de abordagens pedagógicas críticas, dialógicas e respeitadas. Visando proporcionar oportunidades de aprendizagem significativas ao longo de suas vidas.

De outro modo, em sua dissertação, Rocha⁸ analisa a narrativa de três mulheres egressas da EJA, descrevendo quais foram os elementos transformadores e excludentes que influenciaram a sua inclusão no ensino superior, tendo como fundamento teórico-metodológico a Aprendizagem Dialógica a partir de alguns autores centrais como Flecha, Freire e Giddens. Com o desenvolvimento do estudo foram descritos como elementos excludentes a negação do direito de acesso e permanência em ambientes escolares, a presença do machismo como expressão da dominação masculina sobre a mulher, e o papel subalterno da mulher na sociedade patriarcal e capitalista em que vivemos. Já como elementos transformadores foram descritos a dimensão instrumental que resulta no ganho de autonomia e senso crítico. Destacando-se o papel fundamental do professor progressista (Freire, 1996), assim como as relações solidárias na formação de redes de apoio para as mulheres.

Diante disso, é preciso pensar em abordar a educação de uma maneira inovadora, buscando estratégias que assegurem os direitos e atendam às verdadeiras necessidades das estudantes da Educação de Jovens e Adultos. Observa-se a necessidade de superar os obstáculos para assegurar os direitos desses sujeitos estudantes da EJA, dado que a negação desses direitos é uma realidade histórica e coletiva. As experiências educacionais se repetem ao longo das gerações, onde avós, pais e agora os alunos enfrentam e enfrentaram negações de direitos. Torna-se imperativo saldar essa dívida histórica.

Trata-se de trajetórias coletivas de negações de direitos, de exclusão de marginalização; consequentemente a EJA tem de se caracterizar como uma política afirmativa de direitos de coletivos sociais, historicamente negados. Afirmções genéricas ocultam e ignoram que EJA é, de fato, uma política afirmativa e, como tal, tem de ser equacionada (Arroyo, 2007, p.29).

⁸ ROCHA, Brenda Generoso de Lima. **As vozes das mulheres da EJA: um olhar voltado para a inserção no ensino superior**. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2022.

Já Leal⁹, em sua dissertação, analisa as relações entre a Educação de Jovens e Adultos e o processo de construção da autonomia das mulheres que frequentam essa modalidade educacional na cidade de Teresina-PI, sendo esse trabalho o que mais se aproxima com o nosso objeto de estudo. Trata-se de uma pesquisa de caráter qualitativo, desenvolvida com um grupo de 15 mulheres adultas de uma escola pública da cidade de Teresina-PI, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí – Campus Teresina Zona Sul. A dissertação inicia-se com uma visão abrangente, contextualizando a educação de jovens e adultos em um âmbito mais amplo. Em seguida, concentra-se na análise das representações de um conjunto de mulheres sobre suas experiências durante e após o retorno ou início da vida escolar na fase adulta.

Esse trabalho relata que muitas vezes, as mulheres que optam por frequentar uma sala de aula na Educação de Jovens e Adultos, apresentam características como autoestima reduzida, influenciada por experiências de insucesso escolar e a falta de apoio por parte de seus parceiros. A necessidade de aprender a assinar seus próprios nomes é apenas um dos diversos motivos que as impulsionam a retornar à escola.

A suposição deste estudo é que, apesar das desafiadoras condições enfrentadas pelas mulheres que são alunas da Educação de Jovens e Adultos, o processo educacional nessa modalidade, no contexto examinado, apresenta-se como uma ferramenta significativa para iniciar e/ou expandir os processos de autonomia e empoderamento social dessas mulheres. Os resultados apontam que as mulheres envolvidas percebem que a abordagem de questões de gênero na Educação de Jovens e Adultos pode motivá-las a equilibrar estudo, trabalho e vida familiar, incentivando atitudes que desafiem a naturalização da subalternidade feminina.

Através do mapeamento das produções acadêmicas acerca da Educação de Jovens e Adultos e a formação da mulher autônoma, o presente estado da arte analisou 05 dissertações e 01 tese, as quais demonstram grande relevância com a temática de investigação proposta, sendo que a dissertação de Leal¹⁰ apresenta mais proximidade com o objeto de estudo. As pesquisas aqui analisadas confirmam que

⁹ LEAL, Verônica de Oliveira. **"Sempre queremos aprender"**: a EJA e o empoderamento da mulher na educação pública de Teresina (PI). 2018. 130 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação) - Universidade Nove de Julho, São Paulo.

¹⁰ LEAL, Verônica de Oliveira. **"Sempre queremos aprender"**: a EJA e o empoderamento da mulher na educação pública de Teresina (PI). 2018. 130 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação) - Universidade Nove de Julho, São Paulo.

ainda existem muitos desafios e possibilidades a serem exploradas diante da construção de práticas educativas na Educação de Jovens e Adultos que corroborem para a autonomia da mulher. Nessa perspectiva, o estado da arte contribui para a construção da pesquisa, dado que ainda há um longo caminho a percorrer, especialmente diante da escassez de estudos específicos sobre o método de ensino na Educação de Jovens e Adultos e seu impacto na autonomia feminina.

Apesar de avanços notáveis nas últimas décadas, com as mulheres conquistando um espaço significativo nas relações sociais, no mercado de trabalho e na efetivação de seus direitos, ainda existem muitos desafios a serem superados para que sejam verdadeiramente respeitadas e reconhecidas em nossa sociedade. A Educação de Jovens e Adultos pode ser considerada como um dos caminhos possíveis para favorecer o processo de emancipação e construção da autonomia feminina. A EJA pode contribuir significativamente para a formação da mulher autônoma, proporcionando-lhe meios para adquirir conhecimento, habilidades e, por conseguinte, maior independência. Além de fornecer conteúdo educacional, a EJA também desafia estereótipos de gênero, promovendo a conscientização sobre direitos e igualdade.

Quanto aos trabalhos analisados, destaco a importância do poder da educação para o empoderamento das mulheres, se apresentando ao longo da história como agente de transformação de suas vidas. Os trabalhos desenvolvidos mostram histórias de resistências, desafios, força e resiliência. Ao longo dos anos, observou-se um aumento no acesso à educação para mulheres em muitas partes do mundo. No entanto, desafios persistentes, como disparidades regionais, normas culturais e barreiras econômicas, ainda impactam negativamente a participação total das mulheres na educação. Essas questões de empoderamento da mulher no âmbito educacional devem ser ressaltadas e valorizadas. Com a análise dos estudos mencionados nesse estado da arte, foi possível compreender que direção devemos seguir para avançar na elaboração da nossa pesquisa sobre essa temática.

2 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E A EMANCIPAÇÃO DA MULHER

A Educação de Jovens e Adultos é uma modalidade fundamental para garantir o direito à educação a indivíduos que não concluíram a escolarização na idade adequada. Esta seção aborda sua trajetória histórica no Brasil, evidenciando avanços

e desafios ao longo do tempo. Em seguida, são analisadas as políticas públicas e a legislação vigente, destacando os principais marcos regulatórios da EJA. Por fim, são apresentados os desafios enfrentados pelos docentes, considerando as dificuldades e demandas desse campo educacional.

A educação tem um papel fundamental na promoção da igualdade de gênero e na emancipação da mulher. Ao longo da história, o acesso das mulheres à educação foi marcado por desafios e desigualdades, mas também por avanços significativos que impulsionaram sua participação na sociedade e no mercado de trabalho. Esta seção explora também a relação entre educação e emancipação feminina, destacando o papel da educação libertadora proposta por Paulo Freire e sua influência na Educação de Jovens e Adultos.

2.1 Histórico da Educação de Jovens e Adultos no Brasil

A Educação de Jovens e Adultos no Brasil possui uma trajetória complexa, marcada por avanços e desafios estruturais. Sua evolução está diretamente ligada às mudanças sociais, econômicas e políticas do país, refletindo ora uma tentativa de inclusão educacional, ora uma política compensatória diante da desigualdade histórica no acesso à educação formal.

A trajetória da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil teve início com a chegada dos jesuítas, que atuaram na catequização e instrução de adultos, tanto nativos quanto colonizadores. Com o passar dos anos, essa modalidade educacional foi se expandindo, embora, inicialmente, a escolarização e as oportunidades fossem limitadas e destinadas principalmente às elites proprietárias. Apenas ao longo do século XX a EJA alcançou maior abrangência, impulsionada por movimentos de alfabetização, educação popular e a consolidação do sistema público de ensino.

Segundo Romanelli (2012) as primeiras iniciativas educacionais voltadas aos jovens e adultos datam do período colonial, quando a educação era privilégio das elites e controlada pela Igreja, com foco na catequização dos indígenas e na formação da elite dirigente. Os jesuítas perceberam que a conversão dos indígenas ao catolicismo seria mais eficaz se, simultaneamente, lhes ensinassem a ler e escrever. Por isso, estabeleceram escolas nas aldeias voltadas para a alfabetização. Com o tempo, surgiu a necessidade de incluir também os filhos dos colonos nesse processo

educativo, uma vez que os jesuítas eram os únicos responsáveis pela instrução na época.

A Ordem dos Jesuítas não foi, entretanto, criada só com fins educacionais; ademais, parece que no começo não figuravam esses entre os propósitos, que eram antes a confissão, a pregação e a catequização. Seu recurso principal eram os chamados “exercícios espirituais”, que exerceram enorme influência anímica e religiosa entre os adultos. Todavia pouco a pouco a educação ocupou um dos lugares mais importantes, senão mais importante, entre as atividades da Companhia (Luzuriaga, 1975, p. 118-119).

De acordo com Azevedo (1976), a atuação dos jesuítas na colônia brasileira pode ser dividida em duas fases distintas. A primeira, correspondente ao primeiro século de sua presença, foi marcada pela adaptação e pela construção de seu trabalho de catequese e conversão dos indígenas, alinhando-se aos costumes dos colonizadores. Já a segunda fase, no segundo século de atuação, caracterizou-se pela expansão e pelo aprimoramento do sistema educacional estabelecido no período inicial. Dessa forma, a alfabetização de adultos passou a ser utilizada como um meio de controle, visando fazê-los servir tanto à Igreja quanto ao trabalho manual, ao mesmo tempo em que eram instruídos na doutrina católica e nos hábitos europeus.

Foi ela, a educação dada pelos jesuítas, transformada em educação de classe, com as características das que tão bem distinguiam a aristocracia rural brasileira que atravessou todo o período colonial e imperial e atingiu o período republicano, sem ter sofrido, em suas bases, qualquer modificação estrutural, mesmo quando a demora social de educação começou a aumentar, atingindo as camadas mais baixas da população e obrigando a sociedade a ampliar sua oferta escolar (Moura, 2003, p.26).

Com a expulsão dos jesuítas da colônia em 1759 pelo Marquês de Pombal, surgiu a necessidade de estabelecer um novo modelo educacional no Brasil. A Reforma Pombalina reestruturou todo o sistema de ensino, transferindo a responsabilidade da educação das mãos dos jesuítas para o Estado. Como consequência, os colégios jesuítas foram extintos, promovendo uma maior uniformidade na prática pedagógica (Calegari, 2010). Dessa forma, a Escola Pública foi introduzida no Brasil. No entanto, os adultos das classes menos favorecidas continuaram sem acesso à educação, uma vez que a Reforma Pombalina não contemplava seu direito de estudar.

Nesse contexto, Saviani (2006) destaca que as Reformas Pombalinas não proporcionaram avanços significativos para a educação da época, pois

desestruturaram o modelo educacional estabelecido pelos jesuítas sem implementar um sistema eficiente que promovesse o desenvolvimento e a equidade na educação no Brasil.

Essa contextualização apresenta o cenário em que a educação brasileira teve seus primeiros passos. A Constituição Imperial de 1824 buscou ampliar o acesso à educação, prevendo a garantia da instrução primária para todos os cidadãos. No entanto, essa medida permaneceu apenas na teoria. Durante o período imperial, houve intensos debates sobre a inclusão das camadas mais pobres da sociedade - homens e mulheres livres de baixa renda, negros escravizados, libertos e livres - nos processos formais de ensino.

Conforme Piletti (2012), a primeira escola noturna no Brasil foi criada em 1854 com a finalidade principal de alfabetizar trabalhadores analfabetos. A maioria das províncias desenvolveu políticas voltadas para a educação de jovens e adultos, resultando na formulação de um documento da Instrução Pública que mencionava tanto as aulas noturnas quanto aquelas direcionadas a adultos. Um exemplo disso é o Regimento das Escolas de Instrução Primária, promulgado em Pernambuco em 1885, que estabelecia diretrizes detalhadas para o funcionamento dessas escolas, destinadas a alunos com mais de quinze anos. Contudo, nem todos tinham o direito de frequentá-las, como demonstram os artigos 4º e 5º do decreto 7.031, de 6 de setembro de 1878:

Art. 4º Os cursos noturnos das escolas urbanas começarão a funcionar desde já. Os das escolas suburbanas serão abertos quando o Ministro e Secretário de Estado dos Negócios do Império determinar, tendo em consideração as circunstâncias locais.

Art. 5º Nos cursos noturnos poderão matricular-se, em qualquer tempo, todas as pessoas do sexo masculino, livres ou libertos, maiores de 14 anos. As matrículas serão feitas pelos Professores dos cursos em vista de guias passadas pelos respectivos Delegados, as quais se farão nelas as declarações da naturalidade, filiação, idade, profissão e residência dos matriculando. (Brasil, 1878).

Com o Ato Constitucional de 1834, a responsabilidade pela educação primária e secundária foi transferida para as províncias, com prioridade para jovens e adultos. Vale destacar que a educação desse público era fortemente influenciada por um viés missionário e assistencialista. O processo de alfabetização dessas pessoas era visto como um ato de caridade das elites letradas para com aqueles considerados marginalizados e perigosos. “Era preciso ‘iluminar’ as mentes que viviam nas trevas

da ignorância para que houvesse progresso” (Stephanou; Bastos (orgs), 2005, p. 261). A alfabetização de jovens e adultos deixou de ser reconhecida como um direito e passou a ser tratada como um gesto de assistência e solidariedade.

Com o início do século XX houve uma grande mobilização social que pretendia exterminar este mal, o analfabetismo. Começou-se assim, a culpar as pessoas analfabetas da situação de subdesenvolvimento do Brasil. Em 1915 foi criada a Liga Brasileira contra o Analfabetismo que pretendia lutar contra a ignorância para estabilizar a grandeza das instituições republicanas. Na Associação Brasileira de Educação (ABE), as discussões giravam em torno de uma luta contra esta calamidade pública que tinha se instalado. O analfabetismo era considerado uma praga que deveria ser exterminada. No âmago destas discussões estava presente a idéia de que as pessoas que não eram alfabetizadas deveriam procurar se alfabetizar. Era necessário tornar a pessoa analfabeta um ser produtivo que contribuísse para o desenvolvimento do país (Strelhow, 2010, p.52).

No intervalo entre a Proclamação da República e o começo da década de 1920, a democracia no Brasil foi se consolidando gradualmente “segundo os desígnios dos setores vinculados à burguesia agrário-comercial dos centros produtores da região centro-sul, onde a burguesia paulista detinha uma posição hegemônica” (Manfredi, 1981, p.28). Nos anos 1920, ocorreu uma transformação na política brasileira, impulsionada pela classe média urbana e por setores da elite que não tinham interesse no comércio cafeeiro. Com a vitória da Aliança Liberal, formada por Rio Grande do Sul, Minas Gerais e Paraíba, em 1929, o cenário político do país se encontrava em um momento de “vazio de poder, porque havia um colapso no poder da burguesia cafeeira e uma incapacidade das demais frações para assumi-lo” (Fausto. 1972, p. 112). Paralelamente a essa transformação econômica, começam a ocorrer mudanças na educação, impulsionadas pelo surgimento dos ideais da Escola Nova e, posteriormente, pelas iniciativas da Pedagogia de Paulo Freire, em colaboração com os movimentos sociais.

A partir da década de 1930 a Educação de Jovens e Adultos passou a ganhar maior relevância no cenário educacional brasileiro. Em 1934, o governo instituiu o Plano Nacional de Educação, que definiu como obrigação do Estado oferecer ensino primário integral, gratuito e de frequência obrigatória, estendendo esse direito também aos adultos como direito constitucional (Friedrich et al., 2010). Esse marco representou um avanço na democratização do ensino, reconhecendo a educação como um direito constitucional. No entanto, apesar dos avanços legais, desafios como a evasão escolar, a falta de infraestrutura e a necessidade de metodologias

adequadas continuam a impactar a efetividade da EJA, tornando essencial a implementação de políticas públicas que garantam seu pleno desenvolvimento.

Segundo Arroyo (2017) com a expansão urbana e a industrialização no início do século XX, a demanda por mão de obra qualificada cresceu, impulsionando campanhas educacionais. A partir da década de 1940, iniciativas como a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA) e o Movimento de Educação de Base (MEB) surgiram para suprir o déficit educacional da população trabalhadora.

Desde o início da década de 40, a educação de jovens e adultos estava em alta. Em 1946 surge a Lei Orgânica do Ensino Primário que previa o ensino supletivo, e em 1947 surgiu um programa, de âmbito nacional, visando atender especificamente às pessoas adultas, com a criação do SEA (Serviço de Educação de Adultos). A finalidade do SEA era de reorientar e coordenar, no geral, os trabalhos dos planos anuais do ensino supletivo para adolescentes e adultos analfabetos. Esse movimento que durou até fins da década de 50 foi denominado de Primeira Campanha Nacional de Educação de Adultos. Porém, é discutível o método pedagógico utilizado que homogeneizava seus alunos sem a preocupação dos contextos em que estavam inseridos. Foram criados guias de leituras, que possuíam em seu conteúdo, pequenas frases e textos sobre comportamento moral e com informações sobre saúde, técnicas de trabalho e higiene (Strelhow, 2010, p.53).

Um dos fatores que levaram à criação da Primeira Campanha Nacional de Alfabetização foi a intensa pressão internacional para eliminar o analfabetismo nas chamadas “nações atrasadas”¹¹. Essa pressão surgiu com a fundação da ONU (Organização das Nações Unidas) e da UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura) após o término da Segunda Guerra Mundial, em 1945. Segundo as diretrizes dessas instituições, a educação era vista como um instrumento essencial para o desenvolvimento dessas nações. Isso indica que os programas educacionais implementados priorizavam a quantidade de pessoas alfabetizadas em detrimento da qualidade do ensino. Além dessas recomendações internacionais, o contexto histórico brasileiro também favorecia a ampliação do número de cidadãos aptos, legalmente, a exercer o direito ao voto, acompanhando o processo de democratização do país.

Em 1952, foi instituída a Campanha Nacional de Educação Rural (CNER) com o objetivo de atender as comunidades que viviam no campo. Já em 1958, durante a realização do II Congresso Nacional de Educação de Adultos no Rio de Janeiro,

¹¹ AGUIAR. 2001, p.15.

iniciaram-se debates sobre a adoção de um novo método pedagógico voltado para a educação de adultos (Aguilar, 2001, p.15). Os educadores passaram a perceber a importância de superar os preconceitos em relação às pessoas analfabetas. Foi nesse período que o Brasil começou a conhecer um de seus maiores pedagogos, Paulo Freire.

Na década de 1960, destacam-se os avanços da educação popular, com influência de Paulo Freire, que propôs um método de alfabetização libertadora e crítica. Seu método, aplicado no Programa Nacional de Alfabetização (PNA), foi interrompido pelo golpe militar de 1964, que instaurou um período de repressão e suspensão de programas educacionais progressistas (Freire, 2014). Isso reflete como a trajetória da educação no Brasil está diretamente ligada aos contextos políticos e sociais do país. Na década de 1960, os avanços na educação popular, impulsionados pelo método libertador de Paulo Freire, representaram uma importante tentativa de democratização do ensino. No entanto, a interrupção do Programa Nacional de Alfabetização (PNA) pelo regime militar de 1964 evidencia como governos autoritários podem impor barreiras ao progresso educacional, limitando iniciativas voltadas à conscientização crítica e à emancipação social.

Haddad (2009) explica que, após o cancelamento do Plano Nacional de Alfabetização, o Governo Militar criou o Mobral em 1967. O objetivo desse novo programa era alfabetizar e promover a continuidade da educação. No entanto, sua abordagem se limitava a uma alfabetização funcional, ou seja, centrada apenas na habilidade de ler e escrever, sem considerar a compreensão contextual ou o desenvolvimento do senso crítico dos educandos.

Para implementar esse programa, Paulo Freire foi convocado, devido às suas experiências no Nordeste, onde ensinou leitura e escrita aos trabalhadores. Sua metodologia, que era significativa e de fácil compreensão, permitiu que os alunos aprendessem a ler e escrever em um curto período. No entanto, a metodologia a ser implementada era bastante distinta daquela que Paulo Freire desenvolveu em Pernambuco. Como educador crítico, Freire focava na formação crítica dos alunos, um processo que ocorria por meio do diálogo rico e da conscientização, valorizando a linguagem popular. Essa abordagem visava promover uma transformação social nos estudantes, capacitando-os a se tornarem cidadãos plenos. Em contraste, a proposta metodológica do regime militar se limitava apenas ao ensino de leitura, escrita e cálculo (Beisiegel, 1982).

Durante a ditadura militar (1964-1985), a EJA passou a ser tratada como uma política compensatória, com foco na capacitação rápida para o mercado de trabalho, desconsiderando aspectos críticos e cidadãos da educação (Soares, 2010). Essa abordagem evidencia como regimes autoritários tendem a restringir o papel emancipador da educação, limitando sua função transformadora.

A redemocratização nos anos 1980 reabriu espaço para o debate educacional, culminando na Constituição Federal de 1988, que passou a reconhecer a educação como direito de todos, incluindo jovens e adultos (Brasil, 1988). A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9.394/96, foi estabelecida em 1996, reafirmando o direito dos jovens e adultos trabalhadores à educação básica gratuita, sendo uma responsabilidade do poder público. A lei também atribui aos entes federativos a obrigação de identificar e atender a demanda, garantindo tanto o acesso quanto a permanência dos estudantes no sistema educacional (Brasil, 1996).

Em 2003, o Governo Federal instituiu a Secretaria Extraordinária de Erradicação do Analfabetismo e lançou o Programa Brasil Alfabetizado (PBA). Esse programa incluiu iniciativas como o Projeto Escola de Fábrica, voltado para cursos de formação profissional, o PROJOVEM, que prioriza a qualificação para o trabalho aliada a ações comunitárias, e o PROEJA, que integra a educação profissional ao ensino médio para jovens e adultos (Vieira, 2004).

O Programa Brasil Alfabetizado tinha como propósito eliminar o analfabetismo entre jovens a partir de 15 anos, além de atender adultos e idosos, contribuindo para a universalização do ensino fundamental no Brasil. O programa reconhece a educação como um direito humano e assegura a alfabetização como uma oferta pública. De acordo com informações disponíveis no site do MEC:

[...] o Programa Brasil Alfabetizado (PAB), voltado para a alfabetização de jovens, adultos e idosos. O programa é uma porta de acesso à cidadania e o despertar do interesse pela elevação da escolaridade. O Brasil Alfabetizado é desenvolvido em todo o território nacional, com o atendimento prioritário a municípios que apresentam alta taxa de analfabetismo, sendo que 90% destes localizam-se na região Nordeste. Esses municípios recebem apoio técnico na implementação das ações do programa, visando garantir a continuidade dos estudos aos alfabetizados. Podem aderir ao programa por meio das resoluções específicas publicadas no Diário Oficial da União, estados, municípios e o Distrito Federal. (Brasil, 2022).

A Educação de Jovens e Adultos no Brasil tem sido alvo de diversas políticas públicas para ampliar o acesso ao ensino e reduzir os índices de analfabetismo. A criação da Secretaria Extraordinária de Erradicação do Analfabetismo e a implementação do Programa Brasil Alfabetizado representaram avanços nesse cenário, ao promover iniciativas voltadas tanto para a formação profissional quanto para a inclusão social. Programas como Escola de Fábrica, PROJOVEM e PROEJA demonstram a importância de integrar a educação ao mundo do trabalho, possibilitando melhores oportunidades para jovens e adultos. No entanto, é essencial avaliar a efetividade dessas políticas e garantir que a EJA não se limite apenas à qualificação profissional, mas também promova uma formação crítica e cidadã.

Em 2007, o Ministério da Educação (MEC) aprovou a criação do Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB), ampliando o financiamento para incluir todas as modalidades de ensino nos recursos destinados à educação (Brasil, 2007). Essa medida reforça a importância de políticas públicas que garantam investimentos contínuos na educação básica, possibilitando melhorias na infraestrutura escolar, na valorização dos profissionais da educação e na oferta de um ensino mais inclusivo. No entanto, para que esses recursos tenham impacto efetivo, é fundamental assegurar sua distribuição equitativa e sua aplicação eficiente, de modo a reduzir desigualdades e promover uma educação de qualidade para todos.

Atualmente, a EJA enfrenta obstáculos significativos, como a falta de financiamento adequado, currículos pouco adaptados às necessidades dos alunos e dificuldades na formação de professores especializados. A utilização de tecnologias digitais e a flexibilização curricular são caminhos apontados para a melhoria da EJA, buscando torná-la mais atraente e eficaz para aqueles que, por diversos motivos, não tiveram acesso à educação na idade convencional. Dessa forma, a garantia do direito à educação para jovens e adultos permanece um desafio essencial para a promoção da justiça social e da equidade no Brasil.

2.1.1 Políticas públicas e legislação vigente

A Educação de Jovens e Adultos é uma modalidade de ensino que assegura o direito à educação para aqueles que não puderam concluir o Ensino Fundamental e Médio na idade adequada. Sua regulamentação está prevista na Lei nº 9.394/96, nos

artigos 37 e 38, garantindo a todos os cidadãos brasileiros o acesso à educação, em conformidade com o estabelecido na Constituição Federal de 1988.

Ao longo das últimas décadas, a Educação de Jovens e Adultos tem conquistado reconhecimento e espaço nas políticas educacionais brasileiras. A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 208, estabelece a educação como um direito universal, garantindo o ensino fundamental gratuito e obrigatório para todos, independentemente da idade. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96) representou um marco importante, introduzindo uma nova perspectiva sobre a EJA.

Importa demonstrar a investigação de Soares (2002, p. 12) sobre a mudança conceitual na EJA:

- Soares (2002) examina a transição do termo "ensino supletivo" para "Educação de Jovens e Adultos", destacando que essa mudança não é apenas uma atualização de vocabulário.
- A análise de Soares demonstra que a mudança representa uma transformação na forma de perceber e abordar a EJA, refletindo uma nova compreensão da modalidade de ensino.
- A mudança traz uma nova forma de valorização dos conhecimentos e experiências dos alunos da EJA, e de uma mudança no processo de ensino-aprendizagem, e inclusão socioeducacional.
- Em resumo, Soares (2002) interpreta essa mudança como uma mudança conceitual na EJA.

