



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS AGRÁRIAS
DEPARTAMENTO DE ESTUDOS INTERDISCIPLINARES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM AVALIAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS

SANDRA REGINA PINHEIRO MELO FILGUEIRAS

**EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA): MULHERES E A UTOPIA DE UMA
VIDA MELHOR**

FORTALEZA

2026

SANDRA REGINA PINHEIRO MELO FILGUEIRAS

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA): MULHERES E A UTOPIA DE UMA
VIDA MELHOR

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Avaliação de Políticas Públicas da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Avaliação de Políticas Públicas. Área de concentração: Políticas Públicas e Mudanças Sociais.

Orientadora: Prof^ª. Dra. Adriana de Oliveira Alcântara

FORTALEZA

2026

SANDRA REGINA PINHEIRO MELO FILGUEIRAS

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA): MULHERES E A UTOPIA DE UMA
VIDA MELHOR

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Avaliação de Políticas Públicas da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Avaliação de Políticas Públicas.

Área de concentração: Políticas Públicas e Mudanças Sociais.

Orientadora: Prof^a. Dra. Adriana de Oliveira Alcântara

Aprovada em: 05/03/2026

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dra. Adriana de Oliveira Alcântara (Orientadora)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof^a. Dr^a. Kelly Maria Gomes Menezes
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof^a. Dr^a. Áurea Eleotério Soares Barroso
Pontifícia Universidade Católica (PUC-SP)

AGRADECIMENTOS

A Deus, nosso grande mestre, que no meio da tempestade acende luzes e nos leva a um estado de espírito que não imaginávamos possuir, concedendo-me força para seguir em frente e concluir esta pesquisa em um momento tão delicado da minha vida.

Aos meus pais, *in memoriam*, por terem sido os primeiros incentivadores da minha jornada. O amor e a educação que recebi deles são os alicerces que sustentam o meu desejo de constante evolução pessoal e profissional.

Ao meu esposo, Veridiano Filgueiras Chaves, que sempre acreditou na minha capacidade e me incentivou para que o sonho do mestrado se tornasse realidade.

Ao meu filho Vinícius, que sempre vibrou para cada etapa deste projeto.

À minha irmã Sidma, pela presença diária e pelo apoio fundamental na linha de frente nesta reta final, e ao meu irmão Sérgio, por sempre acreditar em mim. O apoio de vocês foi o alicerce que me manteve firme neste momento difícil.

A todos os familiares: cunhados(as), tios(as), primos(as), sobrinhos(as) e à minha madrinha, que me deram forças para seguir em frente mesmo diante das adversidades.

À minha orientadora, Profa. A Dra. Adriana Alcântara, por ter acreditado neste trabalho e por me orientar com esmero, competência e paciência diante das dificuldades que surgiram pelo caminho.

Às professoras participantes da banca de qualificação e defesa: Profa. A Dra. Áurea Eleotério Soares Barroso, Prof^a Dra. Kelly Maria Gomes Menezes e a Profa. A Dra. Terezinha de Jesus Campos de Lima, pela cuidadosa leitura e pelas preciosas contribuições que ampliaram a reflexão sobre este tema.

À Fátima, pela escuta atenciosa e por me ajudar a encontrar novos caminhos e forças nos momentos em que a vida nos surpreende com o inesperado.

À minha amiga e colega de trabalho, Maria, cujo incentivo foi o primeiro passo para eu me inscrever nesta jornada, e pelo apoio constante durante todo o processo.

Às minhas amigas de toda uma vida, que caminham ao meu lado há anos, torcendo e sendo o suporte essencial em todas as dimensões da minha vida — na alegria e na tristeza.

Aos professores/as do MAPP, pela competência, simplicidade e dedicação com que compartilharam seus conhecimentos, com o objetivo de formar pesquisadoras/es verdadeiramente comprometidos com a transformação social.

Às/aos colegas do Mestrado em Avaliação de Políticas Públicas (MAPP), pelo acolhimento, pelas trocas de experiências e materiais, e pelo apoio mútuo que sempre foi a marca desta turma.

À Prefeitura Municipal de Fortaleza e à Secretaria Municipal de Educação (SME), pelo financiamento e pela oportunidade que viabilizaram a realização desta pesquisa.

À direção da escola da Regional IV de Fortaleza, à coordenadora pedagógica da EJA e à coordenadora do Centro de Educação Infantil onde atuo, pela compreensão das demandas acadêmicas e por abrirem as portas para a pesquisa de campo.

Às minhas colegas de trabalho, pelas trocas de conhecimento e pelo apoio em todos os momentos desta caminhada.

Às alunas que participaram do Grupo Focal: o compartilhamento de suas histórias e opiniões é a alma deste trabalho.

E, por fim, agradeço a todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para que este grande sonho se concretizasse e divido com vocês esta etapa vencida.

“A sala de aula, com todas as suas limitações, continua sendo um ambiente de possibilidades. Nesse campo de possibilidades, temos a oportunidade de labutar pela liberdade, de exigir de nós mesmos e dos nossos camaradas uma abertura de mente e coração que nos permita encarar a realidade ao mesmo tempo que projetamos formas de transpassar fronteiras, de transgredir.” (Hooks, 2013, p. 273).

RESUMO

O objetivo geral desta pesquisa se direcionou a avaliar as práticas pedagógicas e as condições institucionais da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no atendimento às mulheres em uma escola municipal de Fortaleza. Quanto aos objetivos específicos foi de interesse compreender as experiências de mulheres que retornam à sala de aula, a partir de narrativas das estudantes; examinar o significado desse processo para a reconstrução de seus pensamentos críticos em relação às marcas do patriarcalismo e examinar os processos de gestão e as ações institucionais implementados pela coordenação pedagógica, no tocante às demandas das mulheres. Fundamentada na Pedagogia Histórico-Crítica e em uma perspectiva contra-hegemônica, foi crucial uma abordagem qualitativa, a utilizar a pesquisa documental, entrevistas com a coordenação, grupos focais com doze estudantes e registros em diário de campo. Os dados, submetidos à análise de conteúdo, revelam que o cotidiano da EJA pulsa em uma dualidade: de um lado, a frieza de políticas públicas padronizadas que ignoram as especificidades de gênero; de outro, o "chão da escola" como território vibrante de insurgência. Então, o retorno aos estudos revela-se como a concretização da utopia freireana, em que o ato de aprender permite a denúncia de uma realidade opressora e o anúncio de novas possibilidades de existência. Para essas mulheres, a educação constitui o *Inédito Viável*: a transformação de obstáculos historicamente intransponíveis em ações concretas de libertação através da práxis. Para além da alfabetização, suas trajetórias representam uma ruptura com destinos impostos, transformando o acúmulo de resistências das estudantes em saber coletivo e protagonismo intergeracional. Sob a lente da emancipação, a EJA afirma-se como estratégia de sobrevivência política, cuja caneta e o caderno tornam-se dispositivos de retomada da própria voz. Conclui-se que a educação de mulheres na EJA transpassa a instrução funcional para constituir um profundo processo de libertação subjetiva. É imperativo que essa jornada deixe de ser um isolado ato de coragem cotidiana para consolidar-se como uma política de Estado que garanta, efetivamente, o direito à autonomia e à dignidade feminina.

Palavras-chave: Políticas Públicas; Educação de Jovens e Adultos (EJA); Gênero e Educação; Emancipação Feminina; Utopia.

ABSTRACT

The overall objective of this research was to evaluate the pedagogical practices and institutional conditions of Youth and Adult Education (EJA) in serving women at a municipal school in Fortaleza. Regarding to the specific objectives, the research aimed to understand the experiences of women returning to the classroom, based on student narratives; to examine the significance of this process for the reconstruction of their critical thinking of relation to the marks of patriarchy; and to examine the management processes and institutional actions implemented by the pedagogical coordination, concerning the demands of women. Grounded in Historical-Critical Pedagogy and a counter-hegemonic perspective, a qualitative approach was crucial, utilizing documentary research, interviews with the coordination, focus groups with twelve students, and field diary entries. The data, subjected to content analysis, reveals that the daily life of adult education pulsates with a duality: on one hand, the coldness of standardized public policies that ignore gender specificities; on the other, the "school floor" as a vibrant territory of insurgency. Thus, the return to studies reveals itself as the realization of Freirean utopia, in which the act of learning allows for the denunciation of an oppressive reality and the announcement of new possibilities for existence. For these women, education constitutes the Unprecedented Viable: the transformation of historically insurmountable obstacles into concrete actions of liberation through praxis. Beyond literacy, their trajectories represent a rupture with imposed destinies, transforming the students' accumulated resistance into collective knowledge and intergenerational protagonism. Through the lens of emancipation, adult education asserts itself as a strategy for political survival, where the pen and notebook become devices for reclaiming their own voice. It is concluded that the education of women in EJA (Youth and Adult Education) goes beyond functional instruction to constitute a profound process of subjective liberation. It is imperative that this journey cease to be an isolated act of daily courage and become consolidated as a state policy that effectively guarantees the right to autonomy and female dignity.

Keywords: Public Policies; Youth and Adult Education (EJA); Gender and Education; Women's Empowerment; Utopia

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Evolução escolas polos em Fortaleza (2013 - 2023).....	39
Gráfico 2 – Evolução turma EJA em Fortaleza (2013- 2023).....	40

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Evolução matrículas por modalidade de ensino - Fortaleza/CE (2013-2023).....	138
---	-----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Entrevista com a coordenadora.....	39
Quadro 2 – Grupo focal.....	40
Quadro 3 – Ciclos de ajustes na história econômica e sociopolítica brasileira contemporânea.....	78
Quadro 4 – Evolução das políticas educacionais no Brasil.....	89
Quadro 5 – Perfil das estudantes participantes do grupo focal.....	155

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Convite do grupo focal.....	47
Figura 2 – Cesta com as lembranças (batom) e a caixa da dinâmica.....	40
Figura 3 – Mesa com o lanche.....	48
Figura 4 – Mulheres que participaram do Grupo Focal.....	49

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ADR	Avaliação Diagnóstica de Rede
AEE	Atendimento Educacional Especializado
BPC	Benefício de Prestação Continuada
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BNH	Banco Nacional da Habitação
CLT	Consolidação das Leis Trabalhistas
CNBB	Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CNEA	Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo
CNER	Campanha de Educação Rural
CONFITEA	Conferência Internacional para a Educação de Adultos
DCRF	Documento Curricular Referencial de Fortaleza
DRU	Desvinculação de Receitas da União
EI/EF	Educação Infantil e Ensino Fundamental
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FEF	Fundo de Estabilização Fiscal
FINEP	Financiadora de Estudos e Projetos
FUNDEB	Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
FMI	Fundo Monetário Internacional
FUNRURAL	Fundo de Assistência Rural
FSE	Fundo Social de Emergência
IAPs	Institutos de Aposentadorias e Pensões
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IFES	Institutos Federais de Educação
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INPS	Instituto Nacional da Previdência Social
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MAPP	Mestrado Profissional em Avaliação de Políticas Públicas
MEB	Movimento de Educação de Base
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
NRF	Novo Regime Fiscal
OIC	Organização Internacional do Comércio
PARFOR	Programa Nacional de Formação de Professores
PBA	Programa Brasil Alfabetizado
PEJA	Programa de Apoio aos Sistemas de Ensino para Atendimento à Educação de Jovens e Adultos
PNA	Programa Nacional de Alfabetização
PNE	Plano Nacional da Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROEJA	Programa Nacional de Integração da Educação Básica com a Educação Profissional na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
PROJOVE	Programa Nacional de Inclusão de Jovens
M	
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SUAS	Sistema Único de Assistência Social
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UECE	Universidade Estadual do Ceará
UFC	Universidade Federal do Ceará
UNE	União Nacional dos Estudantes

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	16
2	PERCURSO METODOLÓGICO E PERSPECTIVA AVALIATIVA	26
2.1	Lócus da Pesquisa	28
2.2	Caracterização da Pesquisa	30
2.3	Análise dos dados	46
3	POLÍTICAS SOCIAIS: O PASSADO COMO EXPLICAÇÃO DO PRESENTE	48
3.1	A gênese das políticas sociais: interesses contraditórios em questão	49
3.2	O Estado na mediação das políticas sociais: um componente da classe dominante	57
3.3	De Estado interventor a Estado mínimo	61
3.4	A evolução das políticas sociais no Brasil: do legado colonial aos desafios contemporâneos	65
3.5	Constituição Federal de 1988: redemocratização e o fortalecimento dos direitos sociais	70
4	POLÍTICAS SOCIAIS EDUCACIONAIS DE ADULTOS NO BRASIL	82
4.1	A história da educação brasileira: da exclusão à legalidade da universalização	85
4.2	Vozes que ecoam e influenciam as trajetórias femininas	95
4.3	Lutas desprezadas, direitos adiados: a trajetória histórica da EJA no Brasil	109
4.4	O Desmonte Silenciado da EJA em Fortaleza (2013-2022) e os Obstáculos ao Retorno e Permanência das Mulheres	126
5	A ARTE DE SE RECONSTRUIR NA REALIDADE DA EJA	130
5.1	Entre o Planejamento e a Prática: percepções da coordenadora pedagógica	131
5.1.1	<i>A política da EJA</i>	132
5.1.2	<i>Configuração das Relações Intergeracionais na EJA</i>	134
5.1.3	<i>Significados e Percepções das Mulheres na EJA</i>	136

5.1.4	<i>Estratégias de Engajamento e Práticas Pedagógicas</i>	137
5.1.5	<i>Trajetórias das Mulheres na EJA</i>	140
5.2	As vozes das protagonistas: vivência com as alunas no grupo focal	143
5.2.1	<i>Experiências de enfrentamento às desigualdades de gênero e discriminações</i>	149
5.2.2	<i>Apoio Institucional e ações pedagógicas na EJA</i>	152
5.2.3	<i>Reconstrução da Identidade feminina e autonomia na EJA</i>	156
5.2.4	<i>O Impacto social, cultural e de gênero na Trajetória de Vida</i>	159
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	163
	REFERÊNCIAS	167
	APÊNDICE A	175
	APÊNDICE B	177
	APÊNDICE C	178
	APÊNDICE D	179

1 INTRODUÇÃO

O que vale na vida não é o ponto de partida e sim a caminhada. Caminhando e semeando, no fim terás o que colher.