A despeito de alguns obstáculos, como o Decreto nº 2.208/97, que reformou a Educação Profissional, e a exclusão da EJA do cálculo de matrículas para o repasse de recursos federais (FUNDEF, de 1996), o que resultou na diminuição da oferta de vagas nos municípios, conforme apontado por especialistas (Rummert; Ventura, 2007), a EJA continuou a resistir a iniciativas que, embora muitas vezes fracas, buscavam consolidar a EJA como parte das políticas públicas.

Inicialmente, as políticas educacionais priorizavam as demandas do mercado de trabalho, negligenciando as necessidades da população. Programas como o MOBRAL (Movimento Brasileiro de Alfabetização), criado em 1968, buscavam reduzir o analfabetismo e qualificar a mão de obra para funções que exigiam leitura. No

entanto, o Mobral não alcançou seus objetivos, e somente após um longo período as políticas educacionais voltaram a priorizar a educação de jovens e adultos.

A Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada na Tailândia em 1990, direcionou o foco das discussões para a inclusão de pessoas pobres e marginalizadas na sociedade, defendendo a educação como um direito fundamental para todos. Em 2000, o Parecer 11, aprovado pela Câmara de Educação Básica, estabeleceu as Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos, qualificando essa modalidade de ensino e definindo suas três funções principais: reparadora, equalizadora e qualificadora.

O Parecer nº 11 do Ministério da Educação descreve as funções da EJA, como se verifica abaixo (Brasil, 2000, p. 34-41):

A função reparadora da EJA, no limite, significa não só a entrada no circuito dos direitos civis pela restauração de um direito negado: o direito a uma escola de qualidade, mas também o reconhecimento daquela igualdade ontológica de todo e qualquer ser humano (p. 34). (...) A função equalizadora da EJA vai dar cobertura a trabalhadores e a tantos outros segmentos sociais como donas de casa, migrantes, aposentados, encarcerados. A reentrada no sistema educacional dos que tiveram uma interrupção forçada seja pela repetência ou pela evasão, seja pelas desiguais oportunidades de permanência ou outras condições adversas, deve ser saudada como uma reparação corretiva, ainda que tardia, de estruturas arcaicas, possibilitando aos indivíduos novas inserções no mundo do trabalho, na vida social, nos espaços da estética e na abertura de canais de comunicação (p. 38). (...) Essa tarefa de propiciar a todos a atualização de conhecimentos por toda a vida é função permanente da EJA que pode se chamar de qualificadora. Mais do que uma função ela é o próprio sentido da EJA.

A disponibilidade de vagas para a Educação de Jovens e Adultos transcende as políticas governamentais, representando um direito conquistado pela sociedade brasileira através de lutas, organizações sociais e apoio internacional. É crucial assegurar esse direito para que a população possa aumentar sua participação e autonomia no mundo. A EJA exige um modelo pedagógico específico, que considere a flexibilidade do currículo, os horários de trabalho dos alunos e professores, e um corpo docente qualificado para atender às necessidades desse público, garantindo assim a efetivação das funções da EJA.

A Lei nº 13.005/2014, que estabeleceu o Plano Nacional de Educação (PNE), define diretrizes, metas e estratégias para a política educacional a ser seguida nos próximos dez anos, com validade de 2014 a 2024. O PNE contém 20 metas nacionais, sendo que a meta 10 se refere à Educação de Jovens e Adultos (EJA): “Meta 10

oferecer, no mínimo, 25% das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional.” (MEC/SASE, 2014).

O novo entendimento sobre a Educação de Jovens e Adultos, fundamentado na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), vai além da simples alfabetização, embora essa seja reconhecida como o primeiro passo para combater a exclusão. De acordo com Veloso (2014), esse novo conceito “busca formar e incentivar o leitor de livros e das múltiplas linguagens visuais juntamente com as dimensões de trabalho e da cidadania” (Veloso, 2014, p. 39).

Assim, supera-se a visão da escola como apenas um espaço de proteção social para a sobrevivência, que carece das dimensões cognitiva e reflexiva, essenciais para o desenvolvimento mental, afetivo e moral (Libâneo, 2013).

A busca pelo direito à educação é um desafio que exige mais do que esforços individuais e desejo de melhorias; envolve também a atuação de professores e alunos. Sem políticas públicas voltadas para a educação, não é possível construir conhecimento apenas com entusiasmo. Essas políticas precisam não apenas existir, mas também ser implementadas nas escolas e salas de aula, não se limitando a documentos, constituições, diretrizes e planos. Elas devem ser constantemente revisadas e repensadas para que se tornem realidade prática.

A Educação de Jovens e Adultos deve ser compreendida além da simples alfabetização e da discriminação, pois ensinar jovens e adultos vai além de apenas ajudá-los a ler e escrever seus nomes ou realizar atividades desconectadas da sua realidade. É necessário oferecer uma educação abrangente e de qualidade que os prepare melhor para o mercado de trabalho, para a vida em sociedade e para uma cidadania que atue como agente de transformação social.

No contexto da EJA, há inúmeras oportunidades para a continuidade do aprendizado sobre a prática social. Essa continuidade se refere ao fato de que esses conhecimentos já estão presentes e interiorizados em cada indivíduo de maneiras diversas, refletindo suas histórias de vida, contribuições e opiniões sobre o mundo, bem como a pluralidade cultural e as particularidades de cada um. Estar inserido nesse contexto implica reconhecer que o cidadão não nasce pronto; ele precisa ser formado além dos conteúdos formais e tradicionais. Isso também envolve compreender a conexão entre cidadania e educação, uma vez que esta última é um fenômeno que expressa a relação entre ensino e aprendizado no processo de

formação humana, moldando um cidadão crítico e dialético.

As políticas educacionais que possibilitam essa modalidade não podem se limitar a reduzir índices de analfabetismo. Elas devem trabalhar em conjunto com programas de formação de professores para criar ambientes educacionais que promovam uma prática pedagógica crítica, buscando assim uma educação emancipadora, mais justa, livre e acessível a todos.

Embora tenham ocorrido progressos nas leis e diretrizes voltadas para a Educação de Jovens e Adultos, a situação em muitos municípios brasileiros ainda apresenta desafios significativos. As ações se concentram em elevar o nível de escolaridade, especialmente a conclusão do Ensino Fundamental, e em programas de alfabetização. No entanto, essas iniciativas carecem de planejamento específico para a EJA e negligenciam a formação adequada dos professores. Como consequência, observa-se o fechamento de turmas, a alocação inadequada de professores e outras falhas que revelam a fragilidade dessas políticas.

Desta forma, é fundamental que a análise e o parecer escolástico desafiem as práticas e discursos que perpetuam visões ultrapassadas sobre a EJA. As novas bases e diretrizes para a modalidade precisam ser debatidas de forma crítica e transparente, a fim de assegurar os direitos constitucionais dos cidadãos.

2.1.2 Desafios enfrentados pelos docentes na Educação de Jovens e Adultos

Um dos principais desafios vivenciados na Educação de Jovens e Adultos é a diversidade de perfis dos alunos. Os docentes frequentemente lidam com estudantes de diferentes idades, origens socioeconômicas, níveis de escolaridade e experiências de vida. Isso requer abordagens pedagógicas flexíveis e adaptativas. Carrano (2005, p.160) explica:

[...] a dificuldades em lidar com a diversidade parece algo congênito na constituição da ideia de escolarização. A homogeneidade ainda é muito mais desejável à cultura escolar do que a noção de heterogeneidade, seja ela de faixa etária, de gênero, de classe, de cultura regional ou étnica.

Outra situação desafiadora para os docentes da Educação de Jovens e Adultos se apresenta com a escassez de materiais didáticos apropriados para a EJA o que pode dificultar o processo de ensino-aprendizagem. Os docentes muitas vezes precisam criar seus próprios recursos ou adaptar materiais existentes para atender às

necessidades dos alunos. Adaptar o conteúdo das aulas para torná-lo relevante para a vida dos alunos adultos é uma tarefa complexa, mas crucial. Segundo Ribas (2014), existem poucos materiais didáticos efetivamente produzidos e pensados para adultos, acontecendo muita adaptação de materiais do ensino regular, e na EJA as pessoas que estão buscando o conhecimento não estão na mesma fase escolar que crianças e adolescentes.

A Educação de Jovens e Adultos requer um material didático adequado para essa modalidade e a elaboração de conteúdos convenientes a ela. Segundo a página do MEC, no item que trata do Programa Nacional do Livro Didático:

O Programa Nacional do Livro Didático para a Educação de Jovens e Adultos – PNLD-EJA tem como objetivo prover as entidades parceiras do Programa Brasil Alfabetizado (PBA) e as redes públicas tenham turmas na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA), com obras didáticas de alfabetização e coleções didáticas para o ensino fundamental (primeiro e segundo segmento) e o ensino médio na modalidade EJA. (Ministério da Educação, 2017).

Manter os alunos motivados e engajados na aprendizagem ao longo do tempo se mostra um desafio, especialmente quando se trata de adultos que enfrentam responsabilidades familiares e profissionais. Muitos alunos da EJA enfrentam a desmotivação devido a experiências anteriores de fracasso escolar ou a pressões externas. Os docentes precisam desenvolver estratégias para motivar esses alunos a persistir nos estudos e alcançar seus objetivos educacionais. Para Neves (2010, p. 36), o conceito de motivação pode ser

[...] um conjunto de processos de ativação e persistência do comportamento. Ser motivado é estar inspirado para uma ação específica, é ter iniciativa. O contrário, aquele que não possui tais características, é considerado desmotivado. No contexto ensino-aprendizagem, a motivação é o fator interno que impulsiona o aluno para estudar, iniciar os trabalhos e perseverar neles até o fim.

A sala de aula deve ser um lugar onde o professor deva saber criar um clima favorável que estimule os alunos a pesquisarem e questionarem, promover a autoestima dos alunos é essencial para mudar o contexto de desânimo que afeta muitos alunos da EJA, essa situação deve ser mudada através da tentativa de buscar meios de fazê-los acreditar em si mesmos. Para Libâneo (1994, p.111), “a motivação influi na aprendizagem e a aprendizagem influi na motivação”, nesse contexto,

despertar a afetividade do aluno no processo de aprendizagem, fortalece o despertar para uma prática de ensino mais vantajosa para os discentes.

A evasão escolar também se mostra como um problema recorrente na EJA. Alguns alunos enfrentam dificuldades pessoais ou profissionais que os levam a abandonar os estudos. Os docentes enfrentam o desafio de manter os alunos motivados e engajados para reduzir a evasão. É preciso proporcionar possibilidades para que os alunos possam produzir e construir a partir do seu próprio conhecimento o que ajudaria em grande medida as ações para diminuir a evasão na EJA. Para Santos:

Os jovens e adultos pouco escolarizados trazem consigo um sentimento de inferioridade, marcas de fracasso escolar, como resultado de reprovações, do não aprender. A não-aprendizagem, em muitos casos, decorreu de um ato de violência, porque o aluno não atendeu às expectativas da escola. Muitos foram excluídos da escola pela evasão (outro reflexo do poder da escola, do poder social); outros a deixaram em razão do trabalho infantil precoce, na luta pela sobrevivência (também vítimas do poder econômico). (Santos, 2003, p. 74)

Um dos fatores de grande importância que também vem a somar na questão da desistência desse alunado, é a falta de políticas públicas para essa modalidade de ensino, o que seria de grande relevância na reintegração dessas pessoas no âmbito escolar e na sociedade, se estas políticas fossem aplicadas com êxito na forma legal do dever do Estado brasileiro como é o direito deste aluno permanecer na escola, conforme nos traduziu a C.F/88 e a LDB/96.

Temos também conhecimento de que a formação inicial acadêmica para o trabalho com a modalidade EJA é praticamente inexistente, o que se faz necessário o desenvolvimento de formações continuadas como objetivo de atender essa carência, a troca de saberes e experiências entre os docentes da EJA quando compartilhados para reflexão enriquece a prática profissional. Nesse contexto essas formações podem resultar em um trabalho pedagógico mais eficiente e preparado para enfrentar essa diversidade cultural dos alunos dessa modalidade.

2.2 Educação e emancipação

A educação é um dos pilares fundamentais para a emancipação individual e coletiva de uma sociedade. Ao proporcionar conhecimento e desenvolver o senso crítico, a educação permite que os indivíduos compreendam sua realidade e atuem

ativamente para transformá-la. Dessa forma, o processo educativo se torna essencial para que as pessoas possam romper com estruturas de dominação e desigualdade.

Para Bittar (2009, p.16), “desde que os homens passaram a viver em sociedade, a educação esteve presente, ou seja, todos os agrupamentos humanos, em qualquer nível de seu desenvolvimento, praticaram e praticam a educação”, a educação está essencialmente vinculada à essência do ser humano, sendo um fator fundamental para o seu desenvolvimento e formação. A educação desempenhou um papel essencial para alcançarmos o nível de desenvolvimento em que nos encontramos. Entende-se por educação,

a transmissão e o aprendizado das técnicas culturais, que são as técnicas de uso, produção e comportamento, mediante as quais um grupo de homens é capaz de satisfazer suas necessidades, proteger-se contra a hostilidade do ambiente físico e biológico e trabalhar em conjunto, de modo mais ou menos ordenado e pacífico. Como o conjunto dessas técnicas se chama cultura, uma sociedade humana não pode sobreviver se sua cultura não é transmitida de geração para geração; as modalidades ou formas de realizar ou garantir essa transmissão chamam-se educação (Abbagnano, 2007, p.305).

A educação permite que o conhecimento seja repassado às novas gerações e atua como um meio fundamental para assegurar o avanço do saber humano. Além disso, contribui para o aprimoramento das capacidades inatas do ser humano, especialmente o desenvolvimento da razão. Segundo Kant (1999, p.11), “o homem é a única criatura que precisa ser educada. Por educação entende-se o cuidado de sua infância (a conservação, o trato), a disciplina e a instrução com a formação”. E “a espécie humana é obrigada a extrair de si mesma pouco a pouco, com suas próprias forças, todas as qualidades naturais, que pertencem a humanidade. Uma geração educa a outra” (Kant, 1999, p.12).

Atualmente, vivemos em uma era marcada pelo avanço tecnológico, especialmente no campo da informação e comunicação. Essas tecnologias atuam como mediadoras das interações sociais, possibilitando a conexão com pessoas de diferentes partes do mundo e o acesso contínuo a informações sobre eventos próximos ou distantes, quase em tempo real, por meio de diversos canais. Para alcançar a autonomia e um desenvolvimento pleno no mundo atual, é essencial saber interpretar as transformações políticas, econômicas, sociais e culturais, além de compreender os desafios da realidade social. Também é fundamental ter a capacidade de buscar, analisar e selecionar informações de forma crítica. Nesse

cenário, a importância do ser humano esclarecido se torna ainda mais evidente, pois a autonomia para pensar de forma crítica e elaborar suas próprias ideias é um diferencial em um mundo repleto de opiniões predefinidas, notícias falsas e influências ideológicas.

A relação entre educação e emancipação pode ser compreendida a partir da perspectiva da pedagogia crítica, que defende um ensino voltado para a reflexão e a autonomia do sujeito. Segundo Immanuel Kant, "esclarecimento é a saída do homem de sua menoridade, da qual ele próprio é culpado" (Kant, 1985, p.100). A menoridade refere-se à incapacidade de certos indivíduos de pensar de forma independente, sem depender da orientação de outras pessoas. O esclarecimento, por sua vez, é o processo de desenvolvimento do potencial humano, permitindo que a pessoa se torne autônoma. Isso significa alcançar a maioridade intelectual, ou seja, ser capaz de raciocinar por conta própria, libertar-se de ideias impostas e tomar decisões sobre a própria vida, assumindo as consequências de suas escolhas e sendo capaz de atender às suas próprias necessidades. Nesse sentido, a educação se configura como o meio pelo qual os indivíduos alcançam a liberdade intelectual e moral, permitindo-lhes questionar e modificar o contexto em que estão inseridos.

Para Kant,

[...] somente a partir do momento em que se deixa conduzir pela força da razão o homem é capaz de sair de sua minoridade e alcançar a maioridade – a autonomia, a capacidade de ser dono de si mesmo e autor da sua própria vida, recusando ideias e compreensões que pareçam arbitrárias ou imposições autoritárias (Lourengo, 2019, p.183).

Buscar o esclarecimento significa então empreender um processo contínuo voltado para a conquista da autonomia. Isso envolve o empenho do indivíduo em utilizar sua razão e liberdade para se desvencilhar de limitações, tanto internas quanto externas, que lhe foram impostas. A perspectiva kantiana sugere que, para que os indivíduos superem a ignorância ou a menoridade¹², é fundamental uma ação coletiva. Em outras palavras, a libertação do pensamento e o progresso em direção ao esclarecimento não são alcançados isoladamente, mas sim por meio de uma organização social que promova o uso público da razão e o debate livre de ideias.

Para Kant (2007),

¹² um estado de dependência intelectual em relação a outros

...autonomia da vontade é aquela sua propriedade graças à qual ela é para si mesma a sua lei [...] O princípio da autonomia é, portanto: não escolher senão de modo a que as máximas da escolha estejam incluídas simultaneamente, no querer mesmo, como lei universal (Kant, 2007, p. 85).

Assim, embora a autonomia seja um pressuposto da emancipação humana, ela não é o único fator determinante, pois diz respeito à individualidade do sujeito. Já a emancipação exige a transformação de toda a sociedade, que deve alcançar um estado de esclarecimento e superar condições de dependência e imaturidade.

Nesse aspecto, Ambrosini (2012) afirma que:

“a emancipação racional do sujeito dentro de uma coletividade é condição de possibilidade de uma comunidade emancipada. O critério da racionalidade, portanto, deve estar presente tanto no indivíduo (moral) como na sociedade (política)” (Ambrosini, 2012, p.380).

Refletir sobre a emancipação do indivíduo implica então, relacioná-la a um contexto social mais abrangente. Assim, a construção de uma comunidade emancipada depende de sujeitos autônomos e conscientes, mas também de estruturas sociais que promovam justiça, participação e esclarecimento. Essa perspectiva articula ética e política como dimensões inseparáveis do processo emancipatório.

Nesse contexto, o enfrentamento só é possível por meio de uma educação emancipadora, baseada nos pilares da consciência crítica e da autonomia. Essa educação deve se expressar em práticas pedagógicas que rompam com a lógica da dominação ideológica presente no ambiente educacional, ainda que inseridas nesse mesmo sistema. Sob uma abordagem dialética, é fundamental que o sujeito seja formado para compreender e agir sobre a realidade concreta, a partir das contradições inerentes ao sistema capitalista de produção.

Adorno (1995) destaca o papel fundamental da educação no desenvolvimento de uma perspectiva crítica sobre a sociedade industrial. Segundo ele, o esclarecimento kantiano é um elemento central na formação de um sujeito racional e emancipado. No entanto, Adorno ressalta que é preciso ultrapassar a visão individualista de emancipação, ampliando-a para abranger toda a coletividade. Essa ampliação possibilitaria revelar as estruturas de dominação e alienação que moldam a vida social.

Essa premissa nos leva a refletir sobre de que maneira é possível educar com base em propósitos verdadeiramente humanos, ou seja, como podemos desenvolver uma educação essencialmente voltada para a humanização. Segundo Adorno (1995, p.163) é preciso “dotar as pessoas de um modo de se relacionar com as coisas”. Essa forma de relacionamento torna a tarefa ainda mais desafiadora devido às limitações impostas pelas circunstâncias que o sistema nos apresenta, pois “não se poderá nem mais nem menos mudar essa situação, porém será possível gerar um clima que é incomparavelmente mais favorável a uma transformação do que o clima vigente” (Adorno, 1995, p. 164).

A proposta de uma educação emancipadora presente na filosofia de Adorno — que busca formar o sujeito para compreender a realidade e expor mecanismos ideológicos disfarçados de neutralidade, mas que sustentam o sistema — antecede, em termos cronológicos, o modelo educacional desenvolvido por Paulo Freire. Ainda assim, ambas as abordagens se conectam por contribuírem para processos de mudança social. Para Freire “[...] se a educação não pode tudo, alguma coisa fundamental a educação pode. Se a educação não é a chave das transformações sociais, não é também simplesmente reprodutora da ideologia dominante” (Freire, 1996, p. 112). Esses processos, favorecem o surgimento de uma consciência crítica que orienta o sujeito rumo à autonomia. Uma educação voltada para a compreensão das contradições que permeiam a totalidade dos processos nos quais ela se insere é essencial para a construção da emancipação.

Sendo assim, a educação se torna um dos principais instrumentos de transformação social e emancipação. Ao garantir o acesso ao conhecimento, é possível romper ciclos de desigualdade, permitindo que os discentes tenham autonomia econômica, social e política. A partir de uma educação crítica e inclusiva, é possível questionar padrões culturais que perpetuam a desigualdade de gênero e fomentar a participação ativa das mulheres na sociedade.

2.3 Desafios na educação para a equidade de gênero

A educação desempenha um papel fundamental na construção de sociedades justas e equitativas, funcionando como um poderoso instrumento de transformação social. No entanto, apesar dos avanços significativos alcançados nas últimas décadas, a desigualdade de gênero na educação continua sendo um desafio

premente em muitas partes do mundo. As mulheres, em particular, enfrentam uma série de barreiras que limitam seu acesso, permanência e sucesso nos sistemas educacionais, comprometendo não apenas seu desenvolvimento pessoal e profissional, mas também o progresso socioeconômico e cultural das comunidades em que vivem.

A discriminação de gênero, os preconceitos culturais, a falta de recursos e as políticas inadequadas são apenas algumas das dificuldades enfrentadas pelas mulheres em sua jornada educacional. No entanto, é crucial reconhecer que, além dos desafios, existem também diversas iniciativas e estratégias bem-sucedidas que têm demonstrado potencial para mitigar essas desigualdades e promover a equidade de gênero na educação.

2.3.1 Desafios na educação para mulheres

Historicamente, a educação das mulheres foi limitada e controlada por normas sociais que destinavam às mulheres papéis restritos no âmbito doméstico e privado. No século XIX e início do século XX, muitas sociedades ocidentais consideravam a educação feminina desnecessária além dos rudimentos básicos, refletindo uma crença arraigada de que as mulheres deveriam focar suas vidas nas responsabilidades domésticas e na criação dos filhos. Segundo Ferreira (2007),

[...] por tradição histórica, a mulher teve sua existência atrelada à família, o que lhe dava a obrigação de submeter-se ao domínio masculino, seja pai, esposo ou mesmo o irmão. Sua identidade, segundo esses estudos, foi sendo construída em torno do casamento, da maternidade, da vida privada-doméstica, fora dos muros dos espaços públicos. E por essa tradição, construída historicamente, a mulher se viu destituída de seus direitos civis. Não podia participar de uma educação que fosse capaz de prepará-la para poder administrar sua própria vida e de ter acesso às profissões de maior prestígio. Assim, por um longo período histórico, a família, a igreja e a escola, elementos inerentes a esse processo, enquanto instituições, vão sustentar esse projeto moralizador, tutelando a mulher ao poder econômico e político do homem brasileiro (Ferreira, 2007, p. 15).

A escola era considerada uma "ameaça" à subordinação feminina, pois, à medida que as mulheres conquistam sua independência e seus direitos, elas se tornam cidadãs plenas e não apenas pessoas submissas ao marido, limitadas a funções domésticas e maternas.

Com o avanço dos movimentos feministas e das lutas por direitos civis ao decorrer do século XX, houve uma crescente demanda pela inclusão das mulheres na educação formal e em todos os níveis de ensino. As mulheres começaram a obter acesso mais amplo à educação primária, secundária e, eventualmente, superior. No entanto, esse progresso não eliminou todas as barreiras.

A relação de gênero na educação hoje envolve uma análise das desigualdades persistentes que afetam a participação e o sucesso das mulheres nos sistemas educacionais. Em muitos países, embora a matrícula de meninas na educação primária tenha aumentado significativamente, as taxas de conclusão ainda podem ser mais baixas em comparação com as dos meninos. Isso é especialmente evidente em contextos de baixa renda, onde fatores como a pobreza, o trabalho infantil, o casamento precoce e as responsabilidades domésticas pesam desproporcionalmente sobre as meninas.

As experiências das mulheres na educação também são moldadas pelas interseções entre gênero e outras identidades sociais, como raça, classe, etnia e orientação sexual. Mulheres de minorias raciais e étnicas, por exemplo, podem enfrentar formas adicionais de discriminação e exclusão que agravam as barreiras educacionais. Os estudos desenvolvidos por Minella (2013), apontam que as mulheres negras e indígenas, em especial as oriundas de classes sociais de baixa renda, são ainda mais segregadas e excluídas em várias dimensões da sociedade, incluindo na educação e nas ciências.

Com isso, é importante ressaltar o quanto as diferenças são impulsionadoras de desafios. Para Louro (2003), em nossa sociedade, aqueles que não compartilham dos atributos da hegemonia branca, masculina, heterossexual e cristã são rotulados como diferentes. Ainda segundo Netto (2017), toda diferença é uma construção social gerada através de discursos. A diversidade do mundo é determinada, em maior ou menor grau, por uma perspectiva específica que define, discursivamente, os critérios de diferenciação.

A escola é um ambiente fundamental para o desenvolvimento de indivíduos mais civilizados, e desempenha um papel crucial na desconstrução da ideia de superioridade de um gênero. Segundo Louro (2003), a sociedade brasileira, caracterizada por um sistema patriarcal repleto de autoritarismo, também foi fortemente influenciada pela Igreja Católica, que ajudou a construir sistemas educacionais dos quais as mulheres foram excluídas. Diante disso, se torna relevante

investigar o espaço educacional como um ambiente onde as desigualdades de gênero podem ser criadas e reforçadas, mas também como um espaço para fortalecer lutas e resistências.

A educação feminina enfrenta uma série de desafios significativos em todo o mundo, refletindo desigualdades profundamente enraizadas que persistem em muitas sociedades. Essas dificuldades variam desde obstáculos estruturais até questões culturais e sociais que impactam negativamente o acesso e o progresso educacional das mulheres. As mulheres continuam enfrentando obstáculos estruturais, tanto antigos quanto novos, que dificultam a busca pela igualdade social em todos os âmbitos. Apesar dos debates generalizados sobre igualdade de gênero, feminismo e combate ao machismo, ainda é frequente encontrar relatos sobre disparidades salariais, violência sexual, feminicídio, baixa representação política, entre outros problemas.