(Coralina, 1997, p. 15)

A sabedoria de Cora Coralina, ao nos lembrar que “o que vale na vida não é o ponto de partida e sim a caminhada” (1997, p. 15), ressoa profundamente no que me move. É nesse espírito de valorização do percurso e da resiliência que a Educação como ferramenta de transformação impulsiona a presente pesquisa. Essa ligação afetiva com a Educação de Jovens e Adultos (EJA) nasceu em 2004, quando meu contato inicial com tal modalidade reavivou as memórias do empenho da minha mãe à educação de adultos em Fortaleza.

Minha mãe era professora de adultos do município de Fortaleza e pude vivenciar toda a sua dedicação, tanto em casa nos preparos das aulas como nas sextas quando a acompanhava na escola. Recordo-me com carinho da entrega dela a cada estudante e do esforço destes/as, especialmente das mulheres, que compartilhavam suas dificuldades em conciliar trabalho e estudo.

Antes mesmo de passar no vestibular, comecei a trabalhar como professora do Ensino Fundamental I, que na época era do 1º ao 4º ano, daí me identifiquei com o magistério e das trocas, tão peculiares da realidade escolar. A necessidade de contribuir cedo com a renda familiar também marcou esse período e demonstrou a importância do trabalho em minha vida.

Embora minha mãe me alertasse sobre a desvalorização e a exigência da profissão de professor/a, minha vontade de trabalhar com pessoas me levou a considerar outras áreas. A inspiração pelo Serviço Social surgiu ao conhecer uma assistente social que orientou minha mãe de uma forma muito significativa e me impulsionou a fazer o curso. Assim, em 1985, ingressei no curso de Serviço Social na Universidade Estadual do Ceará (UECE).

Minha formação em Serviço Social foi um marco decisivo, proporcionou muitos aprendizados e questionamentos sobre a sociedade. Por meio de disciplinas e debates me conscientizaram para as complexas dinâmicas sociais, as desigualdades e o papel das instituições na vida das pessoas. Esse período de

estudo e reflexão foi crucial para afiar meu olhar crítico, perceber as raízes das expressões da questão social¹ e o potencial transformador da intervenção.

De fato, os princípios e a perspectiva do Serviço Social, como a busca por justiça social e a defesa por uma outra sociabilidade tornaram-se sementes que, como professora, pude semear em cada setor da educação por onde passei, na perspectiva de fomentar a reflexão e a mudança.

No quinto semestre, consegui um estágio em uma empresa de fiação. Apesar da nova oportunidade, mantive meu emprego na escola, já que buscava segurança financeira. A rotina era exaustiva, exigia que eu percebesse um "triângulo" de ônibus pela cidade, conectando os bairros Aldeota (escola), Presidente Kennedy (estágio) e Itaperi (UECE).

No estágio de Serviço Social, tive a oportunidade de observar de perto a rígida realidade fabril. A falta de empatia dos/as gerentes de produção era notória, principalmente em relação às mulheres, que frequentemente tinham seus pedidos de licença ou saída para o Setor Social² questionados, sob a alegação de estarem "enrolando" o trabalho.

Era a década de 1980, um período de transição pós-ditadura, mas com resquícios autoritários, em particular para as mulheres. Elas lutavam por seus direitos, buscando trabalhar para complementar a renda familiar ou até mesmo se tornarem as principais provedoras do lar.

Essa experiência na fábrica, somada às minhas vivências anteriores com as/os alunas/os de minha mãe, reforçou a inquietude diante dos desafios enfrentados pelas mulheres. Suas histórias evidenciaram as dificuldades cotidianas, e percebi que a educação poderia ser uma ferramenta essencial para sua autonomia e para a construção de uma vida digna.

Assim, a educação de adultos/as, mesmo de forma indireta, acompanhou-me por muitos anos antes que eu compreendesse sua real dimensão. Até 2003, trabalhei com crianças, na rede particular de Fortaleza. Minha experiência formal em

¹ A questão social, segundo Boschetti (2008, p. 6), refere-se às desigualdades e condições de vida da classe trabalhadora e dos grupos vulneráveis, que são agravadas pelas políticas econômicas que priorizam o controle da dívida e da inflação em detrimento de políticas sociais universais.

² O Setor Social era o Departamento do Serviço Social, composto por duas Assistentes Sociais e 4 estagiárias, onde autorizamos saídas, conversávamos com os/as funcionários/as e liberamos pequenos empréstimos.

Serviço Social limitou-se aos dois anos de estágio. Contudo, a perspectiva do Serviço Social, em certa medida, sempre esteve presente em minhas ações e influenciou tanto minha forma de ensinar quanto minha leitura do mundo.

Em 2001, fui aprovada em concurso para professora do Município de Fortaleza, inicialmente trabalhei com crianças. Em 2004, solicitei e obtive a oportunidade de lecionar na EJA, modalidade a qual me dediquei por 17 anos.

O início do meu trabalho na EJA foi desafiador, pois era um universo muito diferente do que eu estava habituada. No entanto, logo percebi a importância de construir vínculos com os/as estudantes. Essa conexão inicial se deu por meio da leitura de fábulas no começo de cada aula. Discutimos sobre a vida de uma maneira geral e, em seguida, entrávamos no conteúdo, de maneira a fortalecer a relação professor/a e aluno/a.

A cada ano, sentia-me motivada a inovar. Os/as professores/as eram unidos/as e fazíamos um trabalho que envolvia todas as turmas. Para isso incorporava nos planejamentos filmes, promovia a integração entre as turmas da EJA, organizava campanhas reivindicatórias pelo bairro e desenvolvia projetos de arte com material reciclado como sugestão para geração de renda dos/das estudantes.

A partir desse movimento fui afinando meu olhar nas mulheres que retornavam à escola, pois eram elas que constantemente apresentavam demandas e questionamentos. Esse interesse culminou no meu desejo de retornar à academia e, com a oportunidade de ingressar no Mestrado Profissional em Avaliação de Políticas Públicas da Universidade Federal do Ceará (MAPP/UFC), a questão feminina vinculada à educação foi o objeto de pesquisa escolhido.

O início das aulas foi um momento gratificante e provocativo. Mergulhei nas leituras das diversas áreas, de modo a extrapolar as referências do Serviço Social, minha primeira formação, enfim, voltar a estudar contribuiu significativamente para aprofundar minha compreensão sobre como as políticas públicas e práticas pedagógicas podem fomentar o desenvolvimento do senso crítico das mulheres que não puderam se escolarizar e num determinado momento de suas vidas, decidem retornar para a sala de aula.

Minha trajetória no mestrado reflete, certamente, os sentimentos que permeiam a vida das minhas interlocutoras da pesquisa de campo. Voltar a estudar representou para mim uma ressignificação não só do ponto de vista do trabalho

profissional, mas também pessoal. As aulas foram riquíssimas e proporcionaram um inegável aprendizado.

Contudo, ao iniciar a escritura da dissertação, enfrentei insegurança e temor do julgamento, o que dificultou o processo. Com o apoio da família, amigos e da orientadora, superei as dificuldades e compreendi algo importante: muitas alunas talentosas desistem dos estudos, mesmo tendo condições para continuar, por medo dos desafios e da falta de autoconfiança.

Ademais, acredito que quando uma mulher escreve, ela revela com riqueza de detalhes o seu sentir, expõe os seus medos, as suas dores conforme acabei de assumir, mas também há movimentos contrários, como trazer à tona o não dito ou o que foi escamoteado, especialmente quando se trata da desconstrução da categoria mulher, para citar bell hooks (2017).

Nesse sentido, o “refúgio da teorização”, na expressão da autora, configura-se um lugar em que a vida pode ser diferente, e que a teoria pode nos curar, no sentido de nos oportunizar a compreender todo um estado de coisas.

Essa reflexão ampliou meu olhar para as mulheres da EJA, que chegam à escola com o desejo de conquistar um espaço, mas frequentemente se sentem inseguras e duvidam de seu potencial. Ao analisar minhas experiências e as narrativas das mulheres da EJA, percebi uma profunda ressonância com a história da educação feminina no Brasil.

A exclusão e subordinação destas, historicamente presentes no cenário educacional, estão intrinsecamente ligadas às particularidades da educação de adultos.

A escolha do tema desta dissertação de mestrado surgiu a partir da observação do desdém às mulheres nesse contexto educacional. Considerando suas múltiplas responsabilidades como cuidadoras, trabalhadoras domésticas e profissionais em outras áreas, muitas dessas mulheres carregam marcas profundas do patriarcado e da desigualdade de gênero.

Ao decidirem retornar aos estudos, será que elas buscam apenas conhecimento? Poderia esse retorno representar um processo intenso de resignificação, capaz de revigorar sua autoestima e aguçar seu senso crítico?

Minha experiência como professora na EJA, ao longo dos anos, levou-me a questionar se esse ambiente escolar pode se transformar em um espaço de

liberdade - um lugar onde essas mulheres descubram novas perspectivas e se sintam cada vez mais aptas a construir seus próprios caminhos.

Essa curiosidade despertou em mim um grande interesse em investigar as políticas públicas direcionadas à EJA. Contudo, meu olhar vai além da ação governamental: de que maneira essas mulheres percebem as mudanças em suas vidas ao retornarem à escola? Será que as políticas públicas, isoladamente, conseguem impulsionar a transformação que observamos?

Acredito que o papel do/a professor/a é fundamental como mediador/a nesse processo, o que desmistifica estereótipos de gênero e incentiva a reflexão crítica. Para que as políticas públicas alcancem seus objetivos de transformação social, é essencial que haja engajamento e pensamento crítico por parte dos/as educadores/as e da própria instituição escolar.

A escola precisa se tornar um espaço de questionamento e reconstrução de ideias, onde as mulheres se sintam seguras para questionar e construir novas perspectivas sobre si mesmas e o mundo. Aqui, é impossível não citar, mais uma vez, bell hooks (2017, p.266) ao defender o pensamento crítico, central na pedagogia engajada, quando afirma: “[...] independentemente de classe, raça, gênero ou posição social, sem a capacidade de pensar criticamente sobre nosso ser na vida ninguém seria capaz de progredir, mudar, crescer”.

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) representa um caminho para a retomada dos estudos por aqueles/as que, por diversos motivos, não concluíram o ensino fundamental na idade regular. Essa modalidade acolhe adultos/as, idosos/as e jovens com mais de quinze anos, o que oferece a chance de retomar os estudos na rede municipal de Fortaleza (Documento Curricular Referencial de Fortaleza, 2024).

Prioritariamente ofertada no turno da noite, a EJA reconhece as necessidades dos/as estudantes que, em sua maioria, conciliam os estudos com atividades profissionais diurnas/os. O horário noturno é, assim, uma estratégia para facilitar o acesso e a permanência desses/as alunos/as na escola, e considera suas rotinas e responsabilidades (Documento Curricular Referencial de Fortaleza, 2024).

Diante de tais considerações, esta pesquisa possibilita reflexões que vão para além do ambiente acadêmico, é um alerta sensível para educadores/as, responsáveis por políticas públicas e toda a sociedade.

Logo, a pergunta central é: como se configuram as práticas pedagógicas e as condições institucionais da Educação de Jovens e Adultos (EJA) para atender as necessidades específicas das mulheres em uma escola pública municipal de Fortaleza?

Busca-se, com isso, incentivar a criação e aprimoramento de programas que reconheçam e valorizem a diversidade e a força das mulheres, contribuindo para o crescimento de sua autonomia e fortalecimento da autoconfiança e, não menos importante, ser um instrumento no combate à desigualdade de gênero, assunto tratado na seção específica deste trabalho.

Essa perspectiva de combate e transformação encontra eco no pensamento de Paulo Freire, uma vez que a trajetória das mulheres na Educação de Jovens e Adultos é, fundamentalmente, uma manifestação da utopia freireana. Ao buscarem a escola em uma etapa tardia da vida, essas estudantes operam o que Freire (1997) define como a unidade entre a denúncia e o anúncio: declaram uma realidade de opressão e exclusão social que lhes negou o direito ao saber, enquanto anunciam, pelo ato de estudar, a construção de uma nova realidade.

Nesse contexto, a "vida melhor" almejada não é um sonho vago, mas o próprio *Inédito Viável* — uma categoria de ação que transforma o que antes era percebido como um obstáculo intransponível em algo superável através da práxis. Assim, a educação para essas mulheres deixa de ser apenas alfabetização para se tornar o movimento de esperança que viabiliza o que o sistema antes considerava impossível.