As crenças e valores determinísticos que promovem estereótipos sobre as habilidades de homens e mulheres moldam as escolhas feitas por meninos e meninas desde cedo. Essas decisões criam obstáculos que, ao longo da vida adulta, acabam por restringir suas oportunidades de diversas maneiras (Olinto, 2011).

A educação continua sendo a alternativa para a emancipação político-econômica e social das excluídas e dos excluídos, por isso deve ser defendida para todas as pessoas. Freire (2011) ao defender uma educação libertadora fala que:

[...] toda vez que o futuro seja considerado como um pré-dado, ora porque seja a pura repetição mecânica do presente, só adverbialmente mudado, ora porque seja o que teria de ser, não há lugar para a utopia, portanto para o sonho, para a opção, para a decisão, para a espera na luta, somente como existe esperança. Não há lugar para a educação. Só para o adestramento. (Freire, 2011, p.127).

Mulheres que tiveram ou têm o direito humano à educação negado estão destinadas a enfrentar a negação de outros direitos, como o acesso à informação, tecnologias e outros bens culturais e sociais comuns. Isso inclui, por exemplo, a locomoção urbana, que requer a leitura de placas de ruas, letreiros de ônibus e sinalizadores de banheiros públicos. A acessibilidade não é impedida apenas pelas barreiras arquitetônicas, amplamente criticadas na sociedade atual, mas também pela falta de acesso à educação. Essa negação impede que mulheres dominem a leitura de comandos essenciais para sua socialização e desenvolvimento humano.

Segundo Carreira (2016), as questões de gênero na educação brasileira estão principalmente ligadas a seis grandes desafios, que são profundamente interconectados, esses desafios são:

- as desigualdades persistentes entre as mulheres brasileiras: o avanço nos indicadores de acesso e de desempenho é marcado por profundas desigualdades entre mulheres, em especial, considerando as variáveis: renda, raça e etnia e local de moradia (rural e urbano), com destaque para a situação das mulheres negras, indígenas e do campo;
- a situação de pior desempenho e de maiores obstáculos para permanência na escola por parte dos meninos, adolescentes e jovens brasileiros, em especial, dos adolescentes e jovens negros;
- a manutenção de uma educação sexista, racista, homo/lesbo/ bi/transfóbica e discriminatória no ambiente escolar;
- a concentração das mulheres em cursos e carreiras “ditas femininas”, com menor valorização profissional e limitado reconhecimento social;
- a baixa valorização das profissionais de educação básica, que representam quase 80% do total dos profissionais de educação, que – em sua gigantesca maioria – recebem salários indignos e exercem a profissão em precárias condições de trabalho;
- o acesso desigual à educação infantil de qualidade. (Carreira, 2016, p.31)

No ambiente escolar, a discriminação baseada em gênero continua sendo uma realidade para muitas meninas e mulheres. Isso pode se manifestar em formas sutis, como expectativas reduzidas de desempenho acadêmico para meninas, até formas mais explícitas de assédio sexual e violência de gênero. Esses fatores criam um ambiente escolar hostil e desencorajador para as meninas, impactando negativamente seu engajamento e desempenho acadêmico.

Bourdieu (2007), revela que a dominação masculina ocorre de maneira natural e sem a necessidade de justificativas, pois os homens são comumente retratados como corretos e competentes. As disparidades de gênero se manifestam nas expectativas culturais e sociais em relação ao papel das mulheres na sociedade. Em algumas culturas, as meninas são vistas primariamente como futuras esposas e mães, o que pode levar a investimentos educacionais mais baixos em comparação com os meninos. Estereótipos de gênero arraigados também podem influenciar as escolhas educacionais e profissionais das mulheres, limitando suas oportunidades de acesso a áreas de estudo mais valorizadas socialmente, como ciência, tecnologia, engenharia e matemática. Podemos questionar a concepção de hierarquização lembrando que, essencialmente, não existe trabalho que seja inerentemente feminino ou masculino. As atribuições sociais definiram esses papéis, mas elas podem ser modificadas.

Além disso, questões econômicas desempenham um papel crucial. Em muitos países de baixa renda, as famílias podem enfrentar dificuldades financeiras para cobrir os custos associados à educação, como taxas escolares, uniformes e material escolar. Quando os recursos são limitados, as famílias podem priorizar a educação dos filhos em detrimento das filhas, perpetuando assim ciclos de pobreza e desigualdade de gênero.

Em termos de política pública e governamental, a falta de compromisso com a equidade de gênero na educação pode ser um obstáculo significativo. A ausência de políticas inclusivas e de medidas concretas para combater a discriminação de gênero e promover a equidade educacional perpetua as desigualdades existentes.

Apesar dos desafios, existem várias iniciativas e programas que podem demonstrar sucesso na promoção da educação feminina. Por exemplo, políticas de bolsas de estudo e subsídios para meninas podem ajudar a aliviar as dificuldades financeiras das famílias e aumentar a frequência escolar. Programas de conscientização e educação comunitária também podem desafiar estereótipos de gênero e promover uma cultura de igualdade dentro e fora das salas de aula.

Em suma, abordar as dificuldades e oportunidades na educação para mulheres requer um esforço coordenado e multifacetado que aborde tanto os obstáculos estruturais quanto os desafios culturais e sociais. Somente por meio de um compromisso contínuo com a igualdade de gênero na educação podemos garantir que todas as meninas e mulheres tenham acesso equitativo às oportunidades educacionais que merecem e precisam para prosperar em suas vidas pessoais e profissionais.

2.3.2 Equidade de gênero na educação

O conceito de gênero, conforme o referencial de Joan Scott, é compreendido como um "elemento constitutivo das relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos" (Scott, 1995, p.21). Essa definição destaca duas ideias principais: o gênero é construído socialmente e é um componente essencial na formação das relações sociais. O gênero não é simplesmente uma categoria biológica, mas uma construção social que influencia e é influenciada por diversos aspectos da vida social. Ele é uma maneira de categorizar, interpretar e representar as diferenças percebidas entre homens e mulheres. Essas diferenças não são naturais ou

inevitáveis, mas são moldadas pelas normas culturais, políticas e históricas de uma sociedade.

Segundo Scott (1995) o gênero é uma ferramenta de poder, usada para justificar e manter hierarquias sociais. As relações de gênero são sempre relações de poder, onde as diferenças entre os sexos são usadas para estabelecer e perpetuar desigualdades. As normas de gênero ditam o comportamento esperado de homens e mulheres, limitando suas possibilidades e reforçando estruturas de dominação e subordinação. Com isso, compreender o gênero é essencial para entender como as sociedades funcionam. Ele atravessa todas as esferas da vida social, desde a família e o trabalho até a política e a cultura. Analisar o gênero permite revelar as dinâmicas de poder subjacentes que moldam as experiências individuais e coletivas.

Saffioti (2004) revisa a construção da categoria gênero, contrastando-a com a utilidade do conceito de patriarcado, destacando a importância da primeira para essa linha de estudo. A autora argumenta que o conceito de gênero é muito mais abrangente do que o de patriarcado. Em primeiro lugar, porque gênero tem acompanhado a humanidade desde o início de sua existência, enquanto o patriarcado é um fenômeno mais recente, particularmente relacionado à industrialização do capitalismo. Além disso, o patriarcado se refere especificamente à desigualdade e opressão, sendo uma possibilidade dentro das relações de gênero, mas não a única.

A perspectiva de gênero surge dos debates sobre os paradigmas histórico-críticos e culturais do feminismo e se baseia em uma concepção crítica da visão androcêntrica da humanidade, que excluiu as mulheres dos espaços socioeconômicos e políticos. É necessário reconhecer que políticas públicas para mulheres são diferentes de políticas de gênero. Bandeira (2005) fala sobre isso:

As políticas públicas, no Brasil, em geral, quando são feitas e dirigidas às mulheres não contemplam necessariamente a perspectiva de gênero. Políticas públicas de gênero são diferentes de políticas públicas para as mulheres. Estas consideram, inegavelmente, a diversidade dos processos de socialização para homens e para mulheres, cujas consequências se fazem presentes, ao longo da vida, nas relações individual e coletiva. Já as políticas públicas para as mulheres têm centralidade no feminino enquanto parte da reprodução social. Isso implica que não priorizam a importância e o significado que se estabelece no relacionamento entre os sexos [...]. (Bandeira, 2005, p.47)

Com isso, embora as políticas públicas para mulheres sejam voltadas especificamente para elas, acabam perpetuando seu papel na reprodução social. Por outro lado, as políticas públicas de gênero, ao incorporarem esse conceito e

discutirem suas implicações, introduzem no campo de intervenção tanto os conflitos existentes nas relações sociais entre homens e mulheres quanto as desigualdades culturalmente produzidas e reproduzidas entre eles.

Segundo Burke (2008), a história cultural abrange as disparidades de gênero, atribuindo papéis específicos ao masculino e ao feminino. Dessa forma, uma narrativa cultural desenvolvida pelos homens foi estabelecida, colocando as mulheres em uma posição inferior e a uma percepção de incapacidade. As conquistas alcançadas ao longo do tempo permitiram que as mulheres garantissem gradualmente sua posição na sociedade, reconhecendo a capacidade feminina em termos de qualificação educacional e profissional.

Para que a emancipação feminina aconteça é necessário superar a lógica social baseada na opressão e na exploração.

O sentido de uma luta revolucionária, portanto, deve estar atento para a desalienação das relações sociais ao passo que luta pelo humano e sua humanização. Logo, a luta pelo fim das relações que tornam a mulher objeto de exploração, inclusive sexual, enfim, a luta pela emancipação das mulheres está associada à luta pela emancipação humana (Cisne, 2014, p. 115).

Nesse sentido, a garantia de oportunidades para o desenvolvimento de uma educação de qualidade para as mulheres desempenha um papel fundamental na promoção da equidade de gênero e no desenvolvimento global. A educação empodera as mulheres ao oferecer-lhes conhecimento e habilidades que são essenciais para sua participação plena e igualitária na sociedade. Barroso (2004) defende que:

[...] em todas as partes do mundo, níveis mais elevados de escolaridade estão associados com o empoderamento das mulheres. Mulheres com níveis educacionais mais altos geralmente têm mais capacidade de melhorar a própria qualidade de vida e a de suas famílias. Estão mais bem preparadas para se beneficiar das oportunidades existentes e dos serviços disponíveis, gerar oportunidades alternativas e estruturas de apoio. Os efeitos da educação no empoderamento da mulher se manifestam de formas variadas, até mesmo pelo aumento do potencial de geração de renda, da autonomia nas decisões pessoais, do controle sobre a própria fertilidade e da maior participação na vida pública. (Barroso, 2004, p. 575)

Além disso, a educação de mulheres contribui significativamente para o crescimento econômico e social de uma nação. Mulheres educadas tendem a participar mais ativamente no mercado de trabalho. Além disso, mulheres educadas

geralmente investem mais na educação de seus filhos, criando um ciclo virtuoso de desenvolvimento.

Programas educacionais que desafiem estereótipos de gênero e promovam a conscientização sobre questões de igualdade são necessários para superar os desafios iminentes em relação a educação das mulheres. Essas iniciativas não apenas capacitam meninas e mulheres, ao educar jovens sobre a importância da igualdade de gênero desde cedo, podemos moldar atitudes e comportamentos futuros que promovam a equidade em todas as esferas da vida. O espaço feminino tem sido assegurado por meio de intensa luta e transformações sociais, políticas e culturais, alcançando um papel cada vez mais protagonista na sociedade, particularmente no que se refere a sua formação profissional (Martins; Rios; Vieira, 2016).

Por ser um campo de disputas culturais, ideológicas e políticas, pequenas conquistas frequentemente são celebradas como grandes avanços. Além disso, as barreiras culturais ainda presentes na sociedade brasileira dificultam uma atuação efetiva do governo nesse setor, resultando em conflitos dentro da própria esfera governamental.

É crucial destacar também o papel dos educadores e das instituições educacionais na promoção da equidade de gênero. Treinamentos e capacitações contínuas são essenciais para ajudar os educadores a reconhecerem e abordarem preconceitos inconscientes e estereótipos de gênero em suas práticas pedagógicas. Além disso, currículos escolares inclusivos que representem a diversidade de experiências e perspectivas das mulheres são fundamentais para promover uma cultura educacional igualitária.

Apesar da expansão do campo de estudos e pesquisas em gênero e educação no país e dos investimentos em políticas educacionais nas últimas duas décadas, houve pouco progresso na integração dessa temática nos currículos de formação inicial de professores e na implementação de práticas curriculares. (Unbehaum, 2014).

O progresso rumo à equidade de gênero na educação não é apenas uma responsabilidade das instituições educacionais e dos governos. É uma responsabilidade compartilhada por toda a sociedade. Famílias, comunidades, empresas e organizações da sociedade civil também têm um papel importante a desempenhar na criação de um ambiente que apoie e promova o potencial de cada indivíduo, independentemente de seu gênero.

A Estratégia da UNESCO para a Igualdade de Gênero na e através da Educação 2019-2025 considera a igualdade de gênero como “um direito humano fundamental e um alicerce essencial para a construção de um mundo sustentável, pacífico e próspero” e inclui o objetivo de “reforçar os sistemas educacionais para que sejam transformadores e promovam a igualdade de gênero” (UNESCO, 2019).

Ao abordar os desafios para atingir a equidade de gênero, Alves (2016) destaca a particularidade do contexto brasileiro. Segundo ele, o Brasil possui uma das legislações mais avançadas do mundo em relação aos direitos das mulheres. Além disso, os dados de escolarização mostram que as mulheres superaram os homens, tanto em termos de anos de estudo quanto na presença nos diferentes níveis de educação. As mulheres também constituem a maioria dos beneficiários dos programas de transferência de renda e da previdência social. No entanto, ao se examinar outras questões econômicas, observa-se que as mulheres ainda enfrentam desigualdades significativas:

[...] continuam apresentando menores taxas de participação no mercado de trabalho, maiores níveis de informalidade nas relações trabalhistas e recebendo salários sistematicamente mais baixos que os dos homens. Embora as desigualdades tenham diminuído ao longo das últimas décadas, o ritmo de redução do hiato de gênero tem sido muito lento ou até ficado estagnado. Contribui, para esse fato, não apenas as discriminações inerentes ao mercado de trabalho, mas também as permanências culturais e sociais da divisão sexual entre trabalho produtivo e reprodutivo e as dificuldades práticas e institucionais de conciliação entre família e emprego [...] (Alves, 2016, p. 631).

Promover a equidade de gênero na educação não é apenas uma questão de justiça social, mas também uma necessidade para alcançar um desenvolvimento sustentável e inclusivo. Ao enfrentar os desafios existentes com determinação e implementar estratégias eficazes, podemos criar um futuro em que a maioria das meninas e mulheres possam ter a oportunidade de alcançar seu pleno potencial educacional e contribuir de maneira significativa para suas comunidades e para o mundo em geral.

É evidente que garantir o acesso equitativo e o progresso educacional das mulheres requer um esforço coletivo e sustentado. Políticas públicas inclusivas, investimentos em infraestrutura educacional adequada e programas de apoio financeiro são essenciais para remover obstáculos tangíveis.

Além disso, desafiar estereótipos de gênero arraigados e promover uma cultura de igualdade dentro das escolas e comunidades são passos fundamentais para criar

um ambiente educacional acolhedor e inclusivo para todas as meninas e mulheres. Isso envolve desde a formação de professores até a implementação de currículos que reflitam uma diversidade de perspectivas e experiências.

Ainda há um longo caminho a ser trilhado e muitos progressos a serem alcançados pelas mulheres, especialmente no campo da educação. A garantia do acesso à escola é essencial para que essas mudanças ocorram efetivamente. Iniciativas que destacam modelos de sucesso, como mentorias para jovens mulheres e campanhas de conscientização sobre a importância da educação feminina, têm o potencial não apenas de transformar vidas individuais, mas também de impactar positivamente comunidades inteiras e impulsionar o desenvolvimento social e econômico.

No entanto, para alcançar uma verdadeira equidade de gênero na educação, é crucial que todos os setores da sociedade — governos, organizações não governamentais, comunidades e indivíduos — se comprometam com a eliminação das desigualdades existentes e com a promoção de oportunidades educacionais justas e equitativas para todos, independentemente do gênero.

À medida que continuamos a avançar neste caminho, é imperativo manter um compromisso vigoroso e contínuo com a equidade de gênero na educação. Somente assim podemos criar um futuro em que todas as meninas e mulheres tenham as ferramentas e oportunidades necessárias para realizar seu pleno potencial e contribuir de maneira significativa para a construção de uma educação mais justa e inclusiva para todos.

2.4 Paulo Freire e educação emancipatória

Paulo Freire é reconhecido mundialmente por sua contribuição à educação emancipatória, uma abordagem que vai além da simples transmissão de conhecimentos, voltando-se para a libertação e conscientização dos educandos. Segundo Freire "Educação não transforma o mundo. Educação muda pessoas. Pessoas transformam o mundo" (Freire, 1979, p.84). Freire acreditava que a educação deveria ser um processo de transformação social, onde os alunos deixassem de ser receptores passivos de informação e se tornassem protagonistas críticos e ativos na construção do próprio conhecimento e da realidade ao seu redor.

Enquanto esteve exilado, Freire escreveu a obra “Pedagogia do Oprimido”. Após retornar ao Brasil, já fora do exílio, ele ganhou reconhecimento internacional, deixando sua marca ao redor do mundo ao disseminar os princípios de sua Pedagogia, que “deixou significativas marcas de lutas e ação pela transformação de realidades injustas, contribuindo para a emancipação de oprimidos e oprimidas em diversas localidades, tornando-se uma práxis e um nome reconhecido por todo o mundo” (Machado, 2018, p. 139).

Em Paulo Freire, a emancipação é concebida como um processo de humanização do sujeito oprimido pela classe dominante, visando a superação dessa opressão para que ele se torne autônomo e agente de transformação. Nessa ótica, a Educação Popular assume um papel fundamental como instrumento da emancipação e, por consequência, como meio para a transformação social rumo a uma realidade em que a classe trabalhadora conquiste melhores condições de vida.

Quando Paulo Freire propõe a concepção de uma educação emancipadora, o Brasil vivia um período de transição social e política. Nesse contexto, emergia uma nova figura social: o sujeito questionador, enquanto ao mesmo tempo persistiam esforços para manter a opressão sobre as camadas mais vulneráveis. Aqueles que se insurgiam contra a lógica cruel imposta pela hegemonia dominante eram frequentemente rotulados como violentos. Esse sujeito,

Tem o dever, contudo, por uma questão mesma de amor, de reagir à violência dos que lhe pretendem impor silêncio. Dos que, em nome da liberdade, matam, em si e nele, a própria liberdade. A posição radical, que é amorosa, não pode ser autoflageladora. Não pode acomodar-se passivamente diante do poder exacerbado de alguns que leva à desumanização de todos, inclusive dos poderosos (Freire, 1967, p. 49-50).

Esse amor precisa germinar não apenas por meio de uma educação que promova a humanização, mas também no interior do próprio educando, para que ele reconheça seu valor, entenda que sua voz tem significado e incorpore o questionamento como parte de si. Os movimentos sociais, a educação popular e as mobilizações em defesa dos direitos sociais e trabalhistas — iniciadas com a criação dos sindicatos — representaram uma luta contínua por direitos tanto individuais quanto coletivos, além de um posicionamento firme da população frente às classes dominantes, que até então monopolizavam o direito à palavra.

Segundo Cortella (2011), o pensamento de Freire é relevante e atual, pois se estabelece, transforma e permanece. Como afirma o autor: "Freire é um clássico porque o seu trabalho não perdeu vitalidade, não perdeu irrigação, conexão com a vida e com o sangue que a vida partilha e emana" (p.11). Assim, Freire continua sendo contemporâneo, com seu vasto repertório pedagógico, que refletem sua pedagogia emancipatória, essencial para a sociedade atual.

Discutir a emancipação, retomando Freire (2000)¹³, significa refletir sobre as múltiplas formas de opressão e dominação presentes no mundo neoliberal e excludente. Trata-se de abordar a realidade de indivíduos que enfrentam profundas carências materiais e perdas subjetivas, resultando na falta de alegria de viver e na ausência de uma conscientização essencial para alcançar a liberdade, a felicidade e a cidadania, elementos fundamentais para a construção da democracia.

Arroyo (2015) destaca que as lutas sociais são protagonizadas por sujeitos históricos que resistem de forma ativa e dinâmica. São esses mesmos sujeitos, inseridos no processo educativo, que inauguram novas formas de conceber a Educação e de praticar a pedagogia. Nessa perspectiva, "os indivíduos mais desfavorecidos, os oprimidos, coletivamente organizados, através do desvelamento crítico da realidade, podem transformar suas existências concretas, libertando-se da opressão" (Ambrosini, 2012, p. 41). Assim, é possível afirmar que essa organização se baseia em práticas voltadas à humanização e à emancipação, sendo a humanização um dos fundamentos essenciais da emancipação.

A educação emancipatória proposta por Freire é centrada na ideia de conscientização, um processo pelo qual os indivíduos passam a entender a própria condição social e a questionar as estruturas opressivas que limitam suas possibilidades. Freire defendia que a educação deve capacitar os alunos a desenvolver uma visão crítica do mundo, ajudando-os a perceber e combater injustiças sociais e desigualdades. Segundo ele, um ensino que apenas reproduz normas e saberes impostos pelos grupos dominantes contribui para a manutenção do status quo, enquanto uma educação crítica e participativa permite que as pessoas se libertem dessas limitações.

¹³ FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação: Cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

A libertação autêntica, que é a humanização em processo, não é uma coisa que se deposita nos homens. Não é uma palavra a mais, oca, mitificante. É práxis, que implica na ação e na reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo. (Freire, 1987, p.38)

Para Paulo Freire, o diálogo é um dos elementos centrais da educação emancipatória. Ele via o diálogo como uma forma de respeito ao saber do aluno e um caminho para construir o conhecimento de forma colaborativa. Ao contrário do "modelo bancário" de educação – onde o professor deposita informações no aluno, que apenas as armazena – a pedagogia freiriana sugere uma troca constante, na qual tanto o educador quanto o educando aprendem e ensinam mutuamente. Esse processo de diálogo e questionamento é fundamental para desenvolver cidadãos que compreendam suas próprias condições e tenham as ferramentas necessárias para atuar ativamente na sociedade. Segundo Freire a educação libertadora:

[...] não é a transferência ou a transmissão do saber nem da cultura; não é a extensão de conhecimentos técnicos; não é o ato de depositar informes ou fatos nos educandos; não é a “perpetuação de valores de uma cultura dada”; não é o “esforço de adaptação do educando a seu meio” [...] é sobretudo, e antes de tudo, uma situação verdadeiramente gnosiológica. Aquela em que o ato cognoscente não termina no objeto cognoscível, visto que se comunica a outros sujeitos, igualmente cognoscentes. (Freire, 1980, p.78)

Dessa forma, educador e educandos são sujeitos do conhecimento e, portanto, agentes de comunicação. Ao desafiar a visão tradicional em que o professor é quem detém o saber e o aluno é quem o recebe, essa abordagem dialógica de educação traz uma essência de humildade. Todos possuem algum conhecimento, valorizando, assim, as experiências de vida e as interpretações de mundo dos educandos no processo educativo.

Sendo assim, a educação é um processo de conhecimento e de comunicação, tornando o diálogo um elemento essencial na prática educacional. Ele constitui a comunicação entre os sujeitos que compartilham e constroem saberes, mediados pelo contexto em que estão inseridos. “A educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não é a transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados.” (Freire, 1980, p.69).

Vale ressaltar que uma educação realmente comprometida com a formação de pessoas éticas, críticas, participativas e engajadas na construção de uma sociedade mais justa e socialmente responsável precisa considerar o contexto dos indivíduos, valorizando suas histórias, cultura e aspirações. Dessa forma, a experiência educativa

com os conteúdos curriculares deve sempre partir da realidade concreta dos alunos, analisando-a de maneira crítica, com o objetivo de promover a transformação social.

A educação como prática da liberdade, ao contrário daquela que é prática da dominação, implica na negação do homem abstrato, isolado, solto, desligado do mundo, assim também na negação do mundo como uma realidade ausente dos homens. A reflexão que propõe, por ser autêntica, não é sobre este homem abstrato nem sobre este mundo sem homem, mas sobre os homens em suas relações com o mundo. Relações em que consciência e mundo se dão simultaneamente. Não há uma consciência antes e um mundo depois e vice-versa (Freire, 1987, p. 45-46).

A pedagogia de Paulo Freire se destaca até hoje por sua relevância e impacto global, sendo aplicada em contextos educativos, sociais e culturais ao redor do mundo. A educação emancipatória freiriana é, portanto, um chamado à transformação e à liberdade, enfatizando que a verdadeira educação não apenas informa, mas forma cidadãos críticos, conscientes e capacitados para mudar a realidade.

2.5 Educação de Jovens e Adultos e emancipação da mulher

O papel desempenhado pela Educação de Jovens e Adultos na busca pela emancipação das mulheres destaca-se como um componente vital na edificação de uma sociedade caracterizada pela justiça e igualdade. Essa modalidade educacional emerge como um instrumento crucial que contribui ativamente para a construção de uma estrutura social mais equitativa e justa. No contexto contemporâneo, a busca pela igualdade de gênero e a valorização do papel da mulher na sociedade têm se intensificado, evidenciando a necessidade de compreender o impacto da EJA nesse processo. Narrar a trajetória de mulheres é colaborar para que diversos rostos antes despercebidos comecem a emergir, abandonando o anonimato.

No mundo ocidental mais desenvolvido, a constatação da capacidade feminina para o trabalho fora do âmbito doméstico e o consequente ganho de autonomia que isso poderia proporcionar, mais as necessidades de sobrevivência ditadas pelas circunstâncias, iniciaram uma reviravolta nas expectativas sociais, familiares e pessoais acerca do sexo que até então estivera confinado no resguardo do espaço doméstico e no cumprimento da função reprodutiva (Almeida, 1988, p.27).

Nessa perspectiva, revelar o que transcorreu historicamente e compreender a experiência das mulheres, tanto em suas vivências passadas quanto nas atuais, possibilita uma redescoberta de trajetórias e a exploração dos caminhos percorridos

por essas mulheres em seus processos educacionais na modalidade da Educação de Jovens e Adultos. Reconhecer a presença das mulheres em variados contextos atuais, ocupando diversas posições, não implica automaticamente alcançar uma situação de igualdade plena em termos de direitos, “em muitas sociedades, a invisibilidade e o silêncio das mulheres fazem parte das ordens das coisas”. (Perrot, 2007, p.17).