Sendo assim, o objetivo geral é avaliar as práticas pedagógicas e as condições institucionais da Educação de Jovens e Adultos no atendimento às mulheres em uma escola pública municipal de Fortaleza. Quanto aos objetivos específicos de interesse são: compreender as experiências de mulheres que retornam à sala de aula, a partir de narrativas das estudantes; examinar o significado desse processo para a reconstrução de seus pensamentos críticos em relação às marcas do patriarcalismo e examinar os processos de gestão e as ações institucionais implementados pela coordenação pedagógica, no tocante às demandas das mulheres.

Será fundamental avaliar a eficácia das políticas públicas da EJA, para identificar barreiras e impactos, para então, propor soluções viáveis com base na construção do pensamento crítico sobre gênero. Somado a isto é relevante

compreender como as experiências de vida dessas mulheres, muitas vezes marcadas por violência e desigualdade de gênero, influenciam suas percepções sobre o papel feminino e sua aprendizagem na EJA, sempre a considerar o contexto histórico e social em que estão inseridas.

A pesquisa será realizada numa escola pública municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental (EI/EF), localizada em um bairro periférico de Fortaleza e vinculada à Secretaria Executiva Regional IV, com foco nas alunas da EJA, e abrangerá o período de 2015 a 2025.

A escolha por esse recorte temporal se justifica pela necessidade de uma análise comparativa que ultrapassasse a superfície, de modo a alcançar as raízes das transformações institucionais. O período compreende, inicialmente, meus últimos cinco anos de atuação direta na modalidade (2015-2019), fase em que vivenciei, no "chão da escola", os desafios cotidianos e as resistências pedagógicas que sustentavam a EJA. Essa imersão prévia foi fundamental para compreender as práticas que moldaram a identidade daquelas mulheres.

Complementarmente, o estudo estendeu-se pelos cinco anos seguintes (2020-2025), intervalo crucial para investigar os impactos do cenário recente. Este segundo bloco temporal permitiu mapear como o desmonte orçamentário e as políticas de austeridade — detalhados na seção 4.4 — materializaram-se na precarização do ensino e no esvaziamento das matrículas. Assim, o percurso de dez anos possibilitou um exame sobre as continuidades e, principalmente, as rupturas institucionais, revelando como a retração do Estado atingiu o direito à educação e os projetos de vida das estudantes.

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, que busca uma interpretação aprofundada do fenômeno investigado. Adota uma abordagem crítica, alinhada aos princípios da Pedagogia Histórico-Crítica, conforme articulado por Saviani (2011). Essa escolha fundamenta-se na necessidade de compreender as práticas pedagógicas e as condições institucionais sob uma ótica que considere a sua dimensão histórica, social e política, ou seja, uma perspectiva que privilegie a análise das relações de poder e as contradições presentes no contexto educativo.

Dessa forma, a Pedagogia Histórico-Crítica fornece os instrumentos teóricos e metodológicos necessários para investigar de forma crítica e transformadora as ações realizadas, sobretudo no que tange à formação de sujeitos autônomos e capazes de refletir criticamente sobre sua realidade (Saviani, 2011).

Além disso, optei por essa abordagem devido à sua ênfase na relação dialética entre teoria e prática. A pedagogia de Saviani promove uma compreensão de que a prática pedagógica não deve ser vista como algo isolado e desconectado das condições sociais e históricas, mas sim como parte de um processo de transformação social.

Assim, ela favorece a análise da ação educativa como elemento de resistência e de reprodução das relações de dominação ou emancipação social. Nesse sentido, a Pedagogia Histórico-Crítica possibilita uma postura investigativa voltada a compreender as práticas pedagógicas como uma expressão concreta de condições sociais, culturais e econômicas específicas, e ao mesmo tempo oferece caminhos de intervenção inovadora (Saviani, 2011).

Ademais, essa linha teórica refere-se à sua capacidade de articular uma análise crítica do currículo e das práticas pedagógicas no contexto da Educação de Jovens e Adultos. Ao considerar a temática da minha pesquisa, tal perspectiva nos leva a compreender de maneira mais ampla os processos de exclusão, de resistência e de reconstrução do conhecimento protagonizados por mulheres em situação de vulnerabilidade social.

Nesse sentido, a Pedagogia Histórico-Crítica favorece uma reflexão sobre como as ações pedagógicas podem contribuir de maneira efetiva para a emancipação desses sujeitos, ao promover uma educação que valorize suas experiências culturais e suas trajetórias de vida, ao mesmo tempo em que desafia as estruturas de desigualdade presentes na sociedade (Saviani, 2011).

A escolha dessa abordagem também se justificou pelo seu potencial de confrontar as concepções tradicionais de educação, muitas vezes centradas em uma visão instrumental ou mecanicista. Ao privilegiar uma perspectiva dialética, ela permite compreender o processo educativo como uma prática social complexa, em que o/a professor/a e o/a estudante participam ativamente na construção do conhecimento e na transformação do seu ambiente.

Coletei dados significativos, bem como realizei uma análise crítica das práticas pedagógicas existentes que favorece a proposição de estratégias pedagógicas que atendam às necessidades de uma educação mais inclusiva, democrática e emancipadora.

Essa abordagem qualitativa oferece uma compreensão aprofundada das trajetórias de vida e do papel da educação na construção de identidades, e contribui para que a pesquisa seja mais sensível aos aspectos culturais, sociais e emocionais.

Como consequência, esse método enriquece a análise, possibilita identificar aspectos às vezes não evidenciados por métodos mais tradicionais, além de fornecer subsídios para propostas pedagógicas que dialoguem com as realidades vividas pelas/os alunas/os, e pode promover uma educação mais humanizadora e emancipadora, alinhada aos princípios da Pedagogia Histórico-Crítica.

Os dados coletados foram submetidos à análise de conteúdo, técnica que possibilita a identificação de padrões e tendências relevantes. Os resultados foram apresentados em relatório detalhado, com interpretações e recomendações, com o objetivo de contribuir para uma compreensão aprofundada das experiências dos/das interlocutores/as e para o aprimoramento das políticas públicas educacionais, o que promove maior inclusão e equidade de gênero.

A estrutura da dissertação se configura em cinco seções, a começar por esta introdução em que se aborda o interesse e aproximação com o objeto de estudo, a problematização e, de modo geral, a decisão pelos caminhos teórico-metodológicos. A segunda seção – *Percurso Metodológico e Perspectiva Avaliativa* contempla, detalhadamente, a trajetória da pesquisa de campo, como o lugar, a apresentação das participantes e o tratamento teórico-metodológico.

Na seção três intitulada *Políticas sociais: o passado como explicação do presente*, contextualizei a gênese e desenvolvimento das políticas sociais na Europa e a mediação do Estado frente às demandas da classe trabalhadora, diante da ascensão do capitalismo e, depois, a particularidade da proteção social no Brasil.

Por sua vez, na seção quatro – *Políticas Educacionais de Adultos no Brasil*, a história da educação nacional é analisada sob o prisma das particularidades femininas, bem como o cenário de desmonte silencioso da EJA em Fortaleza. Esta análise fundamentou-se no impacto das políticas de austeridade sobre o orçamento público, de forma a observar como a retração do Estado atinge frontalmente o direito à educação.

A quinta seção – *A arte de se reconstruir na realidade da EJA* apresenta os resultados e um dos achados é que, embora existam políticas públicas "pulverizadas", o "chão da escola" resiste como um território vibrante de

autodescoberta. A partir da perspectiva histórico-crítica, foi verificado que a EJA atua como um espaço contra-hegemônico, onde a caneta e o caderno tornam-se ferramentas de luta contra o machismo estrutural. Os resultados confirmam que o retorno aos estudos transpassa a alfabetização, consolida-se como um profundo processo de emancipação e retomada da própria voz frente às marcas do patriarcado.

2 PERCURSO METODOLÓGICO E PERSPECTIVA AVALIATIVA

Maria, Maria, é um dom, uma certa magia
Uma força que nos alerta
Uma mulher que merece viver e amar
Como outra qualquer do planeta
Maria, Maria, é o som, é a cor, é o suor
É a dose mais forte e lenta
De uma gente que rí quando deve chorar
E não vive, apenas aguenta
Mas é preciso ter força, é preciso ter raça
É preciso ter gana sempre
Quem traz no corpo a marca, Maria, Maria
Mistura a dor e a alegria
Mas é preciso ter manha, é preciso ter graça
É preciso ter sonho sempre
Quem traz na pele essa marca possui
A estranha mania de ter fé na vida
Mas é preciso ter força, é preciso ter raça
É preciso ter gana sempre
Quem traz no corpo a marca, Maria, Maria
Mistura a dor e a alegria.
(Nascimento; Brant, 1978)

A força da canção "Maria, Maria", de Milton Nascimento e Fernando Brant, com sua poesia que celebra a resiliência e a complexidade da mulher, serviu como ponto de partida para esta investigação qualitativa. O interesse central foi dar voz às mulheres que retornaram à educação, a fim de compreender os significados profundos que elas atribuíram a essa jornada — uma trajetória que, frequentemente, carregou o peso de preconceitos familiares e sociais.

Embora as histórias dessas mulheres fossem únicas, repletas de dificuldades pessoais e de negação de suas próprias trajetórias (que nem sempre eram compreendidas por elas mesmas), observou-se um padrão comum. Suas experiências ecoaram as de outras mulheres que haviam abandonado a escola devido a desafios como acesso limitado à educação, necessidade de trabalho precoce, gravidez na adolescência ou resistência de parceiros à sua volta aos estudos.

Nesse espaço de escuta atenta e diálogo aberto, tornou-se fundamental discutir como o retorno à escola, motivado inicialmente pela busca da alfabetização, transformou-se em um reencontro com partes esquecidas de si mesmas e de suas memórias. Muitas vezes, como lembrou Le Goff (1996, p. 426) “essas mulheres reprimiram inconscientemente lembranças dolorosas como uma forma de

autoproteção, visto que “os esquecimentos e os silêncios da história são reveladores desses mecanismos de manipulação da memória coletiva”.

A resiliência que a música "Maria, Maria" destaca de forma bela encontrou um eco poderoso na determinação dessas mulheres. Mesmo diante de inúmeros obstáculos, elas seguiram firmes na busca por conhecimento e autonomia, transformando o ambiente escolar em um espaço de descoberta pessoal e, muitas vezes, de cura emocional.

Minha própria trajetória profissional entrelaçou-se com essas histórias de retorno à educação. Em 2003, iniciei um trabalho com estudantes da Educação de Jovens e Adultos, onde permaneci até 2020. Em 2017, passei a dedicar-me exclusivamente à Escola Pública, onde continuei lecionando na Educação Infantil. Essa vivência, tanto na EJA quanto na Educação Infantil, ampliou profundamente minha compreensão da educação e das políticas educacionais, especialmente aquelas voltadas para o município de Fortaleza.

Ao longo de 17 anos na EJA, presenciei de perto o processo transformador desses estudantes em busca não apenas do conhecimento formal, mas também do reencontro com suas próprias histórias de vida. Cada vez que compartilhamos fábulas, poesias, músicas, filmes, como "Vida Maria", ou debatíamos sobre direitos, percebi um brilho especial em seus olhos. Para alguns e algumas, foi um brilho carregado de tristeza pelas experiências passadas; para outras, foi a luz da esperança e da possibilidade de mudança.

A cada nova turma, percebia-se que o retorno à escola colocava essas mulheres diante de um mundo letrado que, inicialmente, gerava medo e insegurança, o que resultava na desistência de algumas. No entanto, para outras, esse mesmo ambiente oferecia a oportunidade de aprender através das narrativas compartilhadas em sala de aula, das experiências de suas colegas, e de se reconhecerem como seres pensantes, com opiniões valiosas que mereciam ser ouvidas. Para alguns/algumas, o retorno à escola aciona memórias profundas de suas vidas, conectando-as com sua essência, o que, paradoxalmente, também podia levar à desistência.

Como bem nos ensinou Paulo Freire (2010, p. 69), a aprendizagem foi um processo intrinsecamente humano:

“Mulheres e homens, somos os únicos seres, que social e historicamente, nos tornamos capazes de aprender. Por isso, somos os únicos em quem aprender é uma aventura criadora, algo, por isso mesmo, muito mais rico que repetir a lição dada. Aprender para nós é construir, reconstruir, constatar para mudar, o que não se faz sem abertura ao risco e à aventura do espírito”

Essa perspectiva de Paulo Freire sintonizou com as observações dos meus dezessete anos na EJA. A sala de aula transcende o ensino formal, é um espaço para a construção e reconstrução das histórias de vida. O brilho nos olhos dos estudantes refletiu a conexão intrínseca entre o conhecimento e as experiências pessoais, apontando a educação como um caminho para a transformação.

A despeito dos medos, a escola ofereceu um ambiente de acolhimento e troca. As narrativas compartilhadas e o reconhecimento como seres pensantes foram a essência dessa aventura criadora. O paradoxo da desistência, mesmo com memórias acionadas, reforçou a complexidade do processo.

Desta forma, a EJA, conforme propôs Freire, revelou-se mais que uma instituição; foi um catalisador de identidades. A aprendizagem tornou-se um ato de liberdade e reinvenção, fundamental para o desenvolvimento pleno dessas mulheres.