Ao longo da história, o acesso das mulheres à educação foi historicamente limitado, levando muitas delas a buscar oportunidades na Educação de Jovens e Adultos. A participação feminina na escola foi frequentemente menos valorizada em comparação com a dos homens, com incentivos que, em alguns casos, direcionavam as mulheres à submissão a papéis sociais distintos, afastados da cultura letrada e do código linguístico predominante. Aspectos como casamento, maternidade e emprego são elementos constantes na vida da mulher e frequentemente destacam-se como influências significativas que moldam suas decisões. Pesquisas indicam que a entrada precoce dessas mulheres no mercado de trabalho resultou na interrupção de seus estudos, tornando desafiadora a continuidade de seus processos educacionais.

Conforme os estudos de Ferreira (2007) acerca da escolarização feminina, é destacado que:

[...] por tradição histórica, a mulher teve sua existência atrelada à família, o que lhe dava a obrigação de submeter-se ao domínio masculino, seja pai, esposo ou mesmo o irmão. Sua identidade, segundo esses estudos, foi sendo construída em torno do casamento, da maternidade, da vida privada-doméstica, fora dos muros dos espaços públicos. E por essa tradição, construída historicamente, a mulher se viu destituída de seus direitos civis. Não podia participar de uma educação que fosse capaz de prepará-la para poder administrar sua própria vida e de ter acesso às profissões de maior prestígio. Assim, por um longo período histórico, a família, a igreja e a escola, elementos inerentes a esse processo, enquanto instituições, vão sustentar esse projeto moralizador, tutelando a mulher ao poder econômico e político do homem brasileiro (Ferreira, 2007, p. 15).

A historicidade da Educação de Jovens e Adultos revela uma trajetória intrinsecamente ligada às transformações sociais e às demandas por equidade educacional. No contexto da formação da mulher autônoma, a EJA desempenha um papel crucial, atuando como um agente transformador ao longo do tempo. Ao longo de grande parte da história, o acesso das mulheres à educação foi sistematicamente restringido, refletindo normas sociais e culturais que muitas vezes as relegavam a papéis tradicionais e limitavam suas oportunidades educacionais. A EJA, ao surgir

como resposta a esse contexto, desempenhou um papel pioneiro ao proporcionar às mulheres oportunidades educacionais fora dos moldes convencionais.

Historicamente, a educação de jovens e adultos vem assumindo concepções e práticas bastante diferenciadas. Da visão ainda muito corrente que ela se faz para recuperar o tempo perdido daqueles que não aprenderam a ler e escrever: passando pelo resgate da dívida social: até chegar a concepção de direito para todos, da presente década, e do aprender por toda a vida, as enunciações variaram, deixando no entanto, no imaginário social, a sua marca mais forte, ligada à volta à escola, para fazer, no tempo presente, o que não foi feito no tempo da infância (Paiva, 2005, p.27.).

Para Louro (1997) a escola exerceu uma ação distintiva e separatista entre os sujeitos, fazendo com que aqueles que ingressavam nela se destacassem dos demais, se comparados com aqueles que não tinham acesso a ela, se fazendo diferente entre ricos e pobres, entre meninos e meninas, para as mulheres, as obrigações relacionadas à administração do lar, à casa, ao esposo e aos filhos possuíam maior relevância, resultando na marginalização dos direitos femininos para posições secundárias e terciárias. As mulheres voltam às salas de aula na Educação de Jovens e Adultos buscando experienciar o presente. A busca pela continuidade dos estudos e pela oportunidade de concluir a educação na modalidade de Educação de Jovens e Adultos as inspira a retornar às salas de aula, mesmo que, em algum momento da vida, tenham sido postas em segundo plano devido às circunstâncias.

Ao longo dos tempos, as mulheres foram frequentemente submetidas a diversas formas de discriminação, suas expressões foram caladas e, na maioria das situações, permaneceram anônimas diante das injustiças de uma sociedade marcada pelo machismo e pela exclusão. À mulher incumbia a função de assumir a responsabilidade pela educação dos filhos e zelar por seu comportamento adequado, tanto à mesa quanto diante de adultos. Em outras palavras, o papel prioritário que lhe era designado era o de cuidar da família. Assim, os saberes essenciais eram repassados de uma geração para outra.

No caso feminino, alocar às mulheres a responsabilidade educativa das crianças sempre foi uma proposta defendida vigorosamente nos meios políticos e intelectuais brasileiros, por meio de uma mentalidade forjada nos moldes da herança cultural portuguesa. (Almeida, 1998, p.31)

Esse cenário sofre mudanças ao longo da história, com a expansão urbana e industrial, o panorama atual passa por transformações:

A necessidade de instruir-se e educar-se constituía um dos principais anseios para sua liberação e uma forma de alterar um destino imposto pela sociedade moralizadora que se erigia nos padrões de uma época resultante de um acelerado processo de urbanização. (Almeida, 1988, p.33).

Segundo Perrot (2007) as mulheres não se mostram passivas ou submissas. Apesar da pobreza, opressão e dominação, mesmo que essas sejam reais, não são suficientes para narrar a integralidade de suas histórias. Elas estão presentes em diversos lugares. Elas se destacam por meio de outras expressões verbais e gestuais. Diante disso, recuperar a narrativa das mulheres nos permite revitalizar uma memória anteriormente esquecida e contemplar uma nova perspectiva nessa narrativa em evolução dentro do vasto universo da existência e construção de sua autonomia.

Dentro do contexto da Educação de Jovens e Adultos, estamos em um processo contínuo de aprendizado, onde os conhecimentos dos indivíduos envolvidos na EJA são ricos em expressividade e contêm saberes historicamente desenvolvidos. As mulheres, nesse contexto, podem desenvolver esse empoderamento, que muitas vezes ficou submetido à invisibilidade histórica através da oportunidade de se expressarem oportunizadas no ensino desenvolvido na Educação de Jovens e Adultos.

Na EJA, a inclusão social e o enfrentamento às marcas da exclusão são discussões presentes na luta pelo acesso ao conhecimento historicamente produzido, porém essa luta soma-se à necessidade de transpor barreiras que compreendem a diferença entre homens e mulheres. Como fator menor e passem a compreendê-la em seu potencial promotor de igualdade e justiça social. (Capucho, 2012, p.71)

Pode-se afirmar que assegurar direitos representou uma conquista significativa para a sociedade e, especialmente, para as mulheres. No entanto, esse feito, por si só, não assegura que todos tenham acesso a uma educação inclusiva e de alta qualidade. As questões de gênero ultrapassam as fronteiras legais e persistem por meio de práticas que resultam em marcantes discrepâncias culturais, econômicas e sociais entre homens e mulheres.

Nesse sentido, Freire apresenta contribuição essencial, por sua capacidade de inspirar, sugerir e direcionar práticas emancipatórias na Educação de Jovens e Adultos, exemplificada pela luta das mulheres em assegurar seu lugar, tanto no ambiente escolar, quanto em outros setores da sociedade civil.

Apesar da necessidade de progresso adicional, ocorreram transformações históricas na sociedade, fundamentadas nos locais de batalha e resistência das mulheres. Como resultado, na educação, houve uma expansão no acesso e na permanência delas, tanto em ambientes educacionais formais quanto informais. Demonstrando assim, a importância do incentivo a emancipação da mulher.

3 CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Nesse estudo é utilizada a abordagem qualitativa. Segundo Marconi e Lakatos (2002), a pesquisa é um instrumento fundamental para a resolução de problemas coletivos, assim sendo, esta pesquisa busca responder algumas questões acerca da educação escolar de mulheres estudantes da EJA. Minayo (2004) enfatiza que a pesquisa qualitativa pode responder questões muito particulares. Ela se preocupa sobretudo com um nível de realidade que não pode ser quantificado.

A abordagem qualitativa é também considerada interativa “[...] o investigador frequenta os locais em que naturalmente se verificam os fenômenos nos quais está interessado, incidindo os dados recolhidos nos comportamentos naturais das pessoas” (Bogdan e Bikle, 1994, p. 17) e através dessas interações com o meio é que constroem os significados da pesquisa.

Durante muito tempo, a pesquisa em educação esteve restrita à abordagem quantitativa, considerada a única forma científica de investigação. Foi apenas a partir da década de 1960 que a metodologia qualitativa começou a ser adotada como um instrumento eficaz para identificar questões sociais ligadas à educação de grupos historicamente marginalizados. Esse movimento contribuiu para uma maior visibilidade dessas populações e para o fortalecimento de uma perspectiva democrática na sociedade.

A abordagem qualitativa de pesquisa envolve processos altamente complexos e está em constante desenvolvimento, exigindo abertura para novas ideias, descobertas e interpretações. Além disso, está diretamente comprometida com a produção de conhecimento, uma vez que evita seguir métodos rígidos previamente definidos. Isso pressupõe compreender o fenômeno investigado como algo dinâmico, em constante transformação e nunca totalmente concluído. Trata-se de uma abordagem amplamente adotada em práticas educativas que visam à promoção da Emancipação Humana.

A pesquisa qualitativa possibilita ao pesquisador compreender a metodologia como algo inserido em um contexto histórico específico. Para alinhar-me à abordagem metodológica adotada neste trabalho, recorro à perspectiva da Pesquisa Qualitativa, fundamentando-me nos estudos de Minayo (2004), além dos princípios da pesquisa-ação desenvolvidos por Thiollent (2011).

A revisão bibliográfica é realizada para permitir a compreensão do movimento da área, a configuração, assim como as tendências teóricas e metodológicas, além de apontar lacunas e recorrências. Nesse estudo é realizada uma análise de materiais já publicados, como livros e artigos científicos.

A pesquisa de campo é desenvolvida tendo como sujeitas do estudo as discentes da modalidade de ensino EJA, do 3º segmento (1ª série do ensino médio), do Colégio Estadual Marechal Ribas Júnior, no município de Sítio Novo do Tocantins-TO. Por se tratar de uma pesquisa de caráter voluntário, as participantes serão convidadas a participar.

Essa pesquisa tem por objetivo colaborar com a Educação de Jovens e Adultos na perspectiva freireana para a emancipação da mulher, bem como analisar quem é essa mulher, quais motivos levaram-nas a estudar nesta modalidade de ensino.

Neste estudo, foi adotada a metodologia da pesquisa-ação, pois ela pode contribuir para a geração de dados ao combinar a ação prática com o rigor científico. Para Thiollent (2011) a pesquisa-ação como metodologia da pesquisa social possui os seguintes aspectos:

a) há uma ampla explícita interação entre pesquisadores e pessoas implicadas na situação investigada; b) desta interação resulta a ordem da prioridade dos problemas pesquisados e das soluções a serem encaminhadas sob forma de ação concreta; c) o objeto de investigação não é constituído pelas pessoas e sim pela situação e pelos problemas de diferentes naturezas encontrados nessa situação; d) o objetivo da pesquisa-ação consiste em resolver, ou pelo menos, em esclarecer os problemas da situação observada; e) há, durante o processo, um acompanhamento das decisões, das ações e de toda a atividade intencional dos atores da situação; f) a pesquisa não se limita a uma forma de ação (risco de ativismo): pretende-se aumentar o conhecimento dos pesquisadores e o conhecimento ou o “nível de consciência” das pessoas e grupos considerados (Thiollent, 2011, p. 22).

A pesquisa-ação se baseia na participação dos sujeitos envolvidos, com o objetivo de transformação da realidade. Thiollent (2014) afirma que, a pesquisa-ação em relação a EJA possui papel importante na execução de conteúdos e no desenvolvimento de procedimentos que se relacionam com as necessidades e visões

do sujeito. Na relação pesquisa-ação e educação, ao longo da história, Paulo Freire se mostra como referência metodológica e teórica. Essa relação se desenvolve em três fases da metodologia de Freire: a investigação, a tematização e a programação.

Os procedimentos utilizados na pesquisa para construção dos dados serão rodas de conversas e entrevistas, baseados na metodologia de círculo de cultura de Paulo Freire.

O Círculo de Cultura é um termo criado por Freire, representado por um espaço dinâmico de aprendizagem e troca de saberes. Os sujeitos se reúnem no processo de educação para investigar temáticas de interesse do próprio grupo. Representa uma situação/problema de situações reais, que levam à reflexão da própria realidade, para, na sequência, descodificá-la e reconhecê-la (Heidemann, 2017, p.03).

Os dados coletados são organizados em categorias analíticas e, por meio da triangulação de dados, com o objetivo de investigar como a Educação de Jovens e Adultos na perspectiva freireana pode contribuir com a emancipação da mulher.

Com o desenvolvimento da pesquisa e o detalhamento do estudo, o produto final desenvolvido será a construção coletiva de um manual pedagógico que colabore com a perspectiva emancipatória da mulher na Educação de Jovens e Adultos. Trata-se de um produto de apoio/suporte com fins didáticos na mediação de processos de ensino e aprendizagem.

3.1 A pesquisa ação como estratégia metodológica na Educação de Jovens e Adultos

A pesquisa-ação teve seu início quando foi aplicada pioneiramente nos Estados Unidos por Kurt Lewin durante a Segunda Guerra Mundial, isso há mais de seis décadas. Foi evoluindo e se divulgando ao longo do tempo, como abordagem específica em Ciências Sociais. Essa metodologia de pesquisa envolve uma ação intencional para transformar contextos, apresentando uma proposta dupla como meta: a modificação da realidade investigada e a geração de conhecimento.

A pesquisa-ação configura-se na qualidade de uma abordagem metodológica particular direcionada ao sujeito ou grupos reduzidos de sujeitos, e está ancorada na perspectiva epistemológica de reformular as abordagens de pesquisa em Ciências Sociais. Funciona como uma ferramenta operacional e exploratória direcionada para a pesquisa de conjuntos ou coletivos de escala reduzida, limitando-se, no máximo, a

médio porte. Thiollent (2011, p.10) afirma: “[...] os limites de sua pertinência e à faixa intermediária entre o que é geralmente designado como microssocial (indivíduos ou pequenos grupos) e macrossocial (sociedade, entidades de âmbito nacional ou internacional)”.

Para Barbier (2002) há bastante tempo, uma corrente inicial nas Ciências Sociais já havia se afastado da Sociologia clássica, que era notadamente positivista. Essa abordagem tratou de uma sociologia voltada para os eventos cotidianos, uma sociologia e antropologia que explora a representação simbólica da existência. Nesse contexto, o aspecto dionisíaco¹⁴ da coletividade, não é deixado de fora da pesquisa.

Nesse contexto que a pesquisa-ação interroga sobre a posição do ser humano no seu ambiente natural, sobre os sentidos das suas formas de organização e a respeito da importância da comunidade que integra num contexto social. A abordagem da pesquisa-ação visa promover o desenvolvimento do indivíduo como um participante ativo e autônomo inserido em seu grupo, informando-o sobre os resultados obtidos não apenas no término da pesquisa, mas ao longo de todo o procedimento da pesquisa (Desroche, 2006).

A origem da pesquisa-ação está relacionada à lacuna entre teoria e prática, sendo notável por sua capacidade inovadora de intervenção ao longo do processo, diferenciando-se de uma abordagem metodológica convencional, a qual normalmente é recomendada apenas na conclusão de uma investigação. Para Barbier (2002) a pesquisa-ação “[...] deve permitir aos participantes expressarem a percepção que têm da realidade do objeto de sua luta ou de sua emancipação” (Barbier, 2002, p. 57).

A pesquisa-ação é uma forma de pesquisa social que apresenta uma dimensão política, estando associada à realização de ações concretas ou solução de um desafio conjunto em que pesquisadores e participantes da situação colaboram de forma cooperativa ou participativa. Nessa abordagem, os envolvidos têm a oportunidade de contribuir com suas perspectivas e ações, refletindo a preocupação de que o conhecimento produzido não fique restrito apenas ao grupo investigado. Para Thiollent (2011) a natureza política da pesquisa-ação está intimamente associada à natureza da ação proposta e aos participantes envolvidos. A pesquisa está intrinsecamente vinculada a uma política de transformação, carregando valores que buscam a mudança.

¹⁴ Meio que abrange a exploração social e cultural, integrando a arte.

A Pesquisa-Ação emerge como uma ferramenta poderosa e inovadora para impulsionar a autonomia no contexto da Educação de Jovens e Adultos. Este método de pesquisa participativa não apenas investiga a realidade educacional, mas também intervém nela, buscando promover mudanças significativas e empoderar os sujeitos envolvidos no processo educativo.

Na Educação de Jovens e Adultos é necessário despertar a visão de identificar o sujeito como um indivíduo com vontade, propósito e capacidade de contribuir de maneira colaborativa para a convivência em grupo. Segundo Barbier, (2002, p. 71). “Na pesquisa-ação existencial, trata-se de dar um status epistemológico e heurístico, no grupo, para e pelo grupo envolvido [...]”

Já Thiollent (2011) destaca que é importante considerar os aspectos fundamentais da realidade social, pois as atividades podem ser organizadas apenas quando os indivíduos estão engajados nas questões que afetam suas vidas.

Barbier e Thiollent possuem abordagens metodológicas distintas, mais os dois defendem a adoção da pesquisa-ação. O primeiro enfatiza a dimensão "existencialista" da pesquisa-ação, argumentando que isso se justifica ao lidar com assuntos intrinsecamente ligados às emoções fundamentais humanas. Por outro lado, Thiollent atribui à pesquisa-ação uma função "político-social" profundamente ligada ao tipo de atividade sugerida e às pessoas envolvidas, entendendo a pesquisa como parte integrante de uma estratégia para alterar as condições concretas da existência.

A cooperação, fundamental no processo de pesquisa-ação, deve visar o alcançar de entendimento mútuo, compreensão de si mesmo, do outro e da realidade. A missão de transformação educativa e social pode ser alcançada por meio de uma colaboração em que a pesquisa contribua para a prática educativa, destacando melhorias reais nessas práticas. Isso, por sua vez, promove a compreensão mútua entre os praticantes acerca das situações concretas em que essas práticas. Segundo Jesus (2006, p. 212):

A natureza colaborativa da investigação-ação oferece um primeiro passo para superar aspectos da ordem social existente e possibilita a participação de todos por igual, em todas as suas fases de planejamento, ação, observação e reflexão. Coloca todos os sujeitos no lugar de construtores do conhecimento, incorporando-os ao discurso, à discussão do método, a partir de suas “vontades de conhecer”. O que possibilita que esses se coloquem perante as circunstâncias, situem-se em relação às realidades políticas, econômicas e culturais, construam uma relação partilhada sobre o conhecimento [...].

Na EJA, a autonomia representa um elemento crucial para o desenvolvimento dos alunos, muitos dos quais retornam à sala de aula após longos períodos afastados do ambiente escolar. A Pesquisa-Ação, ao ser aplicada de maneira sensível e contextualizada, pode se tornar um catalisador para o fortalecimento da emancipação, possibilitando uma abordagem educacional mais personalizada e relevante.

Ao adotar a Pesquisa-Ação na EJA, os educadores podem envolver ativamente os alunos na identificação de desafios, na proposição de soluções e na implementação de mudanças concretas. Isso cria uma dinâmica educacional que não apenas respeita a experiência prévia dos estudantes, mas também os coloca como agentes ativos na construção do próprio conhecimento.

A escola pública brasileira passou por transformações nas últimas décadas, destacando-se a oportunidade de uma gestão democrática que permitiria à instituição refletir sobre sua própria identidade, aspirações e objetivos, os quais estão refletidos no Projeto Político Pedagógico (Vieira e Albuquerque, 2002). No entanto, a participação dos profissionais nesse processo ainda ocorre de maneira hesitante e, conseqüentemente, não consegue realmente representar o pensamento coletivo, nem produzir alterações significativas nas práticas cotidianas.

Neste cenário, encontra-se a Educação de Jovens e Adultos, a qual, paradoxalmente, tem experimentado progressos e retrocessos no que diz ao respeito ao direito à educação. Essas contradições são evidenciadas pela discrepância no que se refere ao que está formalmente previsto na legislação educacional e a realidade vivenciada nos sistemas de ensino.

A vivência no âmbito do ensino e da pesquisa tem nos orientado a perceber o processo de pesquisa como uma oportunidade para transformar as realidades sociais. Essa perspectiva nos incentiva a nos integrar na pesquisa-ação, regularizando-a como uma abordagem investigativa que incorpora processos de autoconhecimento e promove mudanças dos sujeitos e das instituições envolvidas.

Levar o significado das mudanças para o domínio da percepção e do envolvimento dos professores implica contribuir para o desenvolvimento profissional e para a autonomia deles. Segundo Franco (2001), esse aspecto não tem sido evidenciado no contexto das pesquisas em educação, nos quais, de maneira ampla, resultam de suas opções epistemológicas no afastamento constante entre a pesquisa educacional e a prática educativa, bem como na paralisação das equipes escolares diante das medidas e iniciativas que alcançam esse espaço.

A pesquisa-ação possibilita na Educação de Jovens e Adultos uma ação transformadora, considerando que uma parte dos obstáculos diários enfrentados pela escola é abordada através de um procedimento investigativo-reflexivo, o grupo revisita o ponto de partida com uma compreensão renovada, permitindo a proposição de novas estratégias de intervenção na realidade com base nos novos conhecimentos adquiridos. A pesquisa, enquanto possibilidade de problematização das práticas, surge como um elemento potencializador das mudanças que se desejam ver nos sujeitos e nas instituições.

Que a educação seja o processo através do qual o indivíduo toma a história em suas próprias mãos, a fim de mudar o rumo da mesma. Como? Acreditando no educando, na sua capacidade de aprender, descobrir, criar soluções, desafiar, enfrentar, propor, escolher e assumir as consequências de sua escolha. Mas isso não será possível se continuarmos bitolando os alfabetizando com desenhos pré-formulados para colorir, com textos criados por outros para copiarem, com caminhos pontilhados para seguir, com histórias que alienam, com métodos que não levam em conta a lógica de quem aprende. (Rocha *et al*, 2002, p?)

A aprendizagem precisa ser definida de modo que o discente se perceba como integrante dela, participando ativamente em todos os seus estágios. A verdadeira educação deve ser desenvolvida em contato com a realidade e a diversidade cultural dos estudantes, questionando quem são eles. O professor, em consequência, deve assumir o papel de pesquisador, reavaliar suas posturas e atitudes, e ser um profissional qualificado para oferecer uma educação de qualidade a Jovens e Adultos. A principal dificuldade que enfrentam em seu dia a dia profissional reside em identificar indivíduos que estejam alinhados com os princípios de dedicação à Educação de Jovens e Adultos.

Segundo Barbier (2002) o início da abordagem da metodologia de pesquisa-ação reside, principalmente, na identificação de um problema específico experimentado pela instituição escolar, aplicado pela acessibilidade da presença e colaboração do pesquisador. Isso propicia um processo de reflexão e tomada de decisões coletivas.

Para Costa (2010, p. 53):

A pesquisa-ação colaborativa, assim, surge como possibilidade de ressignificação dos conhecimentos que as pesquisas em educação têm formulado, tanto para os pesquisadores (como alternativa epistemológica para construção de uma elaboração científica mais próxima das práticas

escolares) e para os professores (como melhor compreensão das teorias educacionais e maior articulação entre estas e a profissão).

Na pesquisa-ação a compreensão, a reflexão e a transformação das práticas são elementos fundamentais, prática essa compreendida como a expressão das interações e conflitos relacionados a assuntos institucionais; temas ligados ao indivíduo, incluindo suas opiniões e valores; as questões que abrangem o contexto social, econômico, político e cultural, com suas próprias opiniões e valores (Ghedin; Franco, 2011).

As instituições se depararam com a necessidade de elaborar e implementar uma proposta político-pedagógica para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) que pudesse contribuir para uma formação que atendesse às particularidades dos alunos. Simultaneamente, sendo preciso proporcionar uma expansão do repertório de conhecimentos desses indivíduos, discussões relacionadas à formação, vida, trabalho, e construção de sua autonomia.

A pesquisa-ação crítico colaborativa busca intencionalmente fomentar o cultivo de culturas institucionais específicas para o pensamento acerca da prática, incentivando o reconhecimento da escola como uma instituição que está em aprendizado constante. Nessa concepção surgem novos saberes, “novas atitudes e novas capacidades, a que não é alheia a capacidade de aprendizagem ativa” (Alarcão, 2002, p. 222).

É fundamental que professor e aluno tenham conhecimento da responsabilidade do indivíduo em sua própria jornada de aprendizagem, buscando torná-la significativa e permitindo que o sujeito atue como agente transformador. A expectativa é formar um cidadão crítico, comprometido com o poder transformador da educação, capaz de eliminar a engenhosidade de seu cotidiano e cultivar o pensamento crítico.

É exatamente neste sentido que ensinar não se esgota no “tratamento” do objeto ou do conteúdo, superficialmente feito, mas se alonga à produção das condições em que aprender criticamente é possível. E essas condições implicam ou exigem a presença de educadores e de educandos criadores, investigadores, inquietos rigorosamente, curiosos, humildes e persistentes. Faz parte das condições em que aprender criticamente é possível a pressuposição por parte dos educandos de que o educador já teve ou continua tendo experiência da produção de certos saberes e que estes não podem a eles, os educandos, ser simplesmente transferidos. (Freire, 1996, p. 13)

Segundo Freire (1996), o ato de ensinar demanda que o educador esteja engajado em uma constante pesquisa, buscando observar, intervir e educar. A abordagem do educador progressista inclui a necessidade intrínseca de questionar, mantendo uma curiosidade epistemológica ao longo de toda a sua carreira docente, considerada uma condição essencial para sua formação contínua. Freire destaca a interconexão indispensável entre ensino e pesquisa, argumentando que um não existe sem o outro.

Participar ativamente da pesquisa é uma proposta de Freire, que recomenda a realização de trabalhos de investigação da realidade social como ponto de partida para a prática educativa imediata. A premissa subjacente é que educar vai além da mera transmissão de conhecimentos, uma vez que não há um saber completo e finalizado. Em outras palavras, todo conhecimento é suscetível a ser reconstruído, decifrado e reinventado a cada momento, o que implica em um esforço pedagógico conjunto de pesquisa, mediado pela realidade social.

A herança deixada por Paulo Freire configura uma extensa proposta para concretizar a escola pública democrática voltada às camadas populares no Brasil, através da implementação do diálogo e da pesquisa-ação. Essa perspectiva implica uma significativa responsabilidade histórica. “O compromisso, próprio da existência humana, só existe no engajamento com a realidade, de cujas águas os homens verdadeiramente comprometidos ficam molhados, ensopados”. (Freire, 1983, p. 19). Para Freire, somente assim, o compromisso se torna verdadeiro.

Através da pesquisa participativa, os alunos têm a oportunidade de explorar temáticas que são significativas em suas vidas, conectando-se com a aprendizagem de maneira mais profunda e pessoal. A Pesquisa-Ação na EJA não apenas fomenta a autonomia intelectual, mas também estimula a reflexão crítica e a tomada de decisões informadas, habilidades essenciais para a participação efetiva na sociedade.

Ao utilizar a Pesquisa-Ação na EJA, os educadores têm a chance de adaptar suas práticas pedagógicas às necessidades específicas dos alunos, criando um ambiente de aprendizagem mais inclusivo e flexível. Esse método propicia a construção de pontes entre o conhecimento acadêmico e a aplicação prática, capacitando os alunos para enfrentar desafios do cotidiano e contribuir ativamente para suas comunidades.

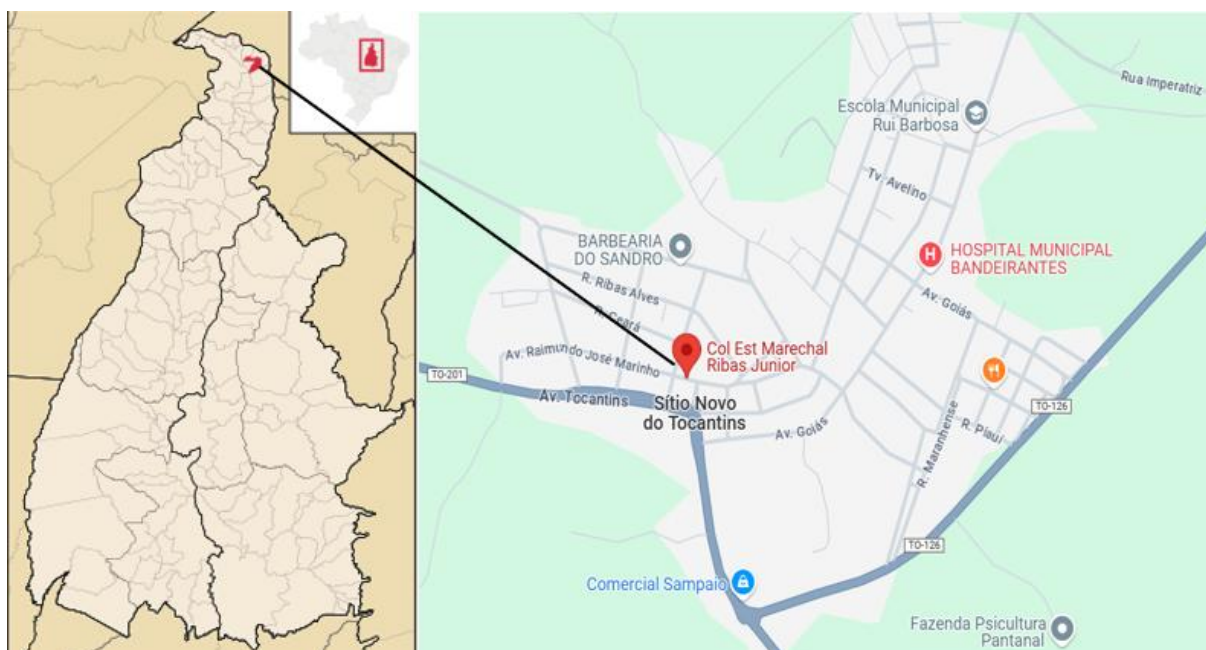
A Pesquisa-Ação surge como uma ferramenta dinâmica e transformadora na promoção da autonomia na Educação de Jovens e Adultos. Ao incorporar esse

método, educadores e alunos se unem em um processo colaborativo que transcende os limites tradicionais da sala de aula, estimulando um ambiente educacional mais participativo, significativo e capacitador para todos os envolvidos.

3.2 Lócus e sujeitas da pesquisa

O lócus de investigação da pesquisa é o Colégio Estadual Marechal Ribas Júnior, que está localizado na avenida Raimundo José Marinho, nº 798, Centro, na cidade de Sítio Novo do Tocantins-TO.

Figura 1 - Localização do Colégio Estadual Marechal Ribas Júnior no município de Sítio Novo do Tocantins-TO.



Fonte: Elaborado pela autora (2025)

O colégio funciona durante os três turnos, nos turnos matutino e vespertino atende ao público do ensino regular do ensino fundamental II (6º ao 9º ano) e ensino médio (1ª, 2ª e 3ª série), no turno noturno atende ao público da Educação de Jovens e Adultos do ensino médio, 3º segmento.

Nossa pesquisa será realizada com as discentes da 1ª série do ensino médio do 3º segmento da EJA, as participantes são 10 mulheres, de faixa etária entre 23 e 50 anos. Com o intuito de proteger as participantes desta pesquisa, e demonstrando

o respeito e ética no desenvolvimento desse trabalho, utilizamos o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para obtenção e utilização de imagens e falas, elaborado em duas vias, uma cópia para a sujeita da pesquisa e outro para pesquisador.

Figura 2: Colégio Estadual Marechal Ribas Júnior



Fonte: Arquivo pessoal (2025)

3.3 Círculo de cultura de Paulo freire

Paulo Freire destacou-se como um educador notável, trazendo uma contribuição significativa para a Educação de Jovens e Adultos. Seu desejo era alcançar os resultados de uma educação abrangente, visto que essa abordagem representa o caminho em direção a uma sociedade renovada e uma nova concepção de indivíduo. Na década de 1960, época em que estava à frente do projeto de Educação de Jovens e Adultos do Movimento de Cultura Popular do Recife (MCP),

Paulo Freire sistematizou os círculos de cultura, ao adotar como fundamentos metodológicos o respeito pelo aluno, a busca pela autonomia e a prática do diálogo.

Os círculos de cultura têm sido amplamente bem-sucedidos e representam um pilar fundamental na educação popular. Sua notoriedade não se limita apenas à eficácia demonstrada nos esforços de alfabetização de jovens e adultos conduzidos por Freire, mas também decorre dos princípios fundamentais que sustentam essa abordagem, incluindo o diálogo, o reconhecimento dos diversos conhecimentos, a promoção da consciência crítica e o estímulo à autonomia do educando. Na relação pesquisa-ação e educação, ao longo da história, Paulo Freire se mostra como referência metodológica e teórica.

O círculo de cultura teve sua origem em meio ao cenário sociopolítico intenso da década de 1960, marcado por revoluções culturais e sucessivos golpes militares. Naquele período, o governo de João Goulart propunha uma política democrática, com foco na reforma agrária e na elevação das condições de vida da classe trabalhadora — um projeto que abria diversas possibilidades para os caminhos da Emancipação Humana. Segundo Dantas e Linhares (2014)

O Círculo de Cultura constitui-se locus da vivência democrática, de formas de pensamentos, experiências, linguagens e de vida, que possibilita o estabelecimento de condições efetivas para a democracia de expressões, de pensamentos e de lógicas com base no respeito às diferenças e no incentivo à participação em uma dinâmica que lança o sujeito ao debate, focando os problemas comuns. (Dantas e Linhares, 2014, p. 76)

Nessa década, havia um grupo de trabalhadores e trabalhadoras que se reuniam para debater questões relacionadas às suas vivências cotidianas. Essas discussões resultavam em processos de alfabetização de jovens e adultos, sob a coordenação de Paulo Freire. Essa experiência ocorreu em Angicos, no Rio Grande do Norte. Paralelamente, várias outras iniciativas de alfabetização de adultos estavam em andamento, sobretudo na região Nordeste do Brasil.

O círculo de cultura, desde sua origem e por sua natureza, vai além de apenas alfabetizar. Seu propósito principal é expandir os horizontes dos participantes a partir de suas próprias experiências de vida. Ele busca também socializar vivências e, assim, ajudar os discentes a superar a opressão que enfrentam.

O círculo de cultura representa uma prática que promove debates em grupo, com o objetivo tanto de esclarecer determinadas situações quanto de estimular ações

a partir dessa compreensão. Em outras palavras, trata-se de um espaço coletivo de diálogo, onde se analisam criticamente as problemáticas vividas, com vistas a gerar intervenções transformadoras. Assim:

O círculo de cultura se expressa numa ideia que substitui a alfabetização formal em sala de aula. A nomenclatura de círculo se dá porque todos os participantes formam a figura geométrica de um círculo, numa disposição em que todos possam se olhar e se ver. Chamamos cultura por conta de uma interação que há entre a realidade vivida e seus participantes. Conforme o autor, no círculo de cultura o homem “vai dominando a realidade. Vai humanizando-a. Vai acrescentando a ela algo que ele mesmo é fazedor. Vai temporalizando os espaços geográficos. Faz cultura”. (Freire, 2003, p. 51)

Pode-se afirmar que essa é uma proposta pedagógica revolucionária, pois quebra paradigmas e desafia a estrutura tradicional de ensino que posiciona o professor como único detentor do saber e superior aos demais. Nesse modelo, o processo é conduzido de forma coletiva pelo coordenador, garantindo a participação de todos nas discussões. Trata-se, portanto, de uma abordagem democrática e libertadora, que contribui significativamente para os processos de emancipação.

O compromisso histórico e social de homens e mulheres com a realidade em que vivem, manifestado nos processos de conscientização, é também um elemento fundamental no círculo de cultura. A partir desse engajamento, os participantes passam a reconhecer problemas que antes não conseguiam perceber, pois a estrutura capitalista os impede, utilizando diversos artifícios para fazer crer que ela é a única alternativa e que não há outras possibilidades de transformação social. Esse diálogo, segundo Dantas e Linhares (2014):

Possibilita a ampliação da consciência crítica sobre a realidade ao trabalhar a horizontalidade, a igualdade em que todos procuram pensar e agir criticamente com suporte na linguagem comum, captada no próprio meio onde vai ser executada a ação pedagógica e que exprime um pensamento baseado em uma realidade concreta. (Dantas e Linhares, 2014, p. 75).

A proposta pedagógica de Paulo Freire possibilita a reinvenção, já que essa flexibilidade está entre seus princípios fundamentais, permitindo sua adaptação às realidades específicas onde os Círculos de Cultura se desenvolvem. No entanto, é essencial que essa reinvenção permaneça ancorada na pedagogia crítica e emancipadora, para que não se descaracterize enquanto prática voltada à transformação social (Machado, 2018). Sob a ótica da Pedagogia de Paulo Freire, a

educação voltada para a conscientização crítica promove a emancipação por meio da reflexão sobre a realidade concreta, tendo como base os temas geradores que emergem da vivência dos educandos.

Em um contexto de EA escolar o desenvolvimento do trabalho educativo pautado em temas geradores, representativos das relações entre sociedade, cultura e natureza, pode permitir a práxis pedagógica que é reflexão e ação dos educandos e educadores sobre a realidade sócio-histórico-cultural vivida e a ser transformada – o que pode se dar por meio de processos formativos e práticas curriculares didático-pedagógicas freireanas (Torres; Ferrari; Maestrelli, 2014, p. 16).

Essa reflexão só se concretiza de maneira efetiva quando há uma problematização dos temas geradores. Por isso, é fundamental não apenas identificar essas questões orientadoras, mas também realizar sua codificação e decodificação, de modo a viabilizar a transformação da realidade vivida. Nesse processo, o educador assume o papel de mediador e, com humildade, reconhece que o educando — especialmente aquele da Educação de Jovens e Adultos (EJA) — também tem saberes a compartilhar, frutos de suas experiências de vida.

As fases mencionadas anteriormente integram a estrutura e o andamento do Círculo de Cultura, que também inclui a noção de círculos de investigação — espaços de diálogo voltados para a decodificação crítica da realidade, os quais conduzem, de forma concreta, à práxis transformadora que “é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo” (Freire, 1987, p. 25).

A Educação de Jovens e Adultos é uma modalidade da educação básica baseada em princípios e concepções da Educação Popular, que valoriza as experiências dos sujeitos no processo de aprendizagem. As práticas dos círculos de cultura de Paulo Freire (1979, 1989, 2014) possibilitaram a criação de um método de alfabetização que rompe com as ideias de preconceito que essa modalidade de ensino sofreu ao longo do tempo. Com isso:

[...] a afirmação dos/ as estudantes da EJA como sujeitos de direitos conduz a pensar na escola como espaço de exercício da democracia, em que homens e mulheres não encontrem ali a reprodução de preconceitos contra jovens e adultos dos grupos populares, historicamente construídos em discursos oficiais sobre o analfabetismo e a educação de adultos; mas, ao contrário, encontrem na escola um espaço de estudo e problematização de suas experiências de vida e de trabalho como fontes de histórias, culturas e saberes. (Godinho, Brandao, Noronha, 2017, p.05)

Dentre as atribuições impostas à escola está a de preparar o sujeito para a vida social e o mundo do trabalho, atribuições que vão muito além de apenas repassar conteúdo. Em relação a EJA essas funções do sistema escolar se tornam mais evidentes ainda, os discentes almejam essa nova oportunidade de se inserir no sistema social e escolar como um objetivo de transformação para as suas vidas. Segundo Freire (2000, p.67) “[...] se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda [...]”. Muitas vezes a EJA representa a única opção para o sujeito voltar a participar da vida escolar, ela possibilita o acesso ao conhecimento, informações, direitos e despertam nesses sujeitos o sentimento de participantes na sociedade.

4 ASPECTOS DE UMA EDUCAÇÃO EMANCIPATÓRIA NA ESCOLA

A educação emancipatória, na visão de Paulo Freire, é o oposto da "educação bancária", que deposita conteúdo nos alunos. Emancipação, no contexto freireano, significa a passagem da consciência ingênua para a consciência crítica, permitindo que o indivíduo se perceba como sujeito de sua própria história e capaz de transformar a realidade (Freire, 1983).

A escola, especialmente a EJA, torna-se um espaço emancipatório quando:

- Promove o diálogo horizontal e a problematização da realidade;
- Reconhece o saber das experiências das discentes (o conhecimento prévio) como ponto de partida;
- A aprendizagem da leitura e escrita (o letramento) se dá como um ato de libertação e de compreensão do mundo;
- Incentiva a "palavra que liberta", permitindo que as mulheres deem vozes às suas opiniões e defendam seus direitos.

Os Círculos de Cultura realizados com as discentes da Educação de Jovens e Adultos do Colégio Estadual Marechal Ribas Júnior revelaram dimensões profundas do processo de conscientização e de emancipação presente em suas vivências escolares. Ancorada na pedagogia freireana, a pesquisa permitiu observar que a palavra compartilhada, o diálogo horizontal e a problematização do cotidiano constituíram elementos fundamentais para compreender como a EJA se configura como um espaço de transformação individual e coletiva.

Nesta seção, apresentam-se os relatos construídos ao longo dos encontros, descrevendo as temáticas abordadas, as dinâmicas utilizadas, as percepções emergentes e os sentidos atribuídos pelas participantes ao processo vivido. Os registros foram sistematizados com base na Análise de Conteúdo de Bardin (2011), o que permitiu organizar as falas em categorias que expressam dimensões fundamentais da educação emancipatória. Ao revisitar esses relatos, busca-se evidenciar como o diálogo, a leitura crítica da realidade e o exercício da autonomia — princípios centrais em Paulo Freire — emergiram de maneira significativa na trajetória do grupo.

4.1 Relatos dos círculos de culturas

Os Círculos de Cultura possibilitaram a expressão autêntica das vozes das participantes, revelando histórias marcadas por interrupções educacionais, responsabilidades familiares precoces, desmotivação anterior com a escola tradicional e, ao mesmo tempo, fortes desejos de mudança.

Para a identificação das participantes da pesquisa foram utilizados nomes de flores. A escolha de nomes de flores para identificar as participantes da pesquisa surgiu como uma estratégia simbólica e afetiva, capaz de preservar o anonimato sem despersonalizar as histórias compartilhadas. As flores, em sua diversidade de cores, formas e significados, remetem à singularidade e à força de cada mulher presente nos Círculos de Cultura. Assim como uma flor carrega beleza, resistência e capacidade de florescer mesmo em condições adversas, as participantes revelaram trajetórias marcadas por desafios, superações e reinvenções. Ao adotar esses nomes, buscou-se não apenas garantir a ética da pesquisa, mas também valorizar a delicadeza, a potência e o caráter único de cada trajetória, reforçando a ideia de que cada mulher floresce a seu modo, no seu tempo e a partir de suas próprias raízes.

A análise temática dos discursos revelou três categorias centrais, articuladas aos princípios freireanos:

1. Opressão e barreiras para a escolarização de mulheres na EJA
2. Emancipação feminina como processo gradual e coletivo
3. Transformação social através da percepção do poder individual e coletivo

A apresentação dos relatos produzidos nos Círculos de Cultura constitui um momento central desta dissertação, pois revela, a partir da voz das participantes, os

significados, aprendizagens e transformações ocorridos durante o processo formativo. Inspirados na perspectiva freireana, os Círculos foram organizados como espaços de diálogo, problematização e construção coletiva de saberes, partindo das experiências concretas das mulheres envolvidas. Assim, mais do que atividades educativas, configuraram-se como territórios de escuta e expressão, onde cada sujeito pôde reconhecer-se como produtor de conhecimento e agente de sua própria história.

Os quatro encontros do Círculo de Cultura (C.C.) foram o procedimento central da investigação. O quadro abaixo apresenta uma síntese estruturada dos quatro Círculos de Cultura realizados com as 10 mulheres participantes da Educação de Jovens e Adultos no Colégio Estadual Marechal Ribas Júnior, no Sítio Novo - TO. A metodologia, inspirada em Paulo Freire, orientou cada encontro em torno de temas e perguntas geradoras específicas, com o objetivo de investigar como a EJA contribui para a emancipação da mulher. A tabela detalha o tema central de cada encontro, a ênfase dos relatos obtidos por meio do diálogo e das dinâmicas, e a correlação teórica estabelecida com os conceitos e a perspectiva da pedagogia freireana (como problematização, conscientização e práxis). O objetivo desse quadro é fornecer um panorama analítico da construção coletiva dos dados, servindo como base para a discussão da interface entre EJA e o processo emancipatório feminino.

Quadro 3 – Círculos de Cultura e Correlação Freireana

ENCONTRO	TEMA PRINCIPAL	ÊNFASE NOS RELATOS	CORRELAÇÃO FREIREANA
C.C. 1	Desvelando Mundos e Vozes	Motivação e Retomada: Relatos sobre os obstáculos sociais e pessoais que adiaram os estudos (fatores sociais limitantes) e a força motivacional para o retorno à EJA (busca por mudança/melhoria).	Diálogo e Problematização: Abertura para a partilha de experiências iniciais, transformando a vivência em objeto de reflexão crítica.
C.C. 2	O Poder da Palavra e do Conhecimento	Empoderamento e Consciência: Relatos de como a leitura/escrita abriu portas, deu autonomia e permitiu uma melhor compreensão dos direitos e desafios cotidianos ("A Palavra que me Libertou").	Consciência Crítica: O conhecimento é visto como ferramenta para se sentir " mais forte ou capaz " (empoderamento) e para " entender melhor o mundo " (conscientização).

C.C. 3	EJA, Emancipação e Relações Sociais	Transformação Social: Relatos sobre as mudanças nas relações familiares/comunitárias, maior voz na tomada de decisões e percepção de si como sujeitas de direitos.	Emancipação: A EJA como rompimento de padrões. A palavra 'emancipação' foi associada, no Painel da Emancipação , a "liberdade, voz, escolhas, autonomia" , que reflete o tornar-se sujeito ativo.
C.C. 4	Construindo o Futuro: Legados e Horizontes	Projeção e Legado: Relatos sobre os planos futuros impulsionados pela EJA e os conselhos para outras mulheres (valorização do estudo como motor de transformação).	Ineditismo Viável: A EJA permite sonhar um "futuro diferente" (a concretização da esperança) e planejar os "próximos passos" (práxis, ação-reflexão).

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Os relatos que se seguem não apenas ilustram o processo formativo, mas também revelam a potência transformadora da prática educativa quando orientada pela escuta, pelo respeito e pela valorização do saber popular. São testemunhos que iluminam caminhos possíveis para uma educação verdadeiramente emancipatória e comprometida com a humanização.

4.1.1 Encontro 1 – Desvelando Mundos e Vozes

O primeiro encontro teve como foco apresentar a metodologia e promover um espaço de confiança. As cadeiras organizadas em círculo e o clima acolhedor foram fundamentais para que as mulheres se sentissem pertencentes ao ambiente — condição essencial para o diálogo libertador defendido por Freire (1996).

Durante a atividade *“Minha EJA, minha história”*, emergiram relatos sobre:

- trajetórias interrompidas por casamento precoce, maternidade e trabalho;
- vergonha de retornar à escola;
- medo de “não dar conta”;
- desejo de ser exemplo para os filhos.

Algumas falas ilustraram a categoria **opressão e barreiras**, como a fala de Jasmim: “Meu marido não deixava eu voltar pra escola”, a fala de Orquídea: “Minha

família não acreditava que eu conseguiria voltar a estudar”, assim como a fala de Rosa: “Meu marido falava que eu queria ir pra escola era pra arrumar namorado”.

A problematização gerada a partir da pergunta “O que te fez adiar os estudos?” provocou reflexões sobre desigualdades de gênero, falta de apoio familiar e condições socioeconômicas. A partir da perspectiva freireana, esse momento corresponde ao que Freire chama de “desvelamento da realidade”, em que o sujeito começa a perceber criticamente os condicionamentos históricos de sua trajetória (Freire, 1987).

No primeiro encontro, as mulheres relataram que a EJA representa oportunidade, coragem, recomeço, resgate de si mesmas e possibilidade de sonhar. A partilha espontânea trouxe à tona sentimentos de acolhimento e reconhecimento mútuo: ao se ouvirem, percebiam que suas trajetórias tinham pontos comuns e que não estavam sozinhas nos desafios vividos.

Figura 3: Círculo de Cultura com as discentes da 1ª série do Colégio Estadual Marechal Ribas Júnior



Fonte: Arquivo pessoal (2025)

4.1.2 Encontro 2 – O Poder da Palavra e do Conhecimento

Este encontro aprofundou o significado da leitura e da escrita para cada participante.

A dinâmica “*A palavra que me libertou*” permitiu identificar relatos marcantes:

- “Facilitou a conquista do meu emprego.” (Margarida)
- “Consigo resolver minhas coisas sem está pedindo, porque sei ler e escrever.” (Jasmim)
- “Hoje consigo ajudar meus filhos com as tarefas da escola, e faço as minhas.” (Rosa)
- “Conseguí entender melhor as notícias, a partir da leitura e escrita.” (Camélia)
- “Antes de fazer a EJA tinha muita dificuldade de me expressar, hoje eu consigo.” (Lavanda)
- “Consigo ler um documento e entender o conteúdo, ler uma mensagem.” (Bromélia)

Aqui emergiu a categoria **emancipação e autonomia e educação libertação**, fortemente relacionada à concepção freireana de que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra” (Freire, 1989).

A construção dos “*Mapas de Conquistas*” evidenciou visualmente elementos de empoderamento:

- obtenção de emprego;
- maior participação nas decisões familiares;
- compreensão de direitos;
- reconhecimento de capacidades pessoais.

A Análise de Conteúdo revelou que as conquistas mencionadas não eram apenas objetivas, mas sobretudo subjetivas, ligadas à autoestima e à percepção de potência.

No segundo encontro, ao discutir “a palavra que liberta”, emergiram depoimentos sobre *ler um documento sozinha, ajudar os filhos na tarefa, entender direitos trabalhistas, dialogar com autonomia em serviços públicos*. Esses relatos evidenciaram que o domínio da leitura e escrita vai além do conteúdo escolar: ele se torna um instrumento direto de fortalecimento da autonomia e da autoestima.

Os encontros seguintes aprofundaram reflexões sobre transformações nas relações familiares e sociais. Muitas mulheres relataram que passaram a se posicionar

com mais firmeza no âmbito doméstico, a questionar situações de desigualdade e a reivindicar seus direitos. A palavra “emancipação” apareceu associada à liberdade, voz, independência e autoconhecimento.

4.1.3 Encontro 3 – EJA, Emancipação e Relações Sociais

O terceiro encontro foi marcado por profundos relatos sobre transformações nas relações familiares e comunitárias. A leitura inicial de um texto sobre força feminina abriu espaço para o debate da palavra-geradora **emancipação**.

As falas analisadas neste momento se agruparam na categoria temática **emancipação e autonomia**, demonstrando:

- maior assertividade na comunicação com o marido;
- capacidade de questionar injustiças sociais;
- fortalecimento emocional;
- diminuição da sensação de inferioridade.

A participante Margarida afirmou: “Depois da EJA, eu não aceito mais tudo calada.” A Rosa falou: “Antes eu achava que não tinha direito a nada. Hoje eu sei que posso falar, posso escolher.” Essas falas agrupam a categoria **consciência crítica**.

Esses depoimentos revelam o processo freireano de “assunção da palavra”, etapa fundamental da libertação. Conforme Freire (1979), quando o sujeito assume a própria voz, passa de um estado de silêncio imposto ao estado de expressão crítica.

O “Painel da Emancipação”, onde foi solicitado que as discentes escrevessem palavras que representassem o que a EJA lhe trouxe em termos de emancipação, apresentou expressões como: “voz”, “segurança”, “liberdade”, “poder de escolha”, “consciência”, “liberdade”, “transformação”, “oportunidade”, reforçando o caráter transformador da Educação de Jovens e Adultos.

4.1.4 Encontro 4 – Construindo o Futuro: Legados e Horizontes

O último encontro sintetizou os aprendizados e projetou horizontes futuros. A retomada das emoções reveladas nos encontros anteriores gerou uma atmosfera de afeto e reconhecimento mútuo.

Durante a roda “*Meu futuro, meu legado*”, emergiram sonhos antes considerados impossíveis:

- concluir o ensino médio;
- ingressar em cursos profissionalizantes;
- progredir na vida;
- continuar estudando para “ser alguém por si mesma”.

A “Árvore dos Sonhos e Conquistas” representou visualmente o que Bardin denomina *unidade de registro*. Segundo Bardin (1977, p.104) a unidade de registro “[...] é a unidade de significação a codificar e corresponde ao segmento de conteúdo a considerar como unidade de base, visando a categorização e a contagem frequencial”. Cada folha depositada na árvore dos sonhos e conquistas correspondeu a uma expressão do projeto de vida das discentes:

- “Sonho em terminar meus estudos, fazer um curso, não sei qual ainda, mais vai dar certo em nome de Jesus. Ele não vai deixar eu desistir, nem desanimar.” (Margarida)
- “Ingressar no curso de Técnico em enfermagem.” (Violeta)
- “Ser professora de Educação Física e personal trainer.” (Lavanda)
- “Conseguir um emprego.” (Tulipa)
- “Ser enfermeira.” (Hortência)
- “Construir a minha casa.” (Rosa)
- “Conseguir um emprego melhor.” (Bromélia)

Freire destaca que a educação libertadora é profundamente “esperançosa”, pois possibilita ao sujeito projetar o futuro e acreditar na própria transformação (Freire, 1992). Esse movimento esteve presente em todas as produções das participantes.