2.1 Lócus da Pesquisa

Uma escola pública municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental (EI/EF), localizada em um bairro periférico de Fortaleza e vinculada à Secretaria Executiva Regional IV, foi o cenário principal desta pesquisa.

Fundada na década de 1970, a instituição surgiu para atender à crescente demanda por matrículas em uma comunidade que até então não contava com estabelecimentos de ensino municipais. Sua história teve início com o *Programa de Tele-educação no Ceará*, consolidando-se como espaço formal de ensino em março de 1974.

Desde sua origem, a escola dedicou-se a oferecer uma educação integral aos seus/suas alunos/as, com o objetivo de formar cidadãos/ãs conscientes e promover seu desenvolvimento intelectual, em consonância com as diretrizes legais da educação.

Compreender profundamente a comunidade em que a escola estava inserida – suas necessidades, potencialidades e expectativas – foi fundamental para que o trabalho educacional pudesse atender plenamente aos seus propósitos: formar cidadãos/ãs capazes e conscientes, preparados para atuar em uma sociedade em constante transformação devido ao avanço tecnológico.

O perfil dos alunos/as refletia a realidade de outras escolas públicas da periferia de Fortaleza. Em geral, eram crianças e jovens de famílias com dificuldades socioeconômicas, que muitas vezes enfrentavam problemas como desnutrição e lares em vulnerabilidade pelo desemprego, alcoolismo e uso de drogas.

O conflito de jovens com a lei era um problema presente na comunidade e a exposição diária ao crime contribui para o aumento da violência. Essa realidade desafiadora moldava os/as alunos/as e *transformava* seu cotidiano em uma luta pela sobrevivência.

Nesse contexto complexo, a escola emergia como um espaço seguro e com potencial de mudança. Para alguns, estudar representava a única via de escape desse ambiente hostil.

Para outros, podia ser vista apenas como uma atividade rotineira. Diante dessa realidade, parte dos alunos/as demonstravam ausência de limites, falta de referência familiar e forte tendência a comportamentos de risco. A maioria dos alunos/as residia em conjuntos habitacionais ou favelas, não possuía moradia própria e dependia de transporte público, conforme constatado em pesquisas internas da escola.

Diante dessa realidade, parte dos alunos/as demonstraram ausência de limites, falta de referência familiar, descrença na justiça social (acreditam que só podiam alcançar seus objetivos por meios próprios), forte tendência à formação de grupos com comportamentos de risco, sérios problemas relacionados ao uso de drogas, vandalismo, um número elevado de adolescentes grávidas e um aumento preocupante da agressividade.

A maioria dos alunos/as residia em conjuntos habitacionais ou favelas, não possuía moradia própria e dependia de transporte público, conforme constatado em

pesquisas internas da escola. Observou-se também uma forte valorização de bens de consumo, como roupas de marca, bonés, calçados, aparelhos celulares e dispositivos de áudio.

Em busca de uma atuação estratégica, a escola pautou seus valores na transparência e seriedade. O compromisso primordial foi com a formação educacional integral, priorizando uma educação humanizadora.

O objetivo central foi conduzir o processo de aprendizagem para que os alunos alcançassem a alfabetização e o letramento na idade adequada. À época do estudo, a instituição operava nos três turnos, oferecendo desde a Educação Infantil até a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Especificamente no período noturno, três salas eram destinadas às etapas de EJA II a IV, contexto no qual a pesquisa foi desenvolvida. Quanto à estrutura física, a escola dispunha de onze salas de aula, biblioteca, laboratório de informática, setores administrativos e pedagógicos — como secretaria, sala dos professores/as e da coordenação —, além de refeitório, pátio, doze banheiros, sala de escovação e sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE).

No turno da noite, a instituição destinou três salas à Educação de Jovens e Adultos (EJA). O atendimento abrangia o segmento de EJA II, correspondente ao 4º e 5º anos (final do Ensino Fundamental I), além das etapas de EJA III (6º e 7º anos) e EJA IV (8º e 9º anos), as quais habilitam os discentes ao ingresso no Ensino Médio. Devido à baixa demanda à época, não foi possível a abertura de uma turma de EJA I (referente ao 2º e 3º anos).

É neste contexto específico que a pesquisa foi desenvolvida. Assim, na condução do seguimento à nossa exploração metodológica, a próxima subseção contempla a caracterização detalhada deste estudo.

2.2 Caracterização da Pesquisa

A pesquisa científica apresentou-se como um caminho metodológico essencial; consistiu em um conjunto de ações sistemáticas e racionais com o objetivo de solucionar questões (Gil, 2007; Gerhardt; Tolfo, 2009).

A presente pesquisa configurou-se como um estudo de abordagem qualitativa, interpretativa e crítica, orientada pela perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica, cunhada por Saviani (2011), na compreensão de que a escola fazia

parte da sociedade onde se insere, além de ser uma expressão de determinado momento histórico. Tratou-se de uma abordagem propícia às pesquisas da área da educação, principalmente as atinentes às políticas públicas.

Conforme Gerhardt e Tolfo (2009), iniciar uma pesquisa exigia uma base sólida, sendo a definição de uma pergunta norteadora o guia essencial para organizar ideias e direcionar esforços. Essa questão central atuou como fio condutor da investigação, de forma a garantir foco e coerência metodológica ao estudo (Gerhardt;Tolfo, 2009).

Diante dessa premissa, este trabalho buscou compreender as ações pedagógicas voltadas às mulheres da Educação de Jovens e Adultos (EJA) em uma escola pública. Nosso foco central avaliou como as práticas pedagógicas e as condições institucionais da Educação de Jovens e Adultos (EJA) podiam ser aprimoradas para atender às necessidades específicas das mulheres em uma escola pública municipal de Fortaleza.

Logo, o objetivo geral do estudo foi avaliar as práticas pedagógicas e as condições institucionais da EJA no atendimento às mulheres na referida instituição.

Ademais, quanto aos objetivos específicos, foi de interesse compreender as experiências de mulheres que retornam à sala de aula, a partir de suas narrativas, com ênfase nos sentidos atribuídos à educação, nos desafios enfrentados e nas transformações vividas em suas trajetórias pessoais e sociais.

Também buscou-se examinar os processos de gestão e as ações institucionais desenvolvidas pela coordenação pedagógica no atendimento às demandas específicas das mulheres, considerando suas trajetórias educacionais, condições sociais e necessidades no contexto da EJA.

De acordo com Deslauriers e Kerisit (2023), o delineamento de uma pesquisa qualitativa envolveu decisões interligadas, desde a definição precisa do problema até a seleção de métodos de coleta e análise de dados capazes de extrair significados relevantes das informações obtidas.

Nesse sentido, a investigação buscou compreender, de forma aprofundada, as experiências das mulheres que retornaram à sala de aula na EJA, além de ter analisado o significado desse processo para a reconstrução de seus pensamentos críticos, especialmente no que diz respeito às marcas do patriarcalismo.

Diante da complexidade inerente à Educação de Jovens e Adultos (EJA), tornou-se crucial investigar de que modo esse espaço educacional pôde acolher e

fomentar ativamente a construção de um pensamento crítico sobre questões de gênero, especialmente entre as mulheres que retomaram seus estudos após trajetórias frequentemente marcadas por interrupções e desafios significativos.

As experiências vivenciadas por essas mulheres, frequentemente atravessadas por profundas desigualdades sociais e de gênero, bem como por históricas ausências nas políticas educacionais, revelaram a urgência de compreender como a escola pôde, efetivamente, favorecer o reconhecimento pleno de suas vozes e de seus direitos fundamentais.

Assim, destacou-se que as práticas pedagógicas e as condições institucionais deveriam ser objeto de avaliação contínua, não apenas em termos de resultados, mas também sob a perspectiva do fortalecimento da autonomia e do protagonismo dessas mulheres.

Segundo Silva (2005, p. 3), a avaliação de políticas e programas sociais devia ser compreendida como um processo que articula aspectos técnicos e políticos, orientados por valores e interesses que estavam na base da formulação e implementação de tais ações.

A autora enfatizou que essa relação dialética entre o componente técnico — fundamentado em procedimentos científicos — e o componente político, influenciado por interesses diversos, foi essencial para que a avaliação contribuísse de forma efetiva para a transparência, o controle social e a melhoria contínua das políticas públicas.

Deste modo, a avaliação tornou-se uma ferramenta de reflexão crítica, capaz de promover maior legitimidade, responsabilidade social e, sobretudo, garantir que as ações educativas estivessem realmente voltadas para o reconhecimento e fortalecimento dos direitos das mulheres, de maneira a contribuir para a transformação social de forma democrática e participativa.

2.2.1 Procedimentos metodológicos

Para dar início a esta investigação, foi realizado um levantamento documental abrangente, que incluiu a análise do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, de registros institucionais relevantes e do Documento Curricular Referencial de Fortaleza (DCRFor, 2024).

O intuito desta etapa foi identificar as inovações propostas pelo novo currículo da EJA e verificar a existência de ações pedagógicas direcionadas à promoção do protagonismo feminino nessa modalidade de ensino. Buscou-se, assim, contextualizar as oportunidades e os desafios que o campo institucional ofereceu para o fomento dessa transformação social.

Também foi efetuado um levantamento bibliográfico de livros, dissertações, teses e artigos científicos relativos à temática, a fim de ampliar o conhecimento acerca da EJA, especificamente no que diz respeito ao público feminino.

A etapa subsequente da coleta de dados envolveu uma entrevista semiestruturada com a coordenadora da EJA na escola investigada, com a intenção de obter uma compreensão detalhada sobre o funcionamento da modalidade na instituição à época, identificar a faixa etária predominante entre as estudantes e investigar a existência de projetos ou iniciativas municipais planejadas para a EJA com foco nas mulheres.

Em um momento posterior, realizou-se um levantamento de dados por meio de grupo focal, com o fim de captar as vozes das participantes, suas emoções, questionamentos e as mudanças perceptíveis em suas trajetórias de vida após o retorno ao ambiente escolar.

Almeida (2016) oferece uma definição precisa e acessível do grupo focal como uma técnica de pesquisa qualitativa dedicada a compreender as diversas formas pelas quais as pessoas entendem e sentem um determinado tema, emergindo da interação e da troca de ideias entre participantes com características definidas pelo pesquisador, em um período determinado e sob a condução de um moderador.

A escolha dessa estratégia justifica-se pelo seu potencial de facilitar o diálogo aberto e, especificamente nesta pesquisa, a rica troca de experiências e a reflexão coletiva sobre o retorno à escola, as percepções sobre os papéis de gênero e o impacto dessa experiência no desenvolvimento da autonomia, na conquista de visibilidade e na possibilidade de uma participação mais ativa na sociedade.

Embora tenha sido utilizada a dinâmica de grupo para gerar dados e insights singulares, o grupo focal manteve sua natureza de técnica de coleta de dados qualitativos. Segundo Kind (2004), não há um consenso sobre o número ideal de participantes para um grupo focal, com sugestões variando de 6 a 15 pessoas por grupo.

A duração média recomendada varia entre 90 e 120 minutos, mas pôde ser reduzida em casos de informações muito específicas. Kind (2004) ressalta que a definição nítida dos objetivos da pesquisa, a elaboração de um temário adequado e uma equipe capacitada de moderador e observador geralmente dispensam múltiplos encontros por grupo.

O ambiente buscou garantir privacidade, conforto, ausência de ruídos e fácil acesso aos participantes. A principal função do moderador foi conduzir a interação do grupo por um período de 60 a 90 minutos, com o objetivo de obter dados relevantes para a pesquisa.

As etapas incluíram abertura (apresentação dos participantes e dinâmicas de grupo para facilitar a interação), debate (progressão de temas concretos para abstratos, que estimularam discordâncias legítimas) e encerramento (apresentação concisa da discussão, elucidação de dúvidas e identificação dos temas principais, sentimentos coletivos e diferenças) (Kind, 2004).

O grupo focal, fundamentado na discursividade e interação, inseriu-se na tradição dialética, que pressupõe a construção de conhecimento em espaços de intersubjetividade. A natureza qualitativa dessa técnica implicou que as diversas vozes presentes no grupo formassem um conjunto de semelhanças e diferenças, construções e desconstruções, inerentes à intersubjetividade em questão.

A escola oferecia o EJA II (4º e 5º ano), EJA III (6º e 7º ano) e EJA IV (8º e 9º ano). Foram convidadas quatro mulheres de cada etapa da EJA, de modo a contemplar a diversidade de faixas etárias (jovens, adultas e idosas), bem como a raça. Embora tenha sido planejado na seleção inicial uma composição diversificada entre mulheres brancas, pardas e negras, no momento da autodeclaração, a maioria se identificou como parda, com apenas uma delas declarando-se branca. O encontro ocorreu na biblioteca da escola, que foi solicitada para uso no turno da noite.

A fim de responder integralmente aos objetivos, a coordenadora da escola também foi entrevistada. Seu olhar sobre o projeto pedagógico da EJA, trouxe elementos para analisar como a escola influenciou identidades e enfrentou desafios regionais. Essa análise foi conectada com o contexto social, político e cultural da região onde a pesquisa aconteceu.