No último encontro, ao projetarem o futuro na “Árvore dos sonhos”, as participantes revelaram expectativas antes silenciadas: concluir o ensino médio, conquistar um emprego formal, ser exemplo para os filhos ou continuar estudando. Assim, os relatos mostram que a EJA, articulada aos Círculos de Cultura, fortaleceu nelas a percepção de que o futuro é possível e que elas são protagonistas de sua própria caminhada, expressando a categoria **transformação social**.

Ao final da pesquisa, como gesto de reconhecimento e gratidão, foi realizado um momento especial de encerramento com todas as participantes dos círculos de cultura, reunidas no mesmo espaço que, ao longo dos encontros, se tornou um ambiente de diálogo, escuta e construção coletiva de saberes, as mulheres foram acolhidas para uma breve cerimônia de entrega dos certificados de participação.

O clima era de alegria e pertencimento. Cada mulher foi chamada individualmente, recebendo seu certificado das mãos da pesquisadora, acompanhada por palavras que ressaltavam sua importância no processo formativo vivido. Não se tratava apenas de um documento formal, mas de um símbolo do percurso construído juntas: da coragem de compartilhar experiências, da abertura ao diálogo e do compromisso com a própria emancipação. Em muitos rostos, era possível perceber o orgulho pela trajetória percorrida, pela superação de desafios pessoais e pela conquista de novos conhecimentos — elementos que configuram aquilo que Paulo Freire denomina como *inéditos viáveis*¹⁵, ou seja, possibilidades de transformação que emergem quando o sujeito se percebe autor da própria história.

Durante a entrega, destacou-se que a pesquisa só se tornou possível graças à participação ativa, às narrativas generosas e à disponibilidade de cada mulher que compôs os círculos. Foi enfatizado que, mais do que colaborar com um estudo acadêmico, elas contribuíram para ampliar a compreensão sobre a Educação de Jovens e Adultos e suas interfaces com a emancipação feminina, deixando um legado para futuros trabalhos e práticas educativas.

Durante os encontros, as discentes construíram espontaneamente um pacto de apoio mútuo, reconhecendo que a permanência na EJA exige força, coragem e, sobretudo, solidariedade. Em roda de conversa, decidiram que nenhuma delas caminharia sozinha e que, diante do cansaço, das dificuldades familiares ou das inseguranças pessoais, sempre haveria uma colega para incentivar, escutar e estender a mão. Assim, firmaram entre si o compromisso de não permitir que alguém desistisse do percurso formativo, criando uma rede de cuidado que ultrapassou o espaço educativo e se transformou em vínculo de cooperação, resistência e esperança compartilhada.

A celebração foi concluída com uma roda de conversa espontânea, marcada por agradecimentos mútuos, reforçando os laços criados e evidenciando que cada participante, ao receber seu certificado, também reafirmava seu papel como protagonista de sua caminhada. Assim, o encerramento da pesquisa honrou não

¹⁵ O artigo **Paulo Freire e o inédito viável: esperança, utopia e transformação na saúde** explora o “inédito viável” como construção possível de novos horizontes através da práxis. PARO, Cesar Augusto; VENTURA, Miriam; SILVA, Neide Emy Kurokawa. **Paulo Freire e o inédito viável: esperança, utopia e transformação na saúde**. Trabalho, Educação e Saúde, Rio de Janeiro, v. 18, n. 1, p. 1-22, 2020.

apenas o percurso metodológico, mas, sobretudo, a dimensão humana, dialógica e emancipatória que orientou toda a experiência vivida.

4.2 Contexto e participantes da pesquisa

A pesquisa foi desenvolvida no Colégio Estadual Marechal Ribas Júnior, localizado em Sítio Novo-TO, instituição que atende na EJA jovens e adultos em processos de escolarização interrompida. O público participante da pesquisa foi composto exclusivamente por mulheres da EJA — característica que potencializou a análise das relações entre gênero, educação e emancipação.

As participantes dessa pesquisa foram 10 mulheres com idade entre 23 e 50 anos, muitas delas mães, trabalhadoras informais ou donas de casa, e que haviam retornado à escola após longos períodos de afastamento. A maioria dessas mulheres apresentam moradia na área rural, no povoado Olho D'Água do Coco entre Sítio Novo do Tocantins e São Miguel do Tocantins e no povoado Castanheiro localizado entre as cidades de Sítio Novo do Tocantins e Itaguatins, dependendo do serviço de transporte municipal para se deslocar para a escola. As narrativas indicaram que a motivação para retomar os estudos envolvia tanto razões pessoais quanto coletivas: ser exemplo para os filhos, melhorar as oportunidades de trabalho, ampliar conhecimentos e reconquistar a autoestima.

Esse contexto sociocultural marcou profundamente a construção dos dados, pois as histórias traziam elementos das desigualdades estruturais vividas por mulheres pobres, negras ou periféricas. A EJA, portanto, emerge como um espaço de resistência, suporte emocional e fortalecimento comunitário.

A maioria das participantes da pesquisa relataram terem desistido dos estudos por terem casado muito cedo, ou terem engravidado durante o ensino fundamental e médio. Em alguns casos, elas relataram que os esposos não aceitavam que elas estudassem, reforçando dinâmicas de controle que atravessam tanto a vida familiar quanto o acesso à educação. Esse cenário revela um conjunto de barreiras estruturais que não se limita às dificuldades individuais, mas está profundamente enraizado em padrões socioculturais que historicamente restringem a autonomia feminina, sobretudo em contextos rurais.

Além disso, muitas mulheres mencionaram que, após o casamento ou a maternidade precoce, passaram a assumir integralmente o cuidado da casa, dos filhos

e, em algumas situações, das atividades produtivas no campo. O acúmulo de responsabilidades dificultou o retorno à escola, especialmente pela ausência de políticas públicas que oferecessem suporte, como creches, transporte escolar adequado ou modalidades de ensino flexíveis. Essas condições ampliam o ciclo de exclusão educacional, pois, como destacam estudos de gênero no campo, a vida doméstica tende a ser socialmente atribuída às mulheres, reforçando desigualdades (Siliprandi, 2015; Paulilo, 1992).

Outro ponto recorrente nos relatos é o sentimento de frustração por não terem conseguido concluir os estudos no período regular. Muitas participantes afirmaram que, apesar do desejo de permanecer na escola, sentiram-se pressionadas pela expectativa de corresponder ao papel tradicional de esposa e mãe. Essa pressão social, somada ao julgamento das comunidades rurais em relação à educação feminina — frequentemente vista como secundária diante das responsabilidades familiares — contribuiu para que elas internalizassem a ideia de que estudar era um privilégio distante ou até inadequado para seu contexto.

Entretanto, ao retornarem aos estudos na vida adulta, essas mulheres reconhecem o processo educativo como um espaço de reconstrução de si mesmas, de retomada de projetos interrompidos e de fortalecimento da autonomia. Seu retorno à formação escolar representa não apenas a busca pela certificação formal, mas também a reconfiguração de identidades e a possibilidade de romper com ciclos geracionais de exclusão, especialmente para orientar seus filhos e filhas em trajetórias educacionais mais longas.

As mulheres participantes desta pesquisa vivem, em sua maioria, na zona rural, um espaço marcado por especificidades sociais, econômicas e culturais que influenciam profundamente seus modos de vida e de participação social. O contexto rural brasileiro historicamente apresenta desigualdades estruturais, sobretudo no que se refere às relações de gênero, ao acesso à educação, ao trabalho e a serviços públicos essenciais.

Diversos autores abordam a realidade das mulheres rurais, destacando tanto suas vulnerabilidades quanto sua força e protagonismo na manutenção da vida comunitária. Silvia Federici (2017), ao discutir o trabalho reprodutivo e o papel das mulheres na sustentação das comunidades, ressalta como, em espaços rurais, elas acumulam múltiplas funções — produtivas, domésticas e afetivas — muitas vezes invisibilizadas pelas dinâmicas sociais tradicionais. No contexto latino-americano,

Giarracca e Teubal (2010) apontam que as mulheres do campo enfrentam processos históricos de marginalização, mas também são centrais na resistência comunitária e na preservação de saberes ancestrais.

No Brasil, autores como Wanderley (2003) e Abramovay (1998) destacam que o rural não deve ser percebido apenas como um espaço agrícola, mas como um território complexo, onde identidades e relações sociais são construídas em meio a desafios como a distância dos centros urbanos, o acesso limitado a políticas públicas e a persistência de modelos patriarcais. Para as mulheres, esses fatores representam barreiras adicionais à emancipação, mas também constituem um cenário de forte vínculo comunitário e solidariedade.

Do ponto de vista da educação e da participação social, Paulo Freire (1996) enfatiza que a compreensão crítica do próprio contexto é o primeiro passo para a transformação emancipatória. Freire afirma que sujeitos historicamente oprimidos — como muitas mulheres do campo — possuem saberes construídos na prática da vida cotidiana, que precisam ser valorizados no processo educativo. Assim, ao reconhecerem e refletirem sobre suas condições concretas de existência, essas mulheres podem fortalecer sua autonomia e ampliar sua participação nos processos decisórios da comunidade.

Além disso, estudos como os de Butto e Silva (2018) sobre mulheres rurais brasileiras evidenciam que, embora enfrentem desigualdades de gênero, renda e acesso à educação, elas têm protagonizado movimentos sociais, cooperativas de agricultura familiar e iniciativas locais de fortalecimento da cidadania. Esses movimentos demonstram que o rural contemporâneo não é apenas espaço de carências, mas também de construção ativa de resistência e transformação.

Desse modo, compreender o contexto das participantes desta pesquisa é essencial para evidenciar como a educação de mulheres rurais está condicionada por fatores sociais, culturais e econômicos que ultrapassam o âmbito individual. A partir dessa análise, torna-se possível pensar políticas e práticas pedagógicas que reconheçam suas especificidades, valorizem suas vivências e promovam condições reais para a permanência e o sucesso escolar.

4.3 Procedimentos e construção dos dados da pesquisa

Os resultados da pesquisa, desenvolvida segundo a metodologia dos Círculos de Cultura, fundamentada na pedagogia freireana, revelam como a Educação de Jovens e Adultos atua como espaço de conscientização, emancipação e reconstrução identitária das mulheres participantes.

A coleta de dados ocorreu através dos quatro Círculos de Cultura planejados, com observações sistemáticas, anotações em diário de campo e análise das produções visuais. Para análise dos dados, utilizou-se o método de Análise de Conteúdo proposto por Bardin (2011), organizado em três etapas, como descreve o quadro a seguir.

Quadro 4 – Etapas da Análise de Conteúdo segundo Bardin (2011) aplicada à pesquisa

Etapas Bardin (2011)	Descrição da etapa	Aplicação na pesquisa
1. Pré-Análise	Organização do material, leitura flutuante, seleção dos documentos, formulação de hipóteses e objetivos.	Leitura das transcrições dos Círculos de Cultura, registros de campo e materiais produzidos (mapas, painéis); definição dos temas centrais vinculados à emancipação feminina e à EJA.
2. Exploração do Material	Codificação, categorização, definição de unidades de registro e contexto.	Identificação de palavras-chave, expressões recorrentes e sentidos simbólicos; segmentação das falas em unidades significativas; agrupamento por semelhança temática.
3. Tratamento dos Resultados, Inferência e Interpretação	Análise dos significados, cruzamento com referencial teórico, identificação das principais categorias.	Interpretação articulada aos referenciais de Paulo Freire; análise das dimensões da emancipação (cognitiva, social e subjetiva); elaboração das categorias

finais apresentadas nos quadros seguintes.

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Essa abordagem permitiu identificar categorias emergentes e compreender os sentidos construídos pelas participantes a partir dos discursos. As interpretações foram realizadas à luz dos pressupostos de Paulo Freire, considerando a centralidade do diálogo, da consciência crítica e da superação de opressões.

Quadro 5 – Categorias Temáticas Emergentes dos Círculos de Cultura

Categoria Temática	Unidades de Registro	Sentidos Produzidos	Articulação com Freire
Opressão e Barreiras	“Meu marido dizia que estudar era perda de tempo”, “Minha vizinha falava que eu não conseguiria voltar a estudar”.	Identificação de fatores que limitam a participação; reconhecimento da opressão de gênero, classe e território.	Denúncia da opressão; compreensão do papel das estruturas na manutenção das desigualdades (Freire, 1987).
Consciência Crítica	“Eu não sabia que isso era violência”, “Depois da EJA, eu não aceito mais tudo calada”, “Antes eu achava que não tinha direito a nada. Hoje eu sei que posso falar, posso escolher”.	Leitura crítica da realidade; identificação de determinações sociais; compreensão dos mecanismos de opressão.	Conscientização como desvelamento do mundo; leitura crítica da realidade (Freire, 1987).
Emancipação e Autonomia	“Consigo resolver minhas coisas sem está pedindo, porque sei ler e escrever”.	Autoconfiança; fortalecimento da autonomia; empoderamento	Autonomia como exercício da liberdade responsável;

	“Antes de fazer a EJA tinha muita dificuldade de me expressar, hoje eu consigo”, “Consigo ajudar meus filhos”.	cognitivo, social e subjetivo.	educação como prática de autonomia (Freire, 1996).
Educação como Libertação	“Aqui é o lugar onde posso recomeçar”, “Aqui eu sinto que sou gente de novo”, “A EJA é uma porta de entrada para outras oportunidades”. “Aprender me abriu a mente”.	Ruptura com determinismos; superação do fatalismo; percepção da educação como caminho libertador.	Educação como prática da liberdade; libertação como processo histórico e coletivo (Freire, 1979; 1992).
Transformação Social	“Agora vou participar das reuniões da minha família e vou ter voz pra falar, e eles vão ter que me escutar”, “Quero terminar os estudos”, “Quero progredir na vida”, “Vamos segurar nas mãos umas das outras e não vamos desistir, se alguém quiser desistir vamos atrás e não vamos deixar”.	Protagonismo; participação ativa; engajamento; percepção do próprio poder de transformar a comunidade.	Educação como prática política; ação-reflexão-ação como motor da transformação social (Freire, 1987; 1996).

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

O Quadro 5 apresenta as categorias temáticas emergentes dos Círculos de Cultura realizados com as mulheres participantes da Educação de Jovens e Adultos. A construção dessas categorias seguiu o método de Análise de Conteúdo de Bardin (2011), que orienta a organização dos dados a partir da identificação de unidades de registro recorrentes, sua codificação e agrupamento por similaridade temática. Assim, o quadro sintetiza os principais núcleos de sentido que emergiram dos discursos, gestos, atividades produzidas e interações observadas ao longo dos encontros.

A identificação dessas categorias se fundamenta na repetição de palavras, expressões, motivos e emoções que se manifestaram de forma sistemática nas falas das participantes. Segundo Bardin (2011), a formação de categorias requer que se busque a essência do conteúdo manifesto e latente no discurso, condensando-o em eixos analíticos que permitam interpretar o fenômeno estudado. Nesse sentido, as categorias apresentadas não são arbitrárias, mas resultam de um processo rigoroso de leitura, codificação e interpretação do material.

Além disso, as categorias foram articuladas ao referencial teórico da pedagogia freireana, o que garante coerência entre os dados empíricos e o marco conceitual da pesquisa. Freire (1996; 1989; 1987) compreende a educação como prática de liberdade, destacando que o diálogo, a leitura do mundo e a conscientização constituem caminhos fundamentais para que sujeitos historicamente oprimidos assumam sua voz e se reconheçam como protagonistas. Isso significa que, ao emergirem das falas das mulheres, as categorias também expressam processos de emancipação e tomada de consciência.

A primeira categoria identificada foi **Opressão e Barreiras**, essa categoria explicita os limites e obstáculos enfrentados pelas participantes — tanto antes quanto durante o processo educativo. Bardin destaca que categorias também podem revelar tensões e contradições presentes no corpus analisado. As falas sobre violência doméstica, proibições, vergonha ou baixa autoestima indicam que a opressão não é apenas externa, mas internalizada ao longo de anos de silenciamento. Freire (1987) afirma que reconhecer a opressão é condição fundamental para superá-la, o que reforça a importância desta categoria para a compreensão global dos processos vivenciados pelas educandas.

A categoria — **Consciência Crítica** — emerge quando as mulheres começam a interpretar seus desafios não como falhas pessoais, mas como resultado de

estruturas sociais, culturais e históricas que condicionam suas vidas. Esse movimento está em consonância com o conceito de conscientização de Freire, que compreende o processo educativo como prática de leitura crítica da realidade. As falas agrupadas nessa categoria revelam o surgimento dessa percepção ampliada, mostrando como a educação abre caminho para o questionamento e a problematização.

A categoria **Emancipação e Autonomia** evidencia mudanças internas e práticas nas vidas das educandas. Bardin orienta que uma categoria válida deve ser relevante para o objetivo da pesquisa, e aqui se observa exatamente isso: as mulheres demonstram maior segurança, capacidade de decisão e autonomia frente às demandas do cotidiano. Essa autonomia é também um dos pilares da pedagogia freireana, entendida como condição para que o sujeito recrie sua história e construa novos horizontes para o futuro.

A categoria **Educação como Libertação** dialoga diretamente com a concepção freireana de educação enquanto prática de liberdade. As falas e gestos associados a essa dimensão revelam o sentimento de libertação de medos, vergonhas e silenciamentos, indicando que a experiência educativa não se limitou ao plano cognitivo, mas atingiu profundamente as dimensões subjetiva e existencial das mulheres. Essa libertação, como afirma Freire (1992), não é um ato individual, mas um processo que se faz no encontro com o outro e na leitura crítica do mundo.

Por fim, a categoria **Transformação Social** evidencia como os processos de conscientização, autonomia e libertação se traduzem em práticas concretas: maior participação em decisões familiares, engajamento comunitário e fortalecimento das redes de apoio entre mulheres. Essa dimensão representa o movimento freireano da práxis, entendido como ação-reflexão-ação transformadora. Ao organizarem suas experiências e compartilharem suas conquistas, as educandas demonstram que a emancipação não é apenas individual, mas coletiva, contribuindo para mudanças em suas famílias, comunidades e redes de convivência.

Assim, o Quadro 5 sintetiza e organiza os principais sentidos emergentes do processo educativo investigado, constituindo uma ferramenta analítica que ilumina a profundidade da experiência vivida pelas mulheres nos Círculos de Cultura. Cada categoria expressa uma dimensão do percurso emancipatório, articulando-se diretamente com o referencial teórico de Paulo Freire e com os procedimentos metodológicos de Bardin, conferindo rigor, coerência e densidade à análise apresentada.

4.4 Observando os círculos de cultura e as interfaces entre a Educação de Jovens e Adultos e a emancipação da mulher

O desenvolvimento dos Círculos de Cultura demonstrou que a EJA representa mais que um espaço escolar, ela constitui um território de fortalecimento feminino. As interações mostraram que a pedagogia freireana, ao valorizar a escuta, o diálogo e a problematização, promove condições para que as mulheres compreendam sua própria realidade, identifiquem opressões e reconheçam seu papel como sujeitas históricas. Foi possível identificar processos de conscientização, fortalecimento identitário, leitura crítica do mundo e reconfiguração das relações sociais, elementos que Paulo Freire (1987; 1996) reconhece como centrais para a constituição de sujeitos históricos e protagonistas de suas próprias trajetórias.

Os Círculos de Cultura (C.C.) revelaram uma interface direta entre a EJA e a emancipação da mulher, conforme a perspectiva freireana.

I. EJA como Resgate da Autonomia (C.C. 2 e 3)

A retomada dos estudos é, por si só, um ato de autonomia. As falas indicaram que a EJA proporcionou:

- Maior capacidade de intervenção no mundo: A leitura e a escrita não foram apenas técnicas, mas ferramentas para a mulher se inserir e se posicionar em ambientes antes inacessíveis (entender documentos, ajudar filhos na escola, decisões familiares).
- Reconstrução da Autoestima: Os relatos de superação de dificuldades e o reconhecimento das conquistas (Mapa de Conquistas) impulsionadas pela EJA demonstraram um aumento na autovalorização.

II. EJA como Conscientização Política e Social (C.C. 2 e 3)

A educação, ao abordar a realidade das mulheres, estimulou a consciência crítica:

- Voz e Participação: A EJA deu "mais voz" para "defender seus direitos" e participar ativamente em decisões familiares e comunitárias. A emancipação foi percebida como a capacidade de expressar opiniões e fazer escolhas.
- Rompimento de Padrões: As discussões levaram à reflexão sobre questões de gênero e desigualdade, transformando a forma como elas se relacionam com a família e a sociedade (marido, filhos, comunidade).

III. A Práxis Emancipatória (C.C. 4)

O processo não se limitou à reflexão, mas impulsionou a ação (práxis). A "Árvore dos Sonhos" mostrou que a EJA funciona como um motor para o futuro. Os "próximos passos" visam a continuação do aprendizado e a busca por novos horizontes.

Desde os primeiros encontros, foi possível identificar que o círculo de cultura funcionava como um ambiente de confiança e escuta, no qual cada participante sentia-se autorizada a falar e a refletir criticamente sobre sua realidade. Essa dinâmica confirma o que Freire defende ao afirmar que "ninguém educa ninguém, ninguém se educa sozinho; os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo" (Freire, 1987, p. 78). O diálogo, portanto, constituiu-se como o elemento estruturante dos processos formativos observados.

Nos círculos, as mulheres trouxeram relatos marcados por experiências de desigualdade de gênero, sobrecarga de tarefas domésticas e interrupção precoce dos estudos — situação amplamente discutida por autoras como Sardenberg (2010) e Louro (1997), que apontam como o patriarcado estrutura as oportunidades e limitações vividas pelas mulheres, especialmente aquelas em situação de vulnerabilidade socioeconômica. Porém, no espaço dialógico dos encontros, essas narrativas individuais se entrelaçaram, revelando dimensões coletivas do silenciamento e da exclusão escolar, conforme também observa Arroyo (2007) ao tratar da EJA como território de reconhecimentos negados.

A metodologia dos círculos de cultura, ao valorizar a experiência concreta dos sujeitos, favoreceu o surgimento de temas geradores conectados ao cotidiano das participantes, como trabalho doméstico, maternidade precoce, violência simbólica e acesso limitado à educação. A partir da perspectiva freireana, esses temas não são apenas conteúdos de discussão, mas pontos de partida para a problematização da realidade e para o exercício da autonomia (Freire, 1987). Assim, ao tematizar suas vivências, as mulheres passaram a revisitar criticamente suas trajetórias e a identificar possibilidades de transformação.

Além disso, a análise evidenciou que os processos de escuta ativa, acolhimento e reconhecimento mútuo fortaleceram a autoestima e a sensação de pertencimento das participantes. Estudos de Scott (1995) e de Beauvoir (2009) já destacam que a emancipação feminina exige tanto mudanças estruturais quanto subjetivas; nesse sentido, as interações grupais foram fundamentais para que as mulheres se

percebessem como sujeitas capazes de aprender, interpretar o mundo e tomar decisões.

Outro aspecto emergente diz respeito ao papel da educação como dispositivo de mobilidade simbólica e social. Muitas participantes relataram que, ao voltarem a estudar, passaram a se posicionar mais dentro de casa, negociar tarefas domésticas e reivindicar direitos — movimentos que configuram um avanço em direção à emancipação social, conforme aponta Saffioti (2004) ao analisar as intersecções entre gênero, classe e autonomia. A EJA, nesse contexto, torna-se um espaço que articula saberes escolares e saberes da vida, permitindo que mulheres historicamente excluídas reocupem espaços de cidadania.

Adicionalmente, ao observar os círculos de cultura por meio da Análise de Conteúdo (Bardin, 2011), foi possível identificar categorias relacionadas à transformação da autopercepção, ao fortalecimento político e comunitário, e à ampliação das expectativas de futuro. Essas categorias dialogam diretamente com o conceito freireano de conscientização, entendido como a capacidade crítica de ler e intervir no mundo, superando visões fatalistas ou passivas da realidade (Freire, 1996).

As interfaces entre Educação de Jovens e Adultos e emancipação feminina se evidenciaram em três dimensões principais, como mostra o quadro abaixo.

Quadro 6 – Dimensões da Emancipação Identificadas nas Participantes

Dimensão da Emancipação	Descrição
1. Emancipação cognitiva	As mulheres relataram que o processo de aprendizagem ampliou suas capacidades de leitura do mundo. Compreender documentos, expressar-se com mais segurança e entender direitos básicos foram conquistas que impactaram diretamente sua autonomia.
2. Emancipação social	Os depoimentos mostraram mudanças nas relações familiares e comunitárias. Muitas passaram a participar mais de decisões, a se posicionar diante de situações injustas e a se reconhecer como dignas de respeito. A EJA

	possibilitou que elas construíssem novas formas de relação com o mundo e com os outros.
3. Emancipação subjetiva	O aspecto mais significativo foi o retorno da autoestima. As participantes afirmaram sentir-se “mais fortes”, “mais capazes”, “mais seguras”. A escola foi percebida como espaço de reconhecimento, pertencimento e afirmação de identidades.

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Assim, observar os Círculos de Cultura permitiu verificar, na prática, que a EJA não é apenas uma política educacional compensatória: para essas mulheres, ela representa a reconstrução de si, a reapropriação da palavra e o fortalecimento para enfrentar desigualdades que historicamente as silenciam. Esses espaços tornam-se território de resistência, afirmação identitária e reconstrução de narrativas de vida, reafirmando o papel da educação emancipatória como prática de liberdade.

4.5 Apresentando o produto da pesquisa

Como desdobramento da pesquisa desenvolvida, cujo foco foi compreender a Educação de Jovens e Adultos como estratégia de emancipação da mulher na perspectiva freireana, elaborou-se como produto final um Manual Pedagógico destinado aos professores e professoras da EJA. Esse produto configura-se como uma proposta interventiva e formativa, coerente com a natureza da pesquisa, que articula investigação acadêmica e compromisso social.

O manual foi concebido a partir das reflexões teóricas, dos conhecimentos produzidos nos Círculos de Cultura e da escuta sensível das mulheres participantes da pesquisa. As narrativas das educandas evidenciaram lacunas nas práticas pedagógicas voltadas à EJA, especialmente no que se refere à consideração das especificidades femininas, às desigualdades de gênero e às trajetórias marcadas por interrupções escolares, violências simbólicas e sobrecarga de responsabilidades. Diante disso, o produto da pesquisa emerge como resposta concreta aos achados investigativos, buscando contribuir para a qualificação das práticas educativas no cotidiano escolar.

O Manual Pedagógico sobre a Emancipação de Mulheres na Educação de Jovens e Adultos tem como finalidade principal oferecer subsídios teórico-metodológicos aos docentes da EJA, orientando a construção de práticas pedagógicas humanizadoras, dialógicas e emancipatórias. Fundamentado na pedagogia freireana, o material compreende a educação como prática de liberdade e reconhece as educandas como sujeitos históricos, portadoras de saberes, experiências e potencialidades que devem ser valorizadas no processo educativo.

Estruturalmente, o manual apresenta capítulos que dialogam diretamente com os resultados da pesquisa, abordando: as trajetórias e desafios das mulheres na EJA; os fundamentos da educação emancipatória freireana; os Círculos de Cultura como metodologia central; a importância da educação emancipatória para a permanência e o protagonismo feminino; e caminhos possíveis para práticas pedagógicas comprometidas com a autonomia, a consciência crítica e a transformação social. Além disso, o material propõe estratégias didáticas, princípios orientadores e reflexões que podem ser apropriadas e ressignificadas conforme o contexto de atuação dos(as) educadores(as).

Ressalta-se que o manual não se limita a um caráter prescritivo ou técnico. Trata-se de um instrumento formativo e político, que convida os(as) docentes a refletirem criticamente sobre suas práticas, suas concepções de ensino e o papel social da EJA. Nesse sentido, o produto da pesquisa materializa a intencionalidade emancipatória que orienta todo o estudo, ao transformar o conhecimento produzido academicamente em uma ferramenta acessível, comprometida com a realidade escolar e com a promoção do direito à educação das mulheres jovens e adultas.

Assim, o manual pedagógico, constitui-se como síntese prática da pesquisa realizada, reafirmando a indissociabilidade entre teoria e prática e reforçando o compromisso da pesquisa em educação com a transformação social, a equidade de gênero e a construção de uma EJA democrática, crítica e humanizadora

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente dissertação teve como objetivo compreender de que maneira a Educação de Jovens e Adultos contribui para a emancipação de mulheres, a partir da vivência dos Círculos de Cultura fundamentados na pedagogia freireana. O desenvolvimento da pesquisa permitiu identificar que a EJA, quando construída por

meio do diálogo, da participação ativa e do reconhecimento das experiências das educandas, transforma-se em um espaço legítimo de reconstrução identitária, fortalecimento subjetivo e ampliação da consciência crítica.

Os Círculos de Cultura, enquanto metodologia dialógica e problematizadora, mostraram-se um instrumento potente para acolher as histórias de vida das participantes, valorizar seus saberes e possibilitar a reflexão sobre suas realidades. Ao longo dos quatro encontros planejados, foi possível observar que as mulheres passaram por um processo de desvelamento da própria trajetória, compreendendo os fatores sociais, culturais e econômicos que contribuíram para a interrupção de seus percursos escolares e para a manutenção de condições de desigualdade. Tal processo confirma o que Paulo Freire (1987; 1996) denomina *conscientização* — movimento pelo qual o sujeito, ao refletir criticamente sobre sua realidade, compreende sua historicidade e se percebe como agente capaz de transformá-la.

A análise dos dados, orientada pela Análise de Conteúdo de Bardin (2011), permitiu a identificação de categorias temáticas que elucidam a complexa relação entre EJA e emancipação feminina. As categorias emergentes — acolhimento e pertencimento, palavra como autonomia, emancipações cognitiva, social e subjetiva, além da esperança ativa — demonstram que a experiência educativa dessas mulheres vai muito além do acesso ao conteúdo escolar. Elas vivenciam processos de ruptura com práticas silenciadoras, desenvolvem autonomia intelectual, fortalecem-se emocionalmente e reconfiguram sua posição no contexto familiar, comunitário e social.

Um dos aspectos mais significativos dos resultados é a constatação de que a EJA opera não apenas como espaço de aprendizagem formal, mas como território de resistência e reexistência. As mulheres participantes, historicamente alijadas da escolarização e submetidas a diversas formas de opressão, encontram na EJA um lugar de voz, reconhecimento e possibilidade de reescrever suas trajetórias. Nesse sentido, a educação apresenta-se, como defende Freire (1992), como prática de esperança — uma esperança ativa, mobilizadora e política, que impulsiona as mulheres a projetarem novos horizontes para si e para suas famílias.

Outro elemento fundamental revelado pela pesquisa é a importância da dimensão subjetiva da emancipação. Muitas participantes relataram avanços em sua autoestima, autoconfiança e capacidade de expressão, aspectos que, embora não sejam tradicionalmente mensurados nas políticas educacionais, constituem o alicerce

de qualquer processo libertador. A mudança interna antecede e sustenta as mudanças sociais e cognitivas, demonstrando que a emancipação é um fenômeno integral, que envolve mente, corpo, afeto e linguagem.

Assim, conclui-se que a EJA, mediada por práticas freireanas, contribui efetivamente para a emancipação das mulheres participantes, reafirmando seu papel social e político na construção de vidas mais justas, conscientes e autônomas. A pesquisa reforça a relevância de metodologias dialógicas e participativas que valorizem a experiência de vida das educandas como ponto de partida para o processo educativo, e que considerem a escola como espaço de encontro, escuta e transformação.

Como contribuição prática, este estudo aponta para a necessidade de fortalecimento das políticas públicas de EJA, da formação de educadores sensíveis à pedagogia freireana e da implementação de espaços educativos que promovam participação, horizontalidade e diálogo. Também revela a importância de ações pedagógicas que reconheçam as especificidades das mulheres na EJA, considerando suas trajetórias, dores, sonhos e resistências.

Esta dissertação reafirma a atualidade e a urgência de Paulo Freire. Em contextos marcados por desigualdades, silenciamentos e exclusões, a educação como prática de liberdade continua sendo um caminho viável e necessário. As mulheres da EJA mostraram, com suas histórias, que aprender é um ato de coragem; que ler e escrever é também reescrever a própria vida; e que, quando a palavra é assumida, a opressão perde terreno e a emancipação se torna possível.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ABRAMOVAY, Ricardo. **Agricultura familiar e desenvolvimento sustentável: tendências e perspectivas**. 2. ed. Porto Alegre: UFRGS, 1998.

ADORNO, T.W. **Educação e Emancipação**. In: ADORNO, T.W. Educação e Emancipação. Tradução de Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

AGUIAR, Raimundo Helvécio Almeida. **Educação de Adultos no Brasil: políticas de (des)legitimação**. Tese de Doutorado. Orientação Lúcia Mercês de Avelar. Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 2001.

ALARCÃO, Isabel. **Escola Reflexiva e Desenvolvimento Institucional: Que novas funções supervisivas?** In OLIVEIRA-FORMOSINHO, Julia. A Supervisão na Formação de Professores: da Sala à Escola. Vol. I. Porto: Porto Editora, 2002.

ALMEIDA, Jane Soares de. **Mulher e educação: a paixão pelo possível**. São Paulo: Editora UNESP, 1998. - (Prismas).

ALVES, J. E. D. **Desafios da equidade de gênero no século XXI**. Revista Estudos Feministas, Florianópolis, v. 24, n. 2, p. 629-638. 2016.

AMAZONAS, M. C. L. A.; LIMA, A. O.; DIAS, C. M. S. B. **Mulher e família: diversos dizeres**. Recife: Oficina do Livro, 2006. 260 p.

AMBROSINI, T. F., **Educação e Emancipação Humana: Uma Fundamentação Filosófica**. Thaumazein, Ano V, Número 09, Santa Maria (Junho de 2012), pp. 40-56.

ANA, Cristiane Sant. **Memória de Mulheres Agricultoras Sobre as Experiências de Alfabetização na Vida Adulta: Município de Maracajá /SC (2002-2004)**. 09/12/2020. 193 f. Dissertação Mestrado em Educação. Instituição de Ensino: Universidade do Extrema Sul Catarinense, Criciúma Biblioteca Depositária: Biblioteca Central Prof. Eurico Back.

ARROYO, Miguel Gonzalez. Juventude, produção cultural e Educação de Jovens e Adultos. In: Leôncio(org.) **Diálogos na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

ARROYO, Miguel Gonzales. **Educação de Jovens e Adultos: desafios da pedagogia do sujeito**. São Paulo: Cortez, 2017.

ARROYO, Miguel Gonzales. **Os Movimentos Sociais e a construção de outros currículos**. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 55, p. 47-68, jan./mar. 2015. Editora UFPR.

AZEVEDO, Fernando de. **A cultura brasileira**. 5. ed. São Paulo: Melhoramentos/INL, 1976. Parte 3: A transmissão da cultura.

BANDEIRA, Lourdes M. **Desafios da transversalidade de gênero nas políticas públicas**. In: Swain, Tânia N.; Muniz, Diva do C. G. (Orgs). Mulheres em ação, práticas discursivas, práticas políticas. Florianópolis, Ed. Mulheres; BH, PUC/MG, 2005.

BARBIER, R. **A pesquisa-ação**. Trad. Lucie Didio. Brasília: Liber Livro, 2002.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BARROSO, Carmen. **Metas de desenvolvimento do milênio, educação e igualdade de gênero**. Caderno de Pesquisas, São Paulo, v. 34, n. 123, p.573-582, set./dez. 2004.

BEAUVOIR, Simone de. **O Segundo sexo**. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 2009.

BEISIEGEL, C. R. **Estado e educação popular**: um estudo sobre a educação de adultos. São Paulo: Ática, 1982.

BITTAR, Marisa. **História da educação**: da antiguidade à época contemporânea. São Carlos: EdUFSCar, 2009, 113p.

BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**. Tradução Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994.

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo, SP: Perspectiva, 2007.

BRANDÃO, Z.; BAETA, A. M. B.; ROCHA, A. D. C. **Evasão e repetência no Brasil: a escola em questão**. 2. ed. Rio de Janeiro, RJ: Dois Pontos, 1986.

BRASIL. **Decreto nº 7.031, de 6 de setembro de 1878**. Regula o funcionamento das escolas noturnas e a instrução pública para adultos. Diário Oficial da União, Brasília, 6 set. 1878.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer nº 011**. Brasília: MEC, 2000.

BRASIL. **Lei nº. 11.494, de 20 de junho de 2007.** Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024: Linha de Base. – Brasília, DF: Inep, 2015.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria de Políticas para as Mulheres. **Plano Nacional de Políticas para as Mulheres.** Brasília: Secretaria de Políticas para as Mulheres, 2013. 114 p.

BRASIL. **Meta "10" do Plano Nacional de Educação (2014-2024).** MEC/SASE, p. 68, 2014. Disponível em: https://www.google.com/url?sa=t&source=web&rct=j&opi=89978449&url=https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/plano_nacional_de_educacao/plano_nacional_de_educacao_pne_2014_2024_linha_de_base.pdf&ved=2ahUKEwjii9T9x7KM AxCvJUCHcGKNcYQFnoECCoQAQ&usg=AOvVaw1EapoDquUz1jhrhcexCXQk. Acesso em: 30 de janeiro de 2025.

BRASIL. **Decreto nº. 9.765, de 11 de abril de 2019.** Institui a Política Nacional de Alfabetização. Brasília: Presidência da República, 2019^a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/decreto/D9765.htm. Acesso em: 17 de abril de 2025.

BURKE, Peter. **O que é história cultural.** São Paulo: Jorge Zahar, 2008.

BUTTO, Andrea; SILVA, Maria das Dores. **Mulheres rurais no Brasil: desigualdades, desafios e protagonismos.** Brasília: IICA, 2018.

CALLEGARI, Cesar. **O Fundeb e o financiamento da Educação pública no estado de São Paulo.** 5^a edição; Editora Aquariana; São Paulo. 2010

CAPUCHO, Vera. **Educação de jovens e adultos: prática pedagógica e fortalecimento da cidadania.** São Paulo: Cortez, 2012.

CARDOSO. J. FERREIRA, M. J. R. **Inclusão e Exclusão: o retorno e a permanência dos alunos na EJA.** Debates em Educação Científica e Tecnológica, ISSN 2179- 6955, v. 02, nº. 2, p. 61 a 76, 2012. Disponível em <http://ojs.ifes.edu.br/index.php/dect/article/viewFile/47/27>. Acesso em: 05 ago 2023.

CARRANO, Paulo José Rodrigues. Identidades juvenis e escola. In: UNESCO. **Construção coletiva: contribuições à educação de jovens e adultos.** Brasília, DF: UNESCO, MEC, RAAAB, 2005.

CARREIRA, Denise. **Gênero e educação: fortalecendo uma agenda para as políticas educacionais / Denise Carreira... [et al.].** São Paulo : Ação Educativa, Cladem, Ecos, Geledés, Fundação Carlos Chagas. 2016.

CISNE, Mirla. **Feminismo e Consciência de Classe no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2014, 276 p.

CORTELLA, Mário Sérgio. **Paulo Freire: um pensamento clássico e atual**. Revista e Currículum, São Paulo, v.7, n.3, p. 1-14, set./dez. 2011.

COSTA, Elisangela André da Silva. **Práticas de Leitura na Formação de Professores**. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual do Ceará. Fortaleza, 2010.

DANTAS, Vera Lúcia; LINHARES, Ângela Maria Bessa. **Círculos de Cultura: problematização da realidade e protagonismo popular**. In: BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Gestão Estratégica e Participativa. II Caderno de Educação Popular em Saúde. Brasília: Ministério da Saúde, 2014. p.73-80.

DESROCHE, H. **Pesquisa-ação: dos projetos dos autores aos projetos de atores e vice-versa**. In: THIOLLENT, M. (Org.). Pesquisa-ação e projeto cooperativo na perspectiva de Henri Desroche. São Carlos: EdUFSCar, 2006, p. 33-68.

FALCAO, Ildete da Silva. **O Enfrentamento do Analfabetismo de Mulheres Velhas no Município de Castanhal, na Amazônia Paraense: A Velhice Negada e a Educação “Garantida”**. 18/06/2019. undefined f. Dissertação Mestrado em Estudos Antrópicos na Amazônia. Instituição de Ensino: Universidade Federal do Pará.

FAUSTO, Boris. **A Revolução de 1930: historiografia e história**. 2ª ed., São Paulo: Ed. Brasiliense, 1972.

FEDERICI, Sílvia. **Calibã e a bruxa: mulheres, corpo e acumulação primitiva**. São Paulo: Elefante, 2017.

FERREIRA, M. J. de R. **Escolarização e gênero feminino. Um estudo de caso no EMJAT/CEFETES**. 2007. 98 f. Monografia (Especialização). Curso de Especialização do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade da Educação de Jovens e Adultos. CEFETES, Vitória, 2007.

FONTELLA, Caren Rejane de Freitas. **Percursos de Mulheres no Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA)**. 24/02/2019. 246 f. Tese Doutorado em Educação. Instituição de Ensino: Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre Biblioteca Depositária: Central da PUCRS.

FRANCO, M.A.S. **Pedagogia como ciência da educação**. São Paulo: Papyrus, 2001.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra LTDA, 1967.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler em três artigos que se complementam**. 23. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** 5.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

FREIRE, Paulo. HORTON Myyles. **O caminho se faz caminhando**: conversas sobre educação e mudança social. 2 ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários a prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2011a.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**: Cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia dos Sonhos Possíveis**. São Paulo: UNESP, 2001.

FREIRE, Paulo. **Por uma pedagogia da pergunta**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

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

GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Questões de método na construção da pesquisa em Educação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GIARRACCA, Norma; TEUBAL, Miguel. **Ruralidades latino-americanas**: identidades e lutas sociais. Buenos Aires: CLACSO, 2010.

GODINHO, Ana Cláudia Ferreira; BRANDAO, Nagela Aparecida; NORONHA, Ana Catharina Mesquita de. **Contribuições do pensamento freireano para a**

escolarização de mulheres trabalhadoras na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Rev. Inter Ação, Goiânia, v. 42, n. 1, p. 20-37, abr. 2017. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-71362017000100020&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 23 abr. 2023. <https://doi.org/10.5216/ia.v42i1.43832>.

HADDAD, Sergio. **A participação da sociedade civil brasileira na educação de jovens e adultos e na CONFINTEA VI.** 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n41/v14n41a13.pdf>. Acesso em: 12 fev 2025.

HEIDEMANN, Ivonete Terezinha Schülter Buss et al. **Reflexões sobre o itinerário de pesquisa de Paulo Freire:** contribuições para a saúde. Texto & Contexto- Enfermagem, v. 26, 2017.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Aspectos complementares da educação de jovens e adultos e educação de profissional 2007.** 2009. Disponível em: <<http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv41864.pdf>>. Acesso em: 4 dez. 2023.

JESUS, Adelice Pereira de. **Educação de Jovens e Adultos e Violência contra Mulheres no Alto Sertão da Bahia.** 20/12/2020 121 f. Dissertação Mestrado Profissional em Ensino, Linguagem e Sociedade. Instituição de Ensino: Universidade do Estado da Bahia, Caetité Biblioteca Depositária: Sistema de Bibliotecas da UNEB.

JESUS, D. M. Formação continuada: constituindo um diálogo entre teoria, prática, pesquisa e a educação inclusiva. In: JESUS, D. M.; BAPTISTA, C. R.; VICTOR, S. L. (Org.). **Pesquisa e educação especial:** mapeando produções. Vitória: Edufes, 2006. p. 203-218.

KANT, Immanuel. **Fundamentação da Metafísica dos Costumes.** (Trad) Paulo Quintela. Lisboa: Edições 70 LTDA, 2007.

KANT, Immanuel. **Resposta à pergunta: Que é “Esclarecimento”.** In. Textos Seletos. 2ª. Ed. Petrópolis: Vozes, 1985, p. 100.

KANT, Immanuel. **Sobre a Pedagogia.** Tradução de Francisco Cock Fontanella. Piracicaba: Editora UNIMEP, 1999.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Maria de Andrade. **Metodologia do trabalho científico.** São Paulo: Atlas, 2010.

LEAL, Verônica de Oliveira. **"Sempre queremos aprender": a EJA e o empoderamento da mulher na educação pública de Teresina (PI)".** 2018. 130 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação) - Universidade Nove de Julho, São Paulo.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática.** São Paulo: Cortez, 1994.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática na formação de professores**: entre a exigência democrática de formação cultural e científica e as demandas das práticas socioculturais. In: SANTOS, Akiko; SUANNO, Marilza V. Didática e formação de professores: novos tempos, novos modos de aprender e ensinar. Porto Alegre: Sulina, 2013.

LOURENÇO, Vitor Hugo. **Construção do pensamento filosófico na modernidade**. Curitiba: InterSaberes (Série Estudos em Filosofia), 2019.

LOURO. Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**. Uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis; Rio de Janeiro; Vozes:1997.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. 6.ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2003.

LUZURIAGA, Lorenzo. **História da educação e da pedagogia**. 7. ed. São Paulo: Editora Nacional, 1975.

MACHADO, Soraia Sales Baptista da Costa. **O círculo de cultura no processo de conscientização dos sujeitos da Educação de Jovens e Adultos na construção da cidadania planetária**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Mestrado Profissional (MPEJA) do Departamento de Educação, Universidade do Estado da Bahia. Salvador, p. 227, 2018.

MANFREDI, Sílvia Maria. **Política e Educação Popular**. 2ª ed., São Paulo: Ed. Cortez, 1981.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

MARTINS, A. M.; RIOS, P. P. S.; VIEIRA, A. R. L. **Relações de gênero na gestão escolar a dicotomia entre mulheres e homens no cargo de diretora/diretor escolar**, 8º Encontro Internacional de Formação de Professores, v. 9, n. 1, 2016.

MINAYO, M. C. S. **Avaliação por triangulação de métodos**: abordagem de programas sociais. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2010.

MINAYO, M. C. S. **O Desafio do Conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 8. ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

MINELLA, Luzinete Simões. **Temáticas prioritárias no campo de gênero e ciências no Brasil**: raça/etnia, uma lacuna? cadernos pagu (40), Campinas, SP, Núcleo de Estudos de Gênero-Pagu/Unicamp, 2013, pp.95-140.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. PNLD-EJA. PNLD-EJA 2013/2014. **Programa Nacional do Livro Didático**, disponível em: <http://pnld.mec.gov.br/>, acesso em: 12/11/2017.

MOURA, M. G. C. **Educação de Jovens e Adultos**: um olhar sobre sua trajetória histórica. Curitiba: Eduarte, 2003.

NETTO, Michel Nicolau. **A diferença do discurso da diversidade**. Contemporânea, v. 7, n. 1, p. 39-61, jan./jun. 2017.

NEVES, E. R. C. **As orientações motivacionais e as crenças sobre inteligência, esforço e sorte dos alunos do Ensino Fundamental**. 2010. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.

NOGUEIRA, V. L. **Mulheres adultas das camadas populares**: a especificidade da condição feminina na busca de escolarização. 2002. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2002.

OLINTO, Gilda. **A inclusão das mulheres nas carreiras de ciência e tecnologia no Brasil**. Inclusão Social. Brasília, DF, v. 5, n. 1, p. 68-77, jul./dez., 2011.

OLIVEIRA, M.K. **Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem**. In RIBEIRO, V. M. (Org.). Educação de Jovens e adultos. São Paulo: Ação Educativa, 2001.p.15-43.

PAIVA, Jane. **A educação de jovens e adultos**: direitos, concepções e sentidos. Tese (doutorado); Universidade Federal Fluminense. Faculdade de Educação; 2005.

PARO, Cesar Augusto; VENTURA, Miriam; SILVA, Neide Emy Kurokawa. **Paulo Freire e o inédito viável**: esperança, utopia e transformação na saúde. Trabalho, Educação e Saúde, Rio de Janeiro, v. 18, n. 1, p. 1-22, 2020.

PAULILO, M. I. S. **Mulheres rurais**: trabalho e ideologia. Florianópolis: Editora da UFSC, 1992.

PERROT, Michelle. **Minha história das mulheres**. [tradução Ângela M. S. Côrrea]. – São Paulo: Contexto. 2007.

PILETTI, Claudino. **História da educação**: de Confúcio a Paulo Freire. São Paulo: Contexto: Contexto, 2012.

RÊSES, Erlando da Silva; CASTRO, Mad´Ana Desirée Ribeiro; BARBOSA, Sebastião Cláudio. Contribuição do materialismo histórico e dialético para o estudo da EJA. In: RODRIGUES, Maria Emília de Castro; MACHADO, Maria Margarida (org.). **Educação de jovens e adultos trabalhadores**: produção de conhecimentos em rede. Curitiba: Appris, 2018. p. 79-102.

RIBAS, Patrícia. **Ensino Fundamental**. Revista Educação. 2014. Edição 205. Disponível em: <https://revistaeducacao.com.br/textos/205/ainda-inadequado-311363-1.asp>. Acesso em: 19 abril 2024.

ROCHA, Brenda Generoso de Lima. **As vozes das mulheres da EJA: um olhar voltado para a inserção no ensino superior**. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2022.

ROCHA, Halline Fialho da; KARL, Helena de Azevedo; VEIGA, Marise Schmidt; GUIMARÃES, Michele. **As Práticas Educativas na Educação de Jovens e Adultos**. Pedagogia em Foco. Petrópolis, 2002. Disponível em: <http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/jovens01.html>. Acesso em: 10 de setembro de 2012.

ROMANELLI, O. **História da educação no Brasil (1930-1973)**. Petrópolis: Vozes, 2012.

RUMMERT, S.; VENTURA, J. **Políticas públicas para Educação de Jovens e Adultos no Brasil: a permanente (re)construção da subalternidade –considerações sobre os Programas Brasil Alfabetizado e Fazendo Escola**. *Educar*, nº 29, p. 29-45, 2007.

SAFFIOTI, Helieth Iara Bongiovani. **Gênero, patriarcado, violência**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2004.

SANTOS, M. L. L. (2003). **Educação de jovens e adultos: marcas da violência na produção poética**. Passo Fundo: UPF.

SARDENBERG, Cecília M. B. **Conceituando “empoderamento” na perspectiva feminista**. Salvador: NEIM/UFBA, 2010.

SAVIANI, Demerval. **Escola e Democracia**. 38. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

SILIPRANDI, E. **Mulheres e agroecologia: transformando o campo, as florestas e as pessoas**. Rio de Janeiro: UFRJ/AS-PTA, 2015.

SCOTT, Joan. **Gênero: uma categoria útil de análise histórica**. Educação e Realidade, Porto Alegre, 16 (2), jul-dez, 1990.

SCOTT, Joan. **Gênero: uma categoria útil de análise histórica**. Educação & Realidade, 2 (20), Porto Alegre, jul./dez. 1995, pp.71-99.

SOARES, L. **Alfabetização e Letramento**. São Paulo: Contexto, 2010.

SOARES, Leônicio José Gomes. **O surgimento dos Fóruns de EJA no Brasil: articular, socializar e intervir**. In: RAAAB, alfabetização e Cidadania – Políticas Públicas e EJA. Revista de EJA, n. 17, maio 2004. SOARES. L. J. G. Educação de Jovens e Adultos. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SOIHET, Rachel. **Violência simbólica: saberes masculinos e representações femininas**. Estudos Feministas, Rio de Janeiro, 1997.

STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena (orgs). **Histórias e Memórias da Educação no Brasil**. Vol. III. Petrópolis: Vozes, 2005.

STRELHOW, T. B. **Breve história sobre a educação de jovens e adultos no Brasil**. revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.38, p. 49-59, jun.2010.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

THIOLLENT, Michel. **Pesquisa participante e pesquisa-ação**: Uma visão de conjunto. In: STRECK, Danilo; SOBOTTKA, Emil A.; EGGERT, Edla. (Org.). *Conhecer e Transformar: Pesquisa-ação e pesquisa participante em diálogo internacional*. 1ª Ed. Curitiba: Editora CRV, 2014.

UNBEHAUM, Sandra G. **As questões de gênero na formação inicial de docentes**: tensões no campo da educação. Tese (Doutorado em Educação), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014.

UNESCO, Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. (2019). **Estrategia de la UNESCO para la igualdad de género en y a través de la educación 2019-2025**.

VELOSO, Zélia Vieira Cruz. **As práticas pedagógicas na educação de jovens e adultos (EJA)**: interfaces com as políticas e diretrizes curriculares. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Goiás, 2014, 120 f.

VIEIRA, M.C. **Fundamentos históricos, políticos e sociais da educação de jovens e adultos** – Volume I: aspectos históricos da educação de jovens e adultos no Brasil. Universidade de Brasília, Brasília, 2004.