Como afirma Portelli (2002), a transcrição exata das palavras muitas vezes não consegue capturar a essência do discurso oral, pois ela não reproduz a experiência de performance e o efeito de diálogo que ocorre na oralidade. Assim,

durante a pesquisa, o silêncio e o não dito tornaram-se elementos fundamentais na compreensão das narrativas, uma vez que puderam indicar limites, dificuldades de expressão ou momentos de reflexão profunda por parte das entrevistadas.

Portanto, a interpretação do que não foi explicitamente dito exigiu uma maior perspicácia a fim de captar as nuances corporais, as pausas e as expressões faciais, compreendendo-os como parte integral do relato, conforme destaca o autor.

Nesse sentido, as expressões corporais, como gestos, olhares ou pausas, também carregam significados que, ao serem interpretados, enriquecem a leitura da narrativa. Logo, a escuta ativa não se limitou às palavras, mas se expandiu para incluir toda a comunicação não verbal, que, em diversos momentos, desvelou o que estava além do que havia sido dito explicitamente, configurando uma memória silenciosa que exige sensibilidade para ser compreendida.

Toda a condução da pesquisa foi pautada por princípios éticos rigorosos, a fim de garantir o respeito à confidencialidade, ao sigilo das informações e ao protagonismo das participantes. Promoveu-se um ambiente de escuta atenta às singularidades de cada sujeito social.

Nesse processo, a escuta atenta às trajetórias individuais demonstrou o compromisso com uma abordagem que valoriza as experiências pessoais e reconheceu o direito de cada indivíduo de contar sua própria história, em sua linguagem e em seu tempo.

A perspectiva contra hegemônica que fundamentou este estudo buscou valorizar as vozes das mulheres frequentemente marginalizadas, o que permitiu a construção de um entendimento mais crítico, plural e emancipador do fenômeno investigado.

Os quadros apresentados a seguir sistematizaram sua operacionalização, a fim de garantir que a coleta de dados fosse simultaneamente rigorosa na técnica e sensível às vozes das mulheres cujas experiências iluminaram o cerne desta pesquisa: a EJA como espaço de (re)construção da identidade. A estrutura de coleta organizou-se da seguinte forma: a) Entrevista semiestruturada com a coordenação pedagógica: foi voltada a decifrar as lógicas institucionais que conformaram as práticas educativas; b) Grupos focais com mulheres da EJA: exploraram percepções coletivas sobre gênero, currículo e pertencimento.

Os quadros que se seguem tratam-se de quadros técnicos que se voltam às etapas para a realização da coleta de dados por meio de entrevistas

semiestruturadas com a coordenadora da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e Grupos Focais. A partir dessas diferentes metodologias, obteve-se a oportunidade de mapear os processos de construção da identidade das mulheres no contexto da EJA.

Quadro 1 - Entrevista com a Coordenadora

Passo	Descrição	Objetivo
Passo 1. Preparação	Elaboração do roteiro com perguntas abertas sobre: novo currículo da EJA, área diversificada, inclusão, relações étnico-raciais e formação continuada.	Sistematizar tópicos-chave para explorar as dimensões do currículo e suas implicações na identidade feminina sob a ótica gestora.
Passo 2. Contato	Contato individual com a coordenadora para apresentação formal da pesquisa, objetivos e métodos.	Estabelecer a transparência ética mediante apresentação do TCLE, garantindo confidencialidade e consentimento.
Passo 3. Espaço	Reservar um ambiente silencioso, privativo e livre de interrupções, conforme a disponibilidade da participante.	Favorecer um clima de acolhimento que potencializou a narrativa espontânea sobre desafios e vivências.
Passo 4. Condução	Diálogo informal ancorado no roteiro, com flexibilidade para a emergência de novas nuances temáticas.	Capturar as percepções aprofundadas da gestão sobre processos formativos em relação às mulheres.

Fonte: Elaborado por Sandra Regina Pinheiro Melo Filgueiras (2025).

Quadro 2 - Grupo Focal

Passo	Descrição	Objetivo
Passo 1. Preparação	Reserva de um espaço acolhedor com cadeiras em círculo, garantindo privacidade e ausência de interferências.	Propiciar uma atmosfera dialógica que estimulou a confiança e a interação entre as participantes.
Passo 2. Organização	Seleção de mulheres distribuídas entre EJA II, III e IV, contemplando diversidade etária e étnico-racial.	Garantir representatividade interseccional para capturar múltiplas perspectivas sobre vivências femininas.
Passo 3. Convite	Envio do convite detalhado explicando a dinâmica, duração, confidencialidade e coleta de assinatura do TCLE.	Estabelecer transparência, ética e segurança psicológica, assegurando adesão voluntária.
Passo 4. Roteiro	Preparação da "Dinâmica do Espelho" como disparador reflexivo e o roteiro com perguntas-guia sobre identidade.	Fomentar a autorreflexão crítica sobre papéis sociais, articulando experiências pessoais a debates de gênero.
Passo 5. Tempo	Divisão do encontro em 2h, com divisão estratégica entre acolhimento, dinâmica, debate e síntese.	Otimizar a profundidade das discussões sem esgotar as participantes, com mediação flexível.
Passo 6. Condução	Facilitação do debate assegurando as rodas de fala e o redirecionamento delicado de temas tangenciais.	Garantir pluralidade de vozes e profundidade analítica, mantendo o foco nos eixos norteadores.
Passo 7. Registros	Captura integral via gravação (áudio/vídeo), anotações de campo e organização de memórias.	Construir um corpo analítico para análise de conteúdo, preservando nuances contextuais.
Passo 8. Encerramento	Agradecimento coletivo e síntese reflexiva, culminando	Validar as contribuições e reforçar-se vínculos de identidade e apoio mútuo.

Passo	Descrição	Objetivo
	no ritual ao som de "Maria, Maria".	

Fonte: Elaborado por Sandra Regina Pinheiro Melo Filgueiras (2025).

A estrutura de coleta organizou-se da seguinte forma: Entrevista com a coordenadora e Grupos Focais com as alunas. A execução detalhada desses procedimentos, permeada pelas vivências em campo e pelos registros no Diário de campo, é apresentada a seguir.

2.2.2 Interseção entre Entrevista, Grupo Focal e Diário de Campo

A coleta de dados foi obtida, primeiramente, por meio da entrevista semiestruturada realizada com a coordenadora da EJA de uma escola da Regional IV. De acordo com Silva e Barros (2024), o uso de entrevistas semiestruturadas envolve a preparação de um roteiro temático, mas sem impor um formato rígido, o que possibilita a interação e a inclusão de pontos que os/as participantes considerem importantes.

Esta entrevista teve como objetivo capturar a perspectiva institucional e pedagógica, de modo a explorar as diretrizes, os desafios e as percepções estratégicas da gestão sobre o perfil e as necessidades das alunas da EJA. Posteriormente, o grupo focal (GF) foi conduzido com doze mulheres estudantes da EJA, a fim de promover a interação e a discussão em torno de temas-chave, para emergir falas coletivas e a manifestação de experiências compartilhadas.

A seleção das participantes obedeceu a um critério de representatividade das modalidades da EJA disponíveis na escola (EJA II, EJA III e EJA IV), também teve o cuidado de convidar alunas de faixa de idades e etnia diferentes, como forma de captar diferentes perspectivas do pensamento das mulheres a partir de suas identidades.

Contudo, observou-se uma particularidade nas autodeclarações: apesar da diversidade visual e geracional do grupo, houve uma ausência de identificação com os extremos cromáticos — apenas uma aluna/o se identificou como branca e nenhuma se declarou negra.

Ao serem questionadas sobre como percebiam sua cor, a grande maioria optou pelas categorias 'parda' ou 'morena', evidenciando a predominância de uma identidade intermediária e a subjetividade no uso desses termos dentro do contexto escolar.

Reiterando, o grupo focal é definido como uma técnica de investigação qualitativa cujo objetivo é capturar as ideias e os entendimentos dos/as participantes sobre um tema específico. Esse processo ocorre por meio de uma interação dialógica e controlada, na qual pessoas com um perfil previamente estabelecido, que não se conhecem, discutem o assunto por um período de tempo determinado, sendo o encontro mediado por um/a pesquisador/a (Almeidaal, 2016, p. 42).

Juntamente com entrevista semiestruturada e o grupo focal, a adoção do diário de campo, se inseriu como um instrumento metodológico de profunda relevância na construção desta análise, uma vez que representa mais do que um mero registro cronológico. Na medida em que os apontamentos são feitos, é construído um corpo textual que leva a refletir sobre outros elementos do objeto nem vislumbrados quando do planejamento da pesquisa.

Ademais, é nele que registramos as observações acerca das emoções, as dúvidas e os *insights* que surgem no campo. Essa escolha metodológica alinha-se à compreensão de que o conhecimento gerado em pesquisa não se limita aos fatos observáveis, mas se enriquece com a experiência viva do/a pesquisador/a

A literatura sobre o diário de campo abrange diversas épocas e lugares, tendo como principal precursor o antropólogo Malinowski, cujos trabalhos demonstraram que esse instrumento é imprescindível na pesquisa social e nos registros solitários. Segundo Lira, Marchi e Luiz (2023), Malinowski já enfatizava que os registros mais confiáveis são aqueles realizados imediatamente após a saída do campo. Nessa perspectiva, o diário de campo "serve para registrar tudo o que foi captado como instigante, interessante ou inquietante pelo pesquisador e pesquisadora" (Lira; Marchi; Luiz, 2023, p. 1680).

Assim sendo, considera-se oportuno reproduzir alguns registros que expressam a vivência da pesquisa. O diário de campo foi utilizado não apenas como instrumento de anotação dos passos metodológicos, mas como recurso para detalhar as sensações e os desafios ocorridos ao longo do percurso. Dessa forma, a escrita foi transformada em refúgio e em ferramenta de análise crítica, consolidando o que se denominou, nesta investigação, como o 'Jardim da Dissertação'.

09/07/25 – Revisitei minha dissertação, retomei as perguntas da entrevista semiestruturada para a coordenadora da EJA, o meu primeiro contato para o início da pesquisa de campo.

10/07/25 – Falei com a Coordenadora da Educação de Jovens e Adultos (EJA) da Escola da Regional IV. Expliquei o interesse em realizar a pesquisa sobre a EJA e ela prontamente se comprometeu a me receber na escola no dia 28/07/25.

25/07/25 – Estou vivenciando momentos muito difíceis com meu esposo e não tive condições de olhar para minha pesquisa. Hoje é difícil separar a escrita acadêmica do nosso cotidiano, porque a neutralidade não existe. Somos o mesmo ser que produz e que vive a realidade. Meu esposo está com um tumor de hipófise que causa tonturas e desorganização no pensamento. Inicialmente eu me senti paralisada, mas nós, seres humanos, temos a capacidade de encontrar saídas para tudo; nos momentos desafiadores nos reinventamos. Foi desta forma que, depois de dias afastada, resolvi visitar a pesquisa, reler as perguntas feitas para a coordenadora e dividi-las de modo que cada uma respondesse a um dos três objetivos específicos propostos.

27/07/25– Acordei cedo pensando na entrevista de amanhã. Pela manhã me programei para ler as perguntas, visitar artigos e a minha dissertação para ficar mais segura na hora da entrevista. Infelizmente, meu esposo não amanheceu bem, perdeu a força nas pernas e ficou muito tenso o dia todo. Mesmo assim, à tarde consegui cumprir minha programação. À noite ele conseguiu ficar mais calmo e dormiu bem.

28/07/25 – Hoje é o dia da entrevista com a coordenadora. Acordei tensa, preocupada com o estado de saúde dele. Por um lado, não queria desmarcar a coordenadora; por outro, ele amanheceu sem coordenação motora para andar – consequência do tumor na cabeça e da hidrocefalia, que pressionavam as partes do cérebro responsáveis pela mobilidade. Minha irmã estava de férias em casa e insistiu para que eu fosse realizar a entrevista e, garantiu que cuidaria dele. Fui. Chegando à escola, a conversa com a coordenadora foi tão boa que consegui me desligar e viver de forma integral sua fala. Ela respondeu minhas perguntas com muita presteza, e fiquei muito grata por sentir em seu discurso o profundo compromisso com a EJA.

29/07/25 – Comecei a transcrição da fala da coordenadora e percebo que a construção do meu trabalho é algo que me faz feliz e que preenche a ansiedade que

estou vivendo diante da situação de saúde do meu esposo. É como se, neste momento de produção, eu me desligasse da realidade tão difícil, cheia de questionamentos.

18/08/25 e 19/08/2025 – Depois do dia 28/07, as limitações foram sucessivas: meu esposo ficou sem andar, falar e sem entender. No dia 07/08, colocou uma válvula na cabeça para diminuir a hidrocefalia e o resultado foi muito positivo. No dia 14/08, fez uma cirurgia pelo nariz para retirada do tumor, no entanto, não conseguiram remover muito. Ele retornou para casa e, apesar dos cuidados intensos, conseguiu reservar um tempo, retomar a pesquisa e concluir a transcrição da entrevista da coordenadora.

25/08/25 – Meu esposo está se recuperando e cada dia mais valorizo estes momentos em que consigo pensar no meu trabalho. Daí pensei num nome para este meu refúgio: “O Jardim da Tese”. Sempre gostei de jardim, e cada vez que entro em contato com minha dissertação, vou plantando pensamentos, ideias, descobertas. Assim, fujo do ambiente de doença, medo e dúvidas que estou vivendo, e aos poucos vejo minha pesquisa florescer. Retomei o grupo focal. Li a dissertação de uma amiga que abordou o tema de forma muito criativa. Comecei a pensar numa logomarca que fizesse um *link* entre educação e identidade da mulher e pensei no batom: mesmo quando a mulher está em suas batalhas, ela se sente mais cuidada quando passa um batom. Pensei em várias frases, mas faltava algo, e para a imagem imaginei uma mulher simples passando batom.