WANDERLEY, Maria Nazareth Baudel. **O mundo rural brasileiro no limiar do novo século**. In: XX Congresso da Sociedade Brasileira de Sociologia, Campinas, 2003. Anais... Campinas: SBS, 2003.

APÊNDICES

APÊNDICE – 1

ROTEIRO DOS ENCONTROS DE CÍRCULOS DE CULTURA

Encontro 1: Desvelando Mundos e Vozes

Tema: A EJA na vida das mulheres: o que ela representa?

Objetivos Específicos:

- Estabelecer um ambiente de acolhimento e confiança.
- Estimular a partilha de experiências iniciais sobre a EJA.
- Identificar as primeiras percepções sobre a EJA como espaço de aprendizagem e mudança.
- Introduzir a metodologia do Círculo de Cultura.

Atividades:

1. Acolhimento e Quebra-Gelo (15 min):
 - Recepção calorosa, com música ambiente suave.
 - Arrumar as cadeiras em círculo.
 - Apresentação: Cada mulher se apresenta brevemente, dizendo seu nome e uma palavra que represente a EJA para ela.
2. O Círculo de Cultura e Nossa Proposta (15 min):
 - Apresentação clara da metodologia dos Círculos de Cultura (diálogo, respeito, escuta ativa, não julgamento, problematização).
 - Explicação do propósito dos encontros para a dissertação, reforçando a importância das vozes das participantes como protagonistas do processo de pesquisa.
 - Combinar as regras do círculo (respeito às falas, tempo de fala, confidencialidade).
3. Roda de Conversa: "Minha EJA, Minha História" (40 min):
 - Pergunta Geradora: "Pensando na EJA, o que mais te marcou ou te fez querer voltar a estudar?"
 - Estimular a partilha livre e espontânea de experiências, desafios, motivações e sonhos relacionados à EJA.
 - O papel da pesquisadora é de mediadora, incentivando a fala de todas e anotando pontos-chave (com autorização das participantes).

- Problematização: "O que te fez adiar os estudos? E o que te motivou a retomar?" (explorar os fatores sociais e pessoais que influenciaram a trajetória educacional).

4. Fechamento e Próximo Encontro (10 min):

- Síntese coletiva das principais ideias e sentimentos expressos no encontro.
- Levantar uma expectativa ou curiosidade para o próximo encontro. Agradecimento pela participação.

Encontro 2: O Poder da Palavra e do Conhecimento

Tema: A EJA como espaço de descoberta de si e do mundo.

Objetivos Específicos:

- Aprofundar a reflexão sobre o processo de aprendizagem na EJA.
- Conectar as experiências da EJA com o desenvolvimento da autonomia e da consciência crítica.
- Discutir a importância da alfabetização e do letramento para a vida das mulheres.

Atividades:

1. Relembrando e Conectando (10 min):

- Breve retomada do encontro anterior, focando nas palavras-chave e nas emoções compartilhadas.
- Dinâmica rápida: "Uma palavra sobre o encontro passado" – cada uma compartilha uma palavra que represente o sentimento do encontro anterior.

2. Roda de Conversa: "A Palavra que me Libertou" (40 min):

- Perguntas Geradoras:
 - "Como a leitura e a escrita mudaram a sua vida? Que portas elas abriram?"
 - "Você se lembra de algum momento na EJA em que você se sentiu mais forte ou capaz de algo que antes não se sentia?"
 - "Como a EJA te ajudou a entender melhor o mundo ao seu redor, seus direitos, seus desafios?"

- Estimular relatos sobre a superação de dificuldades, o empoderamento através do conhecimento e a aplicação dos aprendizados no cotidiano.
 - Recurso Visual: Exibir frases inspiradoras de Paulo Freire sobre a importância da palavra e da leitura para a libertação.
3. Dinâmica "Meu Mapa de Conquistas" (20 min):
- Distribuir folhas de papel e canetas coloridas.
 - Pedir que cada mulher desenhe ou escreva um "mapa" das suas principais conquistas pessoais e sociais que, de alguma forma, foram impulsionadas pela EJA (exemplos: conseguir um emprego, entender um documento, ajudar os filhos na escola, participar de decisões familiares ou comunitárias).
 - Compartilhar os mapas no grupo, se sentirem à vontade.
4. Fechamento e Próximo Encontro (10 min):
- Síntese dos aprendizados e da percepção do poder transformador do conhecimento.
 - Lançar uma questão para o próximo encontro: "Como a EJA te ajudou a se ver de forma diferente na sociedade?"

Encontro 3: EJA, Emancipação e Relações Sociais

Tema: A EJA como ferramenta de transformação nas relações pessoais e sociais das mulheres.

Objetivos Específicos:

- Analisar como a EJA impactou as relações das mulheres em seus contextos familiares, sociais e comunitários.
- Discutir a contribuição da EJA para a conscientização sobre questões de gênero e desigualdades.
- Explorar a noção de "emancipação" na perspectiva das participantes.

Atividades:

1. Retomada e Sensibilização (10 min):
- Breve resgate dos temas anteriores.
 - Leitura de um poema ou trecho de texto que aborde a força feminina e a busca por autonomia.

2. Roda de Conversa: "Um Novo Olhar para Mim e para o Mundo" (40 min):

- Perguntas Geradoras:
 - "Depois da EJA, você percebeu alguma mudança na forma como você se relaciona com sua família (marido, filhos, pais) ou com as pessoas da sua comunidade?"
 - "Você sente que a EJA te deu mais voz para expressar suas opiniões, para defender seus direitos ou para participar de decisões?"
 - "O que significa para você a palavra 'emancipação'? Como a EJA se relaciona com isso?"
 - "Você se sentiu mais 'livre' ou 'independente' após a EJA? De que forma?"
- Incentivar a reflexão sobre o rompimento de padrões, a construção de autoestima e a percepção de si como sujeitas de direitos.

3. Dinâmica "Painel da Emancipação" (20 min):

- Disponibilizar um grande painel ou cartolinas.
- Pedir que as mulheres escrevam ou desenhem palavras, símbolos ou frases que representem o que a EJA lhes trouxe em termos de emancipação (liberdade, voz, escolhas, autonomia, reconhecimento).
- Ao final, todas podem apresentar seus elementos e discutir o que cada um significa.

4. Fechamento e Preparação (10 min):

- Síntese das ideias sobre emancipação e impacto da EJA nas relações.
- Informar que o próximo encontro será de síntese e perspectivas futuras, incentivando a reflexão individual para o último encontro.

Encontro 4: Construindo o Futuro: Legados e Horizontes

Tema: A EJA como motor para um futuro mais autônomo e transformador.

Objetivos Específicos:

- Sintetizar as aprendizagens e as transformações vivenciadas pelas participantes.
- Projetar o futuro a partir das experiências da EJA.

- Avaliar coletivamente o impacto dos Círculos de Cultura.
- Encerramento e agradecimento.

Atividades:

1. Revivendo a Trajetória (10 min):

- Iniciar com uma breve revisão de todos os encontros, relembrando as discussões, as palavras-chave e as emoções.
- Pedir que cada uma escolha a atividade ou a discussão que mais a marcou ao longo dos Círculos de Cultura.

2. Roda de Conversa: "Meu Futuro, Meu Legado" (40 min):

- Perguntas Geradoras:
 - "Como a EJA te ajudou a sonhar com um futuro diferente para você e sua família?"
 - "Que conselho você daria para outras mulheres que pensam em voltar a estudar na EJA?"
 - "O que você espera levar desses Círculos de Cultura para a sua vida daqui pra frente?"
 - "Quais são os próximos passos que você pretende dar a partir do que aprendeu ou refletiu na EJA e nesses encontros?"
- Estimular a projeção de planos, a importância de continuar aprendendo e a valorização do papel da EJA na construção de novos horizontes.

3. Dinâmica "Árvore dos Sonhos e Conquistas" (20 min):

- Desenhar uma grande árvore em uma cartolina.
- Distribuir pequenos papéis em formato de folhas.
- Pedir que cada mulher escreva um "sonho" ou uma "conquista futura" impulsionada pela EJA e/ou pelos encontros do círculo.
- Colar as folhas na árvore, formando uma "árvore coletiva dos sonhos e conquistas".

4. Avaliação e Encerramento (10 min):

- Breve avaliação dos Círculos de Cultura pelas participantes (o que gostaram, o que poderia melhorar, o que foi mais significativo).
- Agradecimento profundo pela participação, confiança e partilha.
- Entrega de um pequeno certificado simbólico de participação.
- Foto do grupo (se todas consentirem).

APÊNDICE – 2

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do projeto de pesquisa: “A Educação de Jovens e Adultos como Estratégia de Emancipação da Mulher na Perspectiva Freireana ”

Pesquisadora responsável: Ligia Graziela de Carvalho Veloso.

Nome da participante: _____

Data de nascimento: __/__/__

Você está sendo convidada para ser participante do Projeto de pesquisa intitulado “A Educação de Jovens e Adultos como Estratégia de Emancipação da Mulher na Perspectiva Freireana.” De responsabilidade da pesquisadora Ligia Graziela de Carvalho Veloso.

Leia cuidadosamente o que se segue e pergunte sobre qualquer dúvida que você tiver. Caso se sinta esclarecida sobre as informações que estão neste Termo e aceite fazer parte do estudo, peço que assine ao final deste documento, em duas vias, sendo uma via sua e a outra da pesquisadora responsável pela pesquisa. Saiba que você tem total direito de não querer participar.

1. O trabalho tem por objetivo analisar como a Educação de Jovens e Adultos na perspectiva freireana pode contribuir com a emancipação da mulher.

A proposta deste estudo com o título “A Educação de Jovens e Adultos como estratégia de Emancipação da Mulher na Perspectiva Freireana”, nasce de inquietações profissionais e pessoais. Como professora efetiva da Educação de Jovens e Adultos, vivencio uma realidade bastante particular, onde percebo a contribuição da EJA na preparação das discentes para adquirir novos saberes, desenvolver sua autoconfiança e capacidade de liderança, o que torna importante a compreensão de como essa participação na EJA pode contribuir para a emancipação e autonomia pessoal, social e econômica das mulheres.

2. A pesquisa será desenvolvida tendo como sujeitos do estudo as discentes da modalidade de ensino EJA, do 3º segmento (1ª e 3ª série do ensino médio), do Colégio Estadual Marechal Ribas Júnior, no município de Sítio Novo do Tocantins-TO. Por se tratar de ensino médio da EJA, as

participantes apresentam idade igual ou superior a 18 anos. Em caso de participantes com baixa escolaridade ou dificuldade de leitura, este Termo será lido em voz alta pela pesquisadora, em linguagem clara e acessível, assegurando a compreensão do seu conteúdo antes da assinatura, diante das demais participantes. Caso a participante não saiba assinar, poderá utilizar sua impressão digital, sendo o termo assinado também por uma testemunha que comprove a concordância da participante. Por se tratar de uma pesquisa de caráter voluntário, as participantes serão convidadas a participar.

Haverá quatro encontros em dias alternados, e estes serão realizados em forma de rodas de conversas, em um tempo máximo de 60 (sessenta) minutos cada um. As rodas de conversas com as discentes ocorrerão no Colégio Estadual Marechal Ribas Júnior em Sítio Novo do Tocantins-TO, na sala de aula, agendada e reservada junto à Direção da escola, antecipadamente, para esse fim. As entrevistas serão realizadas através das rodas de conversas, os dados coletados serão anotados em formulários físicos e serão armazenados pela pesquisadora, para posterior análise.

3. Durante a execução da pesquisa poderão ocorrer os seguintes riscos ao participante da pesquisa:

- I. Invasão de privacidade;
- II. Interferência na vida e na rotina dos sujeitos;
- III. Discriminação e estigmatização a partir do conteúdo revelado;
- IV. Divulgação de dados confidenciais (registrados no TCLE);
- V. Tomar o tempo do participante ao responder à entrevista;
- VI. Possibilidade de danos à dimensão material ou social do participante em qualquer etapa da pesquisa e dela decorrente.

4. As formas pelas quais serão minimizados cada um desses riscos são:

- I. A partir do compromisso de todos os envolvidos na pesquisa de estarem atentos aos sinais verbais e não verbais de desconforto, de modo a minimizar desconfortos, garantindo local reservado e liberdade para não responder questões que porventura pareçam constrangedoras.
- II. A partir do compromisso de todos os envolvidos na pesquisa de não interferir na vida e na rotina das participantes, causando-lhes desconforto e embaraços tanto do ponto de vista da vida pessoal quanto profissional.

- III. A partir do compromisso de todos os envolvidos na pesquisa de não criarem, manterem ou ampliarem situações de risco ou vulnerabilidade aos participantes da pesquisa, nem acentuarem o estigma, o preconceito ou a discriminação a partir dos conteúdos abordados.
 - IV. Será assegurada a confidencialidade e a privacidade, a proteção da imagem e a não estigmatização, garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas ou da comunidade, inclusive em termos de autoestima, de prestígio e/ou econômico–financeiro.
 - V. Será assegurado o cumprimento pontual do tempo previsto para a entrevista, de modo a não tomar o tempo da participante, respeitando o local e o horário previamente definidos.
 - VI. Será assegurada assistência a eventuais danos à dimensão material ou social do participante, em qualquer etapa da pesquisa, e dela decorrente. Durante a participação nesta pesquisa, caso a participante manifeste sinais de sofrimento emocional ou revele situações de violência (física, psicológica, sexual, patrimonial ou moral), será assegurado acolhimento imediato, respeitando sua vontade e privacidade. Nesses casos, a pesquisadora realizará escuta qualificada e, com o consentimento da participante, poderá encaminhá-la para os serviços competentes da rede de proteção (por exemplo: serviços de saúde, assistência social, Conselho Tutelar, Delegacia Especializada de Atendimento à Mulher ou Central de Atendimento 180).
 - VII. A participante terá total liberdade para não responder a perguntas que lhe causem desconforto, bem como interromper sua participação a qualquer momento, sem qualquer prejuízo ou penalidade.
5. Os benefícios com a participação nesta pesquisa serão: a garantia do retorno dos dados obtidos na pesquisa com as discentes aos docentes do Colégio Estadual Marechal Ribas Júnior. Com o desenvolvimento da pesquisa e o detalhamento do estudo, o produto final desenvolvido será a construção coletiva um manual pedagógico que colabore com a perspectiva emancipatória da mulher na Educação de Jovens e Adultos. Trata-se de um produto de apoio/suporte com fins didáticos na mediação do processo ensino-aprendizagem.

6. As participantes não terão nenhuma despesa ao participar da pesquisa e poderão retirar sua concordância na continuidade da pesquisa a qualquer momento.
7. Não há nenhum valor econômico a receber ou a pagar aos voluntários pela participação, no entanto, caso haja qualquer despesa decorrente desta participação haverá o seu ressarcimento pelos pesquisadores.
8. Caso ocorra algum dano comprovadamente decorrente da participação no estudo, os voluntários poderão pleitear indenização, segundo as determinações do Código Civil (Lei nº 10.406 de 2002) e das Resoluções 466/12 e 510/16 do Conselho Nacional de Saúde.
9. Os nomes das participantes serão mantidos em sigilo, assegurando assim a sua privacidade, e se desejarem terão livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, enfim, tudo o que queiram saber antes, durante e depois da sua participação.
10. Em atendimento à Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (Lei nº 13.709/2018), informamos que os dados coletados nesta pesquisa serão utilizados exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, com a finalidade de analisar como a Educação de Jovens e Adultos na perspectiva freireana pode contribuir com a emancipação da mulher.
 - I. Base legal: O tratamento dos dados pessoais está fundamentado no consentimento livre e esclarecido da participante, conforme o art. 7º, inciso I, da LGPD.
 - II. Medidas de segurança: Os dados serão armazenados em meio físico e/ou digital com acesso restrito à equipe de pesquisa, protegidos por senha e por medidas de segurança adequadas para evitar acesso não autorizado, perda ou alteração.
 - III. Acesso restrito: Somente a pesquisadora responsável e, quando necessário, a equipe diretamente envolvida no estudo terá acesso às informações identificáveis.
 - IV. Prazo de guarda: Os dados serão mantidos pelo período de 5 anos após a defesa da dissertação, conforme orientações éticas e institucionais.
 - V. Destino final: Após esse período, os dados identificáveis serão eliminados de forma segura (destruição de documentos físicos e exclusão de arquivos

digitais), permanecendo apenas resultados agregados ou anonimizados para fins de publicação científica.

- VI. Direito de revogação: A participante poderá, a qualquer momento, revogar seu consentimento para o uso de seus dados pessoais, solicitar a exclusão ou correção das informações, sem nenhum prejuízo à sua participação em outras atividades acadêmicas ou serviços. Para isso, poderá entrar em contato com a pesquisadora responsável pelo e-mail ligia.veloso@discente.ufma.br.

Qualquer dúvida, pedimos a gentileza de entrar em contato com **Ligia Graziela de Carvalho Veloso**, pesquisadora responsável pela pesquisa, telefone: (99) 99649-0009 e-mail: ligia.veloso@discente.ufma.br, com a pesquisadora **Betania Oliveira Barroso**, telefone: (61) 98351-6890 e-mail: betania.barroso@ufma.br e com o Comitê de Ética em Pesquisa com seres Humanos do Centro de Ciências de Imperatriz - CCIIm da Universidade Federal do Maranhão, no telefone (99) 3529-6051, através do e-mail cepufma@ufma.br. Você ainda pode ir pessoalmente à sede do CEP, que funciona, atualmente, de segunda a sexta-feira, de forma híbrida (teletrabalho e presencial), das 13h às 17h presencial, mediante agendamento prévio, e teletrabalho na operacionalização das demandas das plataformas. O CEP/CCIIm está localizado no Prédio Administrativo da Unidade Avançado Bom Jesus. 1º. Andar. Sala 18A. Avenida da Universidade, S/N, Imperatriz – MA.

Consentimento Livre e Esclarecido

Após ter sido esclarecida sobre os objetivos, importância e o modo como os dados serão coletados nessa pesquisa, além de conhecer os riscos, desconfortos e benefícios que ela trará para mim e ter ficado ciente de todos os meus direitos, concordo em participar desta pesquisa, e autorizo a divulgação das informações por mim fornecidas em congressos e/ou publicações científicas desde que nenhum dado possa me identificar

Eu, _____, RG nº _____ declaro ter sido informada e concordo ser participante do Projeto de pesquisa acima descrito.

Sítio Novo do Tocantins-TO, _____ de _____ de 2025.

Assinatura da participante

Ligia Graziela de Carvalho Veloso (Pesquisadora Responsável)

Testemunha (em caso de impressão digital):

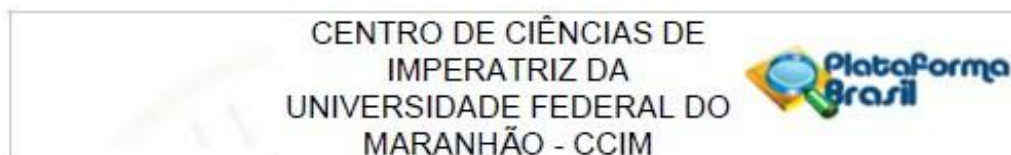
Nome: _____

Assinatura: _____

ANEXOS

ANEXO – 1

**PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA DE PESQUISA
UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO – UFMA**



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS COMO ESTRATÉGIA DE EMANCIPAÇÃO DA MULHER NA PERSPECTIVA FREIREANA

Pesquisador: Ligia Graziela de Carvalho Veloso

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 89143425.8.0000.0309

Instituição Proponente: Centro de Ciências de Imperatriz

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 7.908.954

Apresentação do Projeto:

O projeto apresenta coerência teórico-metodológica e relevância social evidente, ao propor a análise da Educação de Jovens e Adultos (EJA) sob a perspectiva freireana como estratégia de emancipação feminina. A temática envolve questões de gênero, educação e cidadania, de alta pertinência social e educacional, alinhadas aos princípios da dignidade humana e do direito à educação, conforme previsto na Constituição Federal e nas Diretrizes da Resolução CNS nº 510/2016.

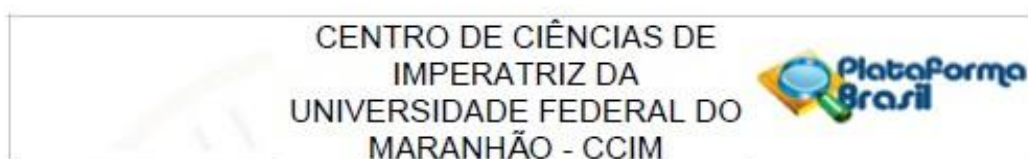
Objetivo da Pesquisa:

Objetivo geral Analisar como a Educação de Jovens e Adultos na perspectiva freireana pode contribuir com a emancipação da mulher.

Objetivos específicos

- ¿ Analisar o contexto histórico da Educação de Jovens e Adultos e os desafios enfrentados pelos seus discentes;
- ¿ Discutir a relevância da Educação de Jovens e Adultos na emancipação da mulher sob a perspectiva freireana;
- ¿ Construir coletivamente um manual pedagógico que colabore com a perspectiva emancipatória da mulher na Educação de Jovens e Adultos.

Endereço: Unidade Avançado Bom Jesus. 1º. Andar. Sala 18A. Avenida da Universidade, S/N
Bairro: Dom Afonso Felipe Gregory **CEP:** 65.915-240
UF: MA **Município:** IMPERATRIZ
Telefone: (99)3529-6051 **Fax:** (98)3529-6062 **E-:** cep.ccim@ufma.br



Continuação do Parecer: 7.908.954

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Os riscos foram corretamente identificados e classificados como mínimos, considerando a natureza da pesquisa. Foram previstos mecanismos de minimização adequados, tais como:

Garantia de privacidade e ambiente reservado;

Liberdade para não responder a perguntas ou interromper a participação;

Confidencialidade na coleta, guarda e análise dos dados;

Acompanhamento ético em situações de desconforto ou vulnerabilidade.

O compromisso de sigilo e o cuidado na abordagem de questões sensíveis e como experiências pessoais, trajetórias de vida e situações de discriminação e demonstram a conformidade com os princípios de beneficência e não maleficência.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Os benefícios são de ordem educacional e social, sem promessas indevidas. O produto final é um manual pedagógico coletivo sobre a emancipação da mulher na EJA e constitui contribuição relevante tanto para a comunidade escolar quanto para políticas públicas de educação inclusiva e de gênero.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos os documentos foram apresentados de modo a atender as normas éticas em pesquisas com seres humanos.

Recomendações:

Garantir a manutenção da linguagem acessível nas rodas de conversa, observando o nível de escolaridade das participantes.

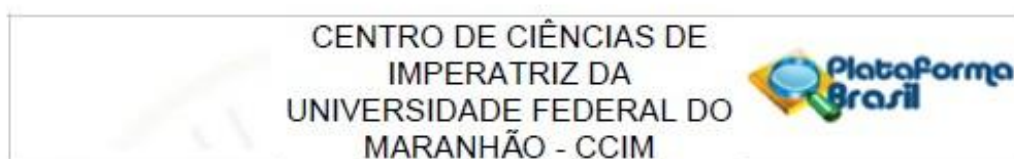
Reforçar a guarda segura dos registros físicos e digitais.

Caso ocorram modificações no campo ou na metodologia, submeter emenda ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP/CCIM).

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Após análise integral do projeto, do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e da metodologia proposta, considera-se que o estudo atende aos princípios éticos fundamentais aplicáveis às pesquisas com seres humanos nas ciências humanas e sociais.

Endereço: Unidade Avançado Bom Jesus. 1º. Andar. Sala 18A. Avenida da Universidade, S/N
 Bairro Dom Afonso Felipe Gregory CEP: 65.915-240
 UF: MA Município IMPERATRIZ
 Telefone (99)3529-6051 Fax: (98)3529-6052 E- cep.ccim@ufma.br



Continuação do Parecer: 7.908.954

Considerações Finais a critério do CEP:

O Comitê de Ética em Pesquisa CEP/UFMA, de acordo com as atribuições definidas na Resolução CNS no.466 /2012 e Norma Operacional no. 001 de 2013 classifica o protocolo proposto na situação de de APROVADO.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2538503.pdf	30/09/2025 15:05:57		Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	DECLARACAO_DE_INSTITUICAO_PROJETO.pdf	30/09/2025 15:04:16	Ligia Graziela de Carvalho Veloso	Aceito
Outros	CARTA_RESPOSTA_assinada.pdf	30/09/2025 15:03:18	Ligia Graziela de Carvalho Veloso	Aceito
Folha de Rosto	FOLHA_DE_ROSTO_assinada.pdf	30/09/2025 14:57:52	Ligia Graziela de Carvalho Veloso	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_CORRIGIDO.pdf	24/09/2025 16:02:55	Ligia Graziela de Carvalho Veloso	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA_DE_ATIVIDADES_CORRIGIDO.pdf	24/09/2025 16:02:04	Ligia Graziela de Carvalho Veloso	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_DETALHADO_CORRIGIDO.pdf	24/09/2025 15:57:27	Ligia Graziela de Carvalho Veloso	Aceito
Orçamento	ORCAMENTO.pdf	25/04/2025 20:58:55	Ligia Graziela de Carvalho Veloso	Aceito

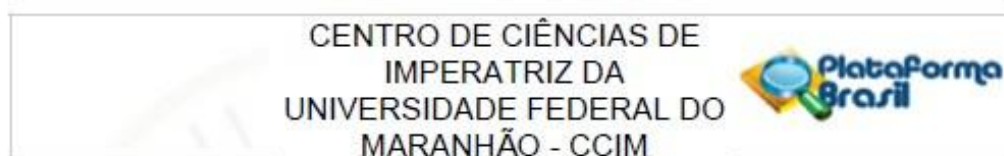
Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita apreciação da CONEP:

Não

Endereço: Unidade Avançado Bom Jesus. 1º. Andar. Sala 18A. Avenida da Universidade, S/N
 Bairro Dom Afonso Felipe Gregory CEP: 65.915-240
 UF: MA Município IMPERATRIZ
 Telefone (99)3529-6051 Fax: (99)3529-6062 E- cep.ccim@ufma.br



Continuação do Parecer: 7.908.954

IMPERATRIZ, 16 de Outubro de 2025

Assinado por:
Michelli Erica Souza Ferreira
(Coordenador(a))

Endereço: Unidade Avançado Bom Jesus. 1º. Andar. Sala 18A. Avenida da Universidade, S/N
Bairro Dom Afonso Felipe Gregory **CEP:** 65.915-240
UF: MA **Município** IMPERATRIZ
Telefone (99)3529-6051 **Fax:** (99)3529-6052 **E-** cep.ccim@ufma.br