27/08/25 – Neste dia, li um artigo sobre grupo focal intitulado: *Grupos Focais: desafios e possibilidades na Pesquisa Qualitativa em Educação*, voltado aos desafios e possibilidades no emprego da técnica. Neste mesmo dia, lembrei que havia proposto o uso da técnica do espelho no grupo focal. Idealizei, então, uma logomarca com uma mulher olhando um livro (como se o conhecimento fosse o seu espelho) e passando batom (representando sua identidade). Daí pensei na seguinte frase: “O conhecimento inspira a beleza e a transformação”.

28/08/25 – Sempre que posso, retorno meu olhar para a dissertação. Para aprimorar a construção do grupo focal, é importante ler mais sobre a técnica. Desta forma, hoje consegui ler um novo artigo com o título: *Utilização de grupos focais em teses e dissertações do programa de pós-graduação em educação da Universidade Federal de Uberlândia*. Após a leitura, planejei como seria a disposição da sala e pesquisei vários tipos de convite.

02/09/25 – Retomei a ideia da logomarca e pensei em outras frases, porque a que escolhi para o convite ainda não é a ideal, mas penso sempre na perspectiva do conhecimento e da transformação. Como ainda não progredi na escolha da frase, resolvi pensar no lanche: o que eu levaria e o que daria de lembrança para representar este encontro do grupo focal.

04/09/25 – Sempre que encontro espaço, retorno para “O Jardim da Tese”. Hoje tomei a decisão de que usaria a logomarca escolhida no batom que darei de lembrança e, na caixa da dinâmica do espelho no grupo focal.

11/09/25 – Dei uma parada de alguns dias porque meu esposo teve uma hemorragia no nariz por conta da cirurgia intranasal. Dia 10/09 ele recebeu alta do hospital e conseguiu retornar para “O Jardim da Tese” e pensar em outras frases para a logomarca. Construí duas possibilidades: 1ª) *Nos lábios, autoconfiança; no conhecimento, transformação* e a 2ª) *O conhecimento inspira a beleza e a transformação*. Nos dias que fiquei no hospital, aproveitei para ler mais um artigo sobre o Grupo Focal: “*A utilização da técnica de grupo Focal: um estudo de mulheres Quilombolas*”, que foi muito inspirador.

12/09/25 – Achei interessante compartilhar com a Professora Adriana, minha orientadora, e ela votou na segunda frase, mas sugeriu que eu fizesse uma leitura sobre a história do batom.

13/09/25 – Li textos sobre o batom, que me ajudaram a conhecer a sua história e de como seu uso, principalmente a cor vermelha, foi, em alguns momentos, deturpado na representação das mulheres. Neste dia tive que sair para resolver pendências domésticas e aproveitei para comprar o material da dinâmica do espelho: doze caixas descaracterizadas e doze espelhos. Colei o espelho dentro da caixa. Também comprei batom. Faltava apenas a logomarca *que estava em processo de construção*.

17/09/25 – Aproveitei este período em que meu esposo estava bem e fui à escola para fazer o levantamento de mulheres em cada EJA por idade e cor da pele. Eu precisava escolher 4 mulheres de cada EJA com idades variadas e cor de pele diferente. Anotei os dados e, após análise, pedi a lista de frequência para saber quem estava participando. A partir desses dados, fiz as escolhas e utilizei os critérios já relatados

25/09/25 – Depois que li os textos sobre batom, cheguei à seguinte frase: “O conhecimento é a cor da minha libertação”. Senti que esta seria a frase ideal porque

se relacionava com o conhecimento (uma das formas de adquirir a liberdade) e o batom, cuja cor seria a simbologia que nos representa.

26/09/25 – Compartilhei minha ideia com a professora Adriana. Ela acolheu e gostou, mas sugeriu que eu trouxesse a palavra *transformação*, que eu já tinha usado em outro momento. Acolhi a sugestão e a frase final ficou assim: “O conhecimento é a cor da minha liberdade e transformação”.

27/09/25 – Após decidir a frase, coleí em cada batom a etiqueta com a frase e em seguida coloquei num saquinho com a palavra Gratidão. Aproveitei e coloquei a etiqueta com a logomarca em cada caixa da dinâmica. Deixei tudo organizado. A lembrança e a caixa da dinâmica ficaram assim:

29/09/25 – Fui à escola. O coordenador gentilmente foi em cada sala e convidou as alunas de cada EJA para irem à biblioteca. Na oportunidade, conversei um pouco com as doze alunas escolhidas sobre como seria nosso encontro e confirmei o local e horário. Naquele momento, entreguei o convite e expliquei o que era o Grupo Focal e a importância da participação de todas. Em seguida, entreguei o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), li para que entendessem o motivo deste encontro, e ao final elas assinaram. Agradeceram pelo convite e combinamos o encontro para o Grupo Focal no dia 06/10/25.

Figura 1 - Convite do Grupo Focal



Fonte: Elaborado por Sandra Regina Pinheiro Melo Filgueiras (2025).

06/10/25 – Apesar de meu esposo estar no hospital, tive suporte da família e dei continuidade à minha pesquisa. Cheguei à escola às 18 horas. Uma amiga foi me ajudar e organizamos as cadeiras em forma de círculo, como forma de integrar mais o grupo. Coloquei música ambiente e em seguida organizamos a mesa com toalha, suco, café, bolo e pães recheados. Deixamos prontos as lembranças (distribuídas no final) e as caixas com o espelho para a dinâmica. Estávamos preparadas para a chegada das alunas convidadas. Quando todas sentaram, nos apresentamos, retomei a conversa que tivemos no dia da entrega dos convites e lembrei que eu iria gravar para facilitar meu trabalho, garantindo que não iria prejudicá-las. Começamos às 19 horas e concluímos às 21 horas.

Figura 2 - Mesa com as lembranças (batom) e caixa da dinâmica usada no Grupo Focal.



Fonte: Elaborado por Sandra Regina Pinheiro Melo Filgueiras (2025).

Figura 3 - Mesa com o Lanche



Fonte: Elaborado por Sandra Regina Pinheiro Melo Filgueiras (2025).

Figura 4 - Mulheres que participaram do Grupo Focal



Fonte: Elaborado por Sandra Regina Pinheiro Melo Filgueiras (2025).

2.3 Análise dos dados

A análise de conteúdo, conforme destaca Bardin (2016), constituiu a técnica sistemática que possibilitou organizar, interpretar e compreender os dados qualitativos desta investigação. Essa técnica foi essencial para garantir a rigorosidade e a consistência, pois suas etapas bem definidas promoveram uma interpretação aprofundada e embasada dos dados coletados.

De acordo com o pensamento de Silva (2005), ao aplicar essa abordagem, buscou-se incorporar uma perspectiva que foi além da simples descrição, considerando o contexto político e social. Essa dimensão avaliativa possibilitou compreender não apenas o que foi dito ou feito, mas também os interesses e intenções no cenário político.

A primeira etapa consistiu na preparação dos dados, na qual ocorreu a organização do material. Essa fase incluiu a transcrição de entrevistas, o registro de observações e a sistematização dos registros. Nesse momento, realizou-se uma leitura geral e flutuante, que permitiu captar ideias principais e identificar temas emergentes (Bardin, 2016).

De acordo com o pensamento de Silva (2005), ao aplicar essa abordagem, buscou-se incorporar uma perspectiva que foi além da simples descrição, considerando o contexto político e social.

Essa dimensão avaliativa possibilitou compreender não apenas o que foi dito ou feito, mas também os interesses e intenções no cenário político. A primeira etapa consistiu na preparação dos dados, na qual ocorreu a organização do material. Essa fase incluiu a transcrição de entrevistas, o registro de observações e a sistematização dos registros. Nesse momento, realizou-se uma leitura geral e flutuante, que permitiu captar ideias principais e identificar temas emergentes (Bardin, 2016)

No momento da codificação, unidades de significado foram identificadas e classificadas em categorias. Segundo Bardin (2016, p. 99), essa codificação teve como objetivo transformar o material textual em unidades sistematizadas. Aqui, as categorias não foram refletidas apenas na literalidade, mas contemplaram sentidos subjacentes (Silva, 2015). Assim, as categorias obedeceram aos princípios de exclusão mútua e homogeneidade.

Essa abordagem refletiu a perspectiva de Bardin ao relacionar aspectos técnicos às dinâmicas de poder. No pensamento de Silva (2015), essa análise buscou os significados profundos; assim, ao mergulhar nas entrevistas, identificaram-se temas como autonomia, a luta contra o machismo e o pensamento crítico.

Por fim, toda essa análise foi feita com respeito às experiências e saberes de cada mulher, visando sugerir melhorias nas políticas públicas. O detalhamento dos procedimentos metodológicos se encontra na Seção 5 onde consta a análise dos resultados, em diálogo com a fundamentação teórica exposta nas próximas seções.

3 POLÍTICAS SOCIAIS: O PASSADO COMO EXPLICAÇÃO DO PRESENTE

“Não deixe o samba morrer
Não deixe o samba acabar
O morro foi feito de samba
De samba pra gente sambar

O samba nasceu lá na Bahia
E se hoje ele é branco na poesia
Se hoje ele é branco na poesia
Ele é negro demais no coração”
(Conceição; Silva, 1975)

O apelo desta canção (1975) reflete à resistência histórica de comunidades negras que, perseguidas e marginalizadas, fizeram da cultura um espaço de luta e afirmação (Raymundo, 2014). Assim como o samba, que transbordou as barreiras da exclusão para tornar-se símbolo nacional, as políticas sociais também se mostram complexas: criadas sob lógicas muitas vezes controladoras, podem transformar vidas!

Nesta seção é explorada a trajetória das políticas sociais, desde suas origens na Inglaterra com a *Poor Law* até a consolidação do Estado de Bem-Estar Social no pós-guerra. Costa e Costa II (2017) e Behring e Boschetti (2016) são referências centrais, de maneira a destacarem como as políticas sociais evoluíram de mecanismos de controle social para instrumentos de garantia de direitos.

Para Faleiros (2004), as políticas sociais são formas e mecanismos de conexão entre processos políticos e econômicos. Essa visão reflete a relação intrínseca entre as ações de política social, o Estado e as dinâmicas econômicas nas sociedades capitalistas.

O autor destaca a multifacetada percepção das políticas sociais, que oscilam entre instrumentos de manutenção da força de trabalho e conquistas dos trabalhadores, ou ainda, arranjos do poder e concessões de elites (Faleiros, 2004).

Ademais no texto é central a dualidade das políticas sociais, que segundo Faleiros (2004), servem tanto para o bem-estar da população quanto para a manutenção do poder. A análise percorre as transformações do capitalismo, a ascensão do modelo Bismarckiano na Alemanha, e a influência do pensamento Keynesiano no pós-guerra, o que culminou na "Era de Ouro" do *Welfare State*.

Também abordamos a importância do Plano *Beveridge* e do *National Health Service Act* na Inglaterra, marcos na construção do *Welfare State*, o chamado

Estado de Bem-Estar Social. A comparação entre o *Welfare State* inglês em 1860 e 1970 feita por Ian Gough (1979) evidencia a expansão das políticas públicas em renda, saúde, educação e moradia.

A partir da década de 1970, discutimos a crise do modelo fordista-keynesiano, a ascensão do neoliberalismo e seus impactos nas políticas sociais. As referências de Mandel (1982), Behring e Boschetti (2016) apoiado/as em Marx (2010) são utilizadas para analisar as contradições do capitalismo e o papel do Estado na regulação da economia e da sociedade.

A seguir, exploraremos a gênese das políticas sociais, um campo de intensos conflitos de interesse e transformações, especialmente do papel do Estado. Desde as Leis Elisabetanas até o Estado de Bem-Estar Social, veremos como essas políticas foram moldadas devido às pressões sociais, lutas de classes e a necessidade de regular um sistema capitalista em constante mudança.

3.1 A gênese das políticas sociais: interesses contraditórios em questão

A gênese das políticas sociais revela um panorama complexo, marcado por interesses contraditórios e pela evolução do papel do Estado. Ao analisarmos a trajetória histórica, percebemos que as diferenças entre os sistemas de proteção social da Inglaterra do século XV com suas leis elisabetanas e a era do capital, que impulsionou a criação de políticas sociais mais abrangentes, decorrem da emergência do Estado moderno.

Este, na figura de mediador-civilizador, foi pressionado pela classe trabalhadora, cujas condições de sobrevivência eram precárias e desprotegidas. Assim, iniciou-se um longo e gradual processo de construção dos direitos sociais (Costa; Costa II, 2017; Soares; Burginski, 2021).

Nesse contexto, o Estado, no modo de produção capitalista, assume a função de garantir a manutenção das relações sociais de produção. Desse modo, ainda no absolutismo dos séculos XVII e XVIII, atuava como força centralizadora a serviço da nobreza, ainda que começasse a criar as bases jurídicas que favorecem a ascendente classe burguesa, então subalterna. Desse modo, se estabeleceram os primeiros direitos privados, alinhados aos interesses dos proprietários de mercadorias (Mandel, 1982). A favor dessa dinâmica de conciliação, emerge e se

consolida a fase do capitalismo monopolista no final do século XIX e início do século XX conforme analisado por Braverman (1987).

O autor ora referido caracteriza essa etapa do capitalismo pela centralização do capital e pela imperativa maximização dos lucros. Tal lógica impulsiona um controle cada vez mais rigoroso sobre o processo de trabalho, a resultar em um dos seus desdobramentos mais significativos: a alienação progressiva dos trabalhadores. A força de trabalho, nessa conjuntura, é negociada em termos de sua capacidade produtiva indeterminada, de modo a expor os desafios constantes dos capitalistas em assegurar uma produção eficiente e altamente lucrativa.

Conseqüentemente, observa-se uma mudança qualitativa nas funções estatais, com o Estado a desempenhar um papel crescente na criação de riqueza e na garantia da acumulação privada. A ampliação das funções estatais, especialmente no controle do consumo, na estabilização do mercado e na garantia da acumulação, tornou-se essencial para a reprodução do sistema capitalista, tornando impensável sua existência sem a intervenção estatal.

Contudo, a trajetória das políticas sociais não se define em um único momento. Behring e Boschetti (2016), em referência a Pierson (1991), ressaltam que não há um momento exato para o surgimento das políticas sociais. Elas se desenvolveram durante a ascensão do capitalismo e a Revolução Industrial, marcadas por conflitos de classe e intervenção estatal.

Além da caridade privada, Behring e Boschetti (2016) apontam iniciativas assistenciais como formas iniciais de políticas sociais, como o Estatuto dos Trabalhadores de 1349, o Estatuto dos Artesãos de 1563, as Leis dos Pobres Elisabetanos (1531-1601), a Lei de Domicílio de 1662 e a Lei Revisora das Leis dos Pobres de 1834.

A primeira experiência reconhecida de proteção social foi a Lei dos Pobres (*Poor Law*), na Inglaterra do século XIV (Costa II; Costa, 2017). Essa legislação surgiu para lidar com as desordens sociais da transição do feudalismo para o capitalismo, em um contexto de crescente miséria, desabrigos e epidemias, que a caridade cristã já não conseguia resolver sozinha.

Apesar da aparente preocupação com o bem comum, o objetivo central das Leis dos Pobres era a manutenção da ordem social e a punição da "vagabundagem" (Behring; Boschetti, 2016). O trabalho era imposto como um imperativo moral e a ociosidade era duramente reprimida.

Essa leitura se alinha com a análise de Costa II e Costa (2017), que identificam dois argumentos principais para o controle da "vagabundagem": a necessidade de mão de obra para atender às demandas produtivas e a associação da mendicância à transgressão da ética do trabalho. Ademais, Behring e Boschetti (2016) argumentam que essa priorização da ordem social e do controle da ociosidade era uma característica marcante das sociedades pré-capitalistas, que não priorizavam o mercado como centro organizador da vida social.

A problemática da "vagabundagem" persistiu na Inglaterra e em parte da Europa por séculos. Para tentar solucionar ou reduzir esse problema, a Lei dos Pobres passou por diversas reformulações. A mais importante delas foi a Lei dos Pobres de 1601, também conhecida como legislação elisabetana (Costa II; Costa, 2017). Essa nova lei representou um avanço em relação ao caráter repressivo anterior e estabeleceu uma forma de categorização para melhor administração dos benefícios.

No entanto, as transformações promovidas pelas leis elisabetanas não foram suficientes para reduzir o problema da "vagabundagem", que persistiu. Diante da persistência da "vagabundagem", os pobres migravam em busca de melhores condições, o que levou à promulgação da Lei de Domicílio (*Settlement Act*). Essa lei determinava o retorno dos migrantes às suas paróquias de origem ou ao local de residência fixa por mais de um ano (Costa II; Costa, 2017).

Como resultado do impasse da Lei dos Pobres, os juízes de Berkshire, em Speenhamland (1795), instituíram um sistema de proteção local que gerou polêmica no mercado de trabalho capitalista. A Lei de *Speenhamland* propunha um abono salarial para desempregados e empregados com baixa renda, calculado com base nos preços do pão.

No entanto, essa iniciativa foi considerada inadequada para o contexto do capitalismo em desenvolvimento. A inadequação da Lei de *Speenhamland* para o contexto do capitalismo em desenvolvimento tornou-se ainda mais evidente com a intensificação da Revolução Industrial, um período de profundas transformações sociais e econômicas. Assim, foram instituídos o Ato de Reforma (1832) e a Emenda da Lei dos Pobres (1834), que extinguiram a Lei de *Speenhamland* e se tornaram o ponto de partida para o capitalismo moderno (Polanyi, 2000).

A Revolução Industrial, um período de intensas mudanças que se estendeu de 1770 a 1870, foi impulsionada por uma combinação de invenções na indústria

têxtil e pela aplicação da máquina a vapor, especialmente na mineração e nos transportes. Decerto, esse período não apenas transformou a produção, mas também reconfigurou a sociedade, marcando o início de uma nova era (Cavalcante, 2011).

Como consequência direta desse período de transformação, observou-se um grande crescimento populacional e, com ele, a necessidade de uma maior urbanização. O aumento da população na Europa e nas colônias, entre 1800 e 1850, criou um ambiente propício para a expansão industrial em outros países europeus.

Logo, as invenções surgiram como respostas a problemas práticos, concentrando trabalhadores em fábricas e separando capital e meios de produção do trabalho. Assim, essa separação transformou os operários em assalariados capitalistas, marcando uma mudança fundamental na natureza do trabalho (Cavalcante, 2011).

Como exemplo dessas duras realidades, o livro "Germinal" de Émile Zola, publicado em 1883, transformado em filme³ retrata a vida dos trabalhadores nas minas de carvão da França do século XIX, de modo impactante ao mostrar as desigualdades sociais da época. A exploração implacável e a ausência de direitos trabalhistas, refletem as duras realidades enfrentadas pelos trabalhadores e suas famílias durante a Revolução Industrial.

A tônica da miséria em "Germinal" não era um fenômeno isolado; mas uma realidade comum em várias regiões industrializadas da Europa. Diante desse cenário alarmante, foi mister a intervenção do Estado para enfrentar as crescentes desigualdades e garantir melhores condições para os trabalhadores. Quer dizer, o descontentamento social gerado pela exploração desenfreada impulsionou a organização dos movimentos trabalhistas e a demanda por políticas públicas que buscassem aliviar os efeitos da industrialização.

Ademais, a urbanização acelerada foi uma das primeiras manifestações da Revolução Industrial, a exemplo de cidades como Londres crescendo rapidamente. Contudo, o progresso trouxe consigo a exploração da classe trabalhadora. Artesãos,

³ O recorte do filme se direciona ao processo de gestação e maturação de movimentos grevistas e de uma atitude mais ofensiva por parte dos trabalhadores das minas de carvão do século XIX na França diante da exploração do patronato.

antes acostumados a controlarem seu próprio ritmo de trabalho, agora se viam submetidos à disciplina fabril e à concorrência de mulheres e crianças.

Em contrapartida, a mecanização desqualificava o trabalho, levou à redução de salários e ao desemprego frequente. Paralelamente, as condições de vida se deterioraram, com aumento do alcoolismo e rebeliões contra máquinas e fábricas (Cavalcante, 2011). Com esse cenário de caos, as classes dominantes buscavam uma forma de conter os problemas sociais, criando assim a Lei *Speenhamland*.

Diante desse cenário de crescente miséria e agitação social, resultado direto da exploração da classe trabalhadora durante a Revolução Industrial, as classes dominantes implementaram a Lei *Speenhamland*, que garantia subsistência mínima aos desempregados. Essa lei, financiada por impostos comunitários representou uma tentativa de mitigar os efeitos da pobreza e do desemprego (Cavalcante, 2011).

A análise das políticas sociais na Europa ganha densidade institucional e cívica a partir da evolução dessas primeiras leis assistenciais inglesas, com destaque para a configuração do Estado de Bem-Estar Social (*Welfare State*) entre os séculos XIX e XX (Oliveira; Montefusco, 2017).

Em 1388, a coroa britânica instituiu a Lei dos Trabalhadores (*Statute of Labourers*) para controlar as relações de trabalho (Costa II; Costa, 2017). Essa lei que buscava fixar salários e impedir a mobilidade dos "vagabundos" foi reforçada pela Lei dos Pobres. A legislação tinha um caráter mais punitivo do que protetor, chegando a usar tortura para controlar a população.

A Lei dos Pobres, ao buscar conter a "vagabundagem" representava um conjunto de regulações sociais assumidas pelo Estado (Pereira, 2008). O Estado percebeu que a caridade cristã não era suficiente para lidar com as desordens decorrentes da transição da ordem feudal para a capitalista e começou a assumir pequenas ações, sempre na perspectiva da caridade.

A insuficiência da caridade como forma de proteção social se intensificou no final do século XVIII (Costa II; Costa, 2017). O crescimento populacional, a mobilidade social e a industrialização, exigiam novas formas de assistência, de modo a reforçar a necessidade de uma atuação mais estruturada por parte do Estado.

No contexto da Revolução Industrial, a Alemanha de Bismarck implementou uma reforma no sistema de proteção social, estabeleceu um sistema compulsório e contributivo para os operários da indústria (Danelli Junior, 2013). O sistema de

segurança social alemão serviu de referência para outros países desenvolvidos, a demonstrar a capacidade de Bismarck de vislumbrar o futuro e criar um sistema de proteção abrangente.

O plano bismarckiano, implementado entre 1881 e 1889, consistia em um sistema de seguridade social que visava conquistar a simpatia da população e dos partidos de oposição. Bismarck, o idealizador do sistema, acreditava que a seguridade social era a obra mais significativa de seu governo, pois visava reduzir o descontentamento dos trabalhadores e torná-los mais dependentes da proteção estatal (Danelli Júnior, 2013).

Ademais, a implementação do plano bismarckiano na Alemanha, em 1883, representou um marco significativo na proteção social dos trabalhadores. Otto Von Bismarck ao inovar o sistema existente, introduziu a participação do Estado na proteção dos trabalhadores. Essa iniciativa se concretizou na forma de uma lei que estabeleceu um sistema de seguro social compulsório e contributivo, especificamente voltado para os operários da indústria (Danelli Júnior, 2013).

Outrossim, o plano bismarckiano representou um avanço significativo na assistência social. O sistema previdenciário criado por Bismarck, mesmo após sua morte, deixou um legado duradouro, influenciando modelos de seguridade social em todo o mundo (Danelli Júnior, 2013).

No entanto, a reforma de Bismarck não foi motivada por benevolência aos trabalhadores alemães, mas sim por objetivos políticos. Seu principal intuito era reduzir o descontentamento da classe operária e torná-la mais submissa ao Estado.

A história das políticas sociais revela um panorama complexo, em que a busca pelo bem-estar da população se entrelaça com as estratégias de poder dos grupos dominantes (Faleiros, 2004). As políticas sociais surgem como resposta às pressões sociais e políticas, mas também como ferramentas para consolidar a influência do Estado.

Pereira (2000) situa o surgimento do *Welfare State* no século XIX, em paralelo às discussões sobre a questão social, os direitos políticos e as primeiras conquistas de direitos sociais. No entanto, seu auge ocorreu entre 1945 e 1975, período conhecido como a "Era de Ouro" ou os "30 anos gloriosos" (Gough, 1979, apud Pereira, 2000).

Em meio aos desafios da Segunda Guerra Mundial, surgiu em 1942 o Plano Beveridge, uma proposta de proteção social abrangente (Danelli Júnior, 2013). Essa

iniciativa representou um marco na história da seguridade social, pois, diferentemente dos modelos anteriores, visava proteger todas as pessoas, desde o nascimento até a morte, e não apenas os trabalhadores. Tal procedimento inovador estendeu a proteção estatal a todos os cidadãos, independentemente de sua condição social ou econômica, garantindo um mínimo de bem-estar para toda a população (Danelli Júnior, 2013).

No final do século XIX e início do século XX, a Inglaterra, em seu caminho para o modelo Beveridgiano trilhou uma rota similar à da Alemanha, adotando um sistema de proteção social estruturado em etapas (Danelli Junior, 2013). Essa trajetória, assim como a do modelo bismarckiano, marcou um ponto crucial na evolução das políticas sociais, evidenciando a crescente participação do Estado na salvaguarda dos trabalhadores, conforme dados:

A Evolução da Legislação Social Inglesa (1897-1911)

- 1897: Workmen's Compensation Act: Seguro obrigatório contra acidentes de trabalho, estabelecendo a responsabilidade objetiva do empregador.
- 1907: Sistema de assistência para idosos e acidentes de trabalho: Expansão da proteção social, abrangendo assistência para idosos e trabalhadores acidentados.
- 1908: Old Age Pensions Act: Pensões para maiores de 70 anos, independentemente de contribuições prévias.
- 1911: National Insurance Act: Sistema compulsório de contribuições sociais, com divisão entre empregador, empregado e Estado.

Para entendermos o conceito de seguridade social, é fundamental mergulharmos em sua trajetória histórica, especialmente na Inglaterra. No final do século XIX, o debate sobre a necessidade de intervenção do Estado para proteger os trabalhadores ganhou força, com Alemanha e Inglaterra se destacando na criação de legislações sociais, impulsionadas pelas pressões dos movimentos trabalhistas (Behring; Boschetti, 2016). Esse período foi marcado por um intenso debate entre liberais e reformadores sociais, com diferentes visões sobre o papel do Estado na economia e na sociedade.

Faleiros (2004) relata que o sistema de seguridade social garante que o Estado forneça serviços e benefícios aos cidadãos ao longo de suas vidas, desde o nascimento até a morte, por meio de contribuições legais específicas. Este sistema é frequentemente chamado de *Welfare State* ou Estado do Bem-Estar Social, embora

alguns o conheçam como Estado de Providência ou Estado Assistencial, onde o governo assegura aos cidadãos acesso gratuito a certos serviços e benefícios mínimos.

As transformações estruturais nas sociedades e nos Estados nacionais reverberaram profundamente na vida cotidiana da classe trabalhadora, a moldar seus comportamentos políticos (Moraes, 2019). A evolução do Estado de Bem-Estar Social revela como essas mudanças transformaram a experiência humana ao longo do tempo.

Gough (1979) oferece uma perspectiva valiosa ao comparar o estado de bem-estar inglês entre 1860 e 1970. O autor destaca a expansão significativa das políticas públicas em quatro áreas: renda, saúde, educação e moradia:

- Renda: Em 1860, as políticas de renda eram praticamente inexistentes, limitando-se o socorro à pobreza extrema. Em 1970, o Estado expandiu seus programas, abrangendo amparo a idosos, inválidos, pensões, aposentadorias, auxílio-maternidade, seguro para acidentes de trabalho, seguro-desemprego e socorro a famílias em dificuldade.
- Saúde: Em 1860, não havia políticas de saúde significativas. Em 1970, o Estado oferecia assistência médica gratuita e universal.
- Educação: A educação evoluiu de um sistema limitado para um amplo sistema de educação elementar gratuito.
- Moradia: O governo passou a prover um quarto das moradias a preços subsidiados, além de controlar os aluguéis no setor privado.

A expansão do *Welfare State* inglês, evidenciada por Moraes (2019), nos leva a refletir sobre o conceito em si. Esping-Andersen (1991) defende que o *Welfare State* deve ser visto como um conjunto de direitos e como as ações estatais interagem com o mercado e a família na provisão social. Mishra (1990) associa o conceito de Estado de Bem-Estar Social às mudanças na regulação econômica de mercado e à implementação de políticas keynesianas, destacando a inseparabilidade dos serviços sociais universais desse contexto.

Em complemento, Fiori (1997) observa que o Plano Beveridge, ao aprovar o National Health Service Act em 1946, criou um sistema de saúde nacional universal e gratuito, financiado por impostos, rompendo com as relações contratuais que até então dominavam as políticas sociais. Este marco representou o surgimento de um novo paradigma de bem-estar social.

A implementação do *National Health Service Act*, parte do Plano Beveridge, representa um marco fundamental na história do *Welfare State*, de modo a demonstrar o potencial de um sistema de proteção social abrangente e universal. Este plano, e outros similares, pavimentaram o caminho para o que conhecemos hoje como *Welfare State*, um modelo de Estado que busca garantir o bem-estar social, se desenvolve no contexto do Estado capitalista que passa a assumir um papel central na regulação da economia e da sociedade.

Ao analisarmos as políticas públicas, é essencial considerar elementos fundamentais como o desenvolvimento do capitalismo, o papel do Estado na regulação das políticas sociais e as lutas das classes sociais (Faleiros, 2004). A forma como o Estado está organizado e as relações de poder vigentes moldam a arena em que essas políticas são criadas e as lutas sociais se desenvolvem (Behring; Boschetti, 2016).

3.2 O Estado na mediação das políticas sociais: um componente da classe dominante

O Tratado de Versalhes que encerrou a Primeira Guerra Mundial (1914-1918) já reconheceu alguns direitos trabalhistas e de previdência social (Faleiros, 2004). No entanto, foi somente após a Segunda Guerra Mundial (1939-1945) que o sistema de proteção social se consolidou como uma política amplamente aceita.

Na expansão capitalista do pós-guerra, o Estado assumiu funções cruciais para a acumulação capitalista e para a gestão dos conflitos sociais, institucionalizando as demandas dos trabalhadores (Montaño, 2012). Nesse contexto, a questão social sob a ótica de Montaño, emerge como um conjunto de expressões das desigualdades sociais e manifesta-se em problemas como pobreza, desemprego e falta de acesso a serviços básicos.

A questão social passou a ser vista como um problema decorrente do insuficiente desenvolvimento social e econômico, e não apenas como um problema individual (Montaño, 2012). Além disso, essas expressões estão intrinsecamente ligadas ao desenvolvimento do capitalismo, especialmente em sua fase pós-guerra, em que o Estado se torna um ator central na administração dos conflitos entre capital e trabalho.

Não se questionava os fundamentos do sistema capitalista, que, com sua lógica de acumulação, intensificou ainda mais as desigualdades sociais (Montaño; Duriguetto, 2010). A mercantilização do trabalho criou uma relação de exploração entre capital e trabalho, resultando na concentração de riqueza nas mãos de poucos.

Após a Segunda Guerra Mundial, as ideias de John Maynard Keynes ganharam destaque, isto é, sua proposta se voltava à intervenção do Estado na economia para garantir o bem-estar social. Assim, o Estado passou a suprir as necessidades da população carente e a criar condições para a produção e o consumo, incentivando a redução do desemprego e a transferência de renda (Montaño, 2012). Tal mediação estatal realizada por meio das políticas sociais, promoveu o chamado "círculo virtuoso" *fordista-keynesiano*, um período de crescimento econômico e relativa estabilidade social.

O fordismo-keynesianismo se estabeleceu como modelo hegemônico de produção e regulação econômica, a fim de possibilitar melhorias para a classe trabalhadora e neutralizar conflitos (Santos, 2009). No entanto, não questionava os fundamentos do sistema capitalista, que, com sua lógica de acumulação, intensificou as desigualdades sociais (Montaño e Duriguetto, 2010). A mercantilização do trabalho criou uma relação de exploração entre capital e trabalho, resultando na concentração de riqueza nas mãos de poucos.

A expansão e complexificação do mercado, aliadas à queda das taxas de lucro, levaram à crise do modelo fordista-keynesiano, evidenciou a lei da queda tendencial da taxa de lucro, conforme apontado por Marx (1984). Diante da crise, o capitalismo fordista-keynesiano buscou reestruturar-se, a implementar contratendências como a elevação do grau de exploração do trabalho e a compressão salarial (Santos, 2009).

Conforme o pensamento de Moraes (2019) o período pós-guerra foi frequentemente chamado de "Idade de Ouro" do capitalismo moderno, também conhecido como os "30 gloriosos anos do pós-guerra", expressão popularizada por Jean Fourastié em 1975.

Durante essa fase, marcada por uma significativa acumulação de capital e controle relativo sobre as instabilidades do sistema, um novo cenário institucional emergiu nos países centrais, formando a chamada tríade composta por Europa, Estados Unidos e, posteriormente, Japão.

Após a Segunda Guerra Mundial, o mundo testemunhou a adoção generalizada dos princípios keynesianos, marcando uma era de expansão e consolidação do Estado regulador. O objetivo central era evidente: reconstruir as economias devastadas pela guerra e restabelecer a ordem (Costa II e Costa, 2017). Chesnais (1996) aponta três fatores cruciais que moldaram essa transformação:

1. Ameaça do comunismo: A intensificação do comunismo, com a anexação de países do leste europeu pela União Soviética, pressionou os países capitalistas a adotarem medidas de proteção social, visando evitar a insatisfação popular e a adesão a ideologias alternativas.

2. Reconstrução da Europa: A necessidade de reconstruir a Europa, severamente afetada pela guerra, impulsionou a adoção de políticas econômicas nacionalistas focadas na industrialização e recuperação do crescimento. O Tratado de *Bretton Woods*, em 1944, estabeleceu um novo sistema monetário internacional, com o dólar como moeda de referência, fortalecendo a hegemonia dos Estados Unidos e impulsionando a reconstrução europeia.

3. Modelo fordista: O modelo fordista de produção em massa e consumo de bens duráveis fortaleceu a classe trabalhadora e impulsionou a ascensão de partidos social-democratas, especialmente na Europa. A pressão por melhores condições de vida e direitos sociais também desempenhou um papel fundamental na construção do *Welfare State*.

Nessa conjuntura, o toyotismo emergiu como um novo modelo de produção, adaptado a um cenário de crescimento econômico lento e mercado diversificado. A flexibilidade do aparato produtivo e a adaptação às flutuações do mercado exigiram trabalhadores polivalentes, capazes de executar diversas tarefas, rompendo com o modelo fordista de especialização. Além disso, a terceirização da produção permitiu a redução dos custos salariais (Santos, 2009).

Com a acumulação flexível, a financeirização da economia assumiu o protagonismo, resultando na desregulamentação da economia, na redução do papel do Estado e na flexibilização dos mercados de trabalho (Pochmann, 2002). O Estado, antes garantidor da reprodução do capital, passou a atuar como mero regulador da economia, desestruturando a rede de proteção social (Santos, 2009). As políticas sociais, antes universais, tornaram-se privatizadas e focadas no combate à pobreza (Behring 2008).

A intensificação do trabalho, a flexibilização do mercado de trabalho e o desemprego estrutural tornaram a força de trabalho mais barata e precarizada (Santos, 2009). Nesse cenário, a aplicação das contratendências à queda da taxa de lucro, como a elevação do grau de exploração do trabalho e a compressão salarial, tornou-se evidente, confirmando as previsões de Marx (1984).

Concomitantemente, as relações internacionais se transformaram. A conferência de Bretton Woods, em 1944, estabeleceu novas regras econômicas e consolidou o dólar como moeda internacional, atrelado ao ouro.

Nesse cenário, três organizações se destacaram na gestão da economia global:

- A Organização Internacional do Comércio (OIC), que visava regular o comércio entre os países, foi substituída pelo Acordo Geral sobre Tarifas e Comércio (GATT).
- O Fundo Monetário Internacional (FMI), responsável por administrar o sistema monetário internacional.
- O Banco Mundial, criado para a reconstrução de países afetados pela guerra.
- O objetivo dessas instituições era regular o sistema capitalista global, permitindo que os Estados nacionais se protegessem de fluxos de capital e mantivessem a estabilidade interna.

Durante os "30 anos dourados" do pós-guerra, formou-se uma tríade de países ricos e poderosos: Estados Unidos, Europa e Japão. Essa tríade do mundo ocidental contrastava com o Leste Socialista (Moraes, 2019). Abaixo dessa tríade, encontrava-se o Terceiro Mundo, composto por países subdesenvolvidos exportadores de matérias-primas.

No entanto, a partir da década de 1970, o capitalismo enfrentou novos desafios. Behring e Boschetti (2016) argumentam que as pressões para a mudança no papel do Estado capitalista nas décadas de 1980 e 1990 resultaram de uma reação da burguesia à crise do capital, intensificando características do "capitalismo maduro" de Mandel.

Ademais, Moraes (2019) observa que o desenvolvimento global do comércio, da indústria e do sistema financeiro desde o final do século XIX preparou o terreno para a globalização após 1980. Nesse contexto, as multinacionais, especialmente as norte-americanas, desempenharam um papel crucial, gerando grandes recursos que

alimentam o sistema financeiro (Moraes, 2019). Apesar da dispersão global da manufatura, a tríade central manteve o controle do sistema.

Behring e Boschetti (2016) destacam que Mandel dedicou-se ao estudo dos ciclos do capitalismo, focando na expansão do pós-guerra e seu esgotamento no final dos anos 1960. Partindo da crítica marxista, os autores ressaltam que essa dinâmica revela um sistema que não visa o bem-estar geral, mas a acumulação incessante de capital, gerando desenvolvimento desigual e instabilidade. Sob essa ótica, o Estado é compreendido não como um solucionador espontâneo de problemas sociais, mas, muitas vezes, como um instrumento de controle e manutenção dessa ordem econômica.

3.3 De Estado interventor a Estado mínimo

Os anos 1980 foram marcados por uma nova crise, desencadeada nos Estados Unidos, conforme relatado por Behring e Boschetti (2016). As soluções monetaristas propostas indicavam uma recessão prolongada, enquanto as alternativas keynesianas enfrentavam a crise fiscal do Estado e o risco de inflação.

Contudo, a crise não se limitou aos Estados Unidos. Moraes (2019) destaca que, ainda na década de 1970, a decisão do governo dos EUA de triplicar a taxa de juros dos empréstimos impactou os mercados de Nova York e Londres. Nações endividadas, como o Brasil, que haviam contraído empréstimos a juros flutuantes, começaram a ser controladas pela dívida, com os bancos ditando até mesmo questões políticas.

Nesse contexto, Moraes (2019) observa que os anos 1980 testemunharam o surgimento de três mundos distintos de reforma, alvos de uma nova estratégia imperialista: O primeiro mundo, liderado por EUA e Inglaterra, viu o *big bang* financeiro promovido por Reagan e Thatcher.

O segundo mundo, composto por economias planejadas do leste europeu, foi desmantelado por diversos meios, enquanto o terceiro mundo foi manipulado pelas dívidas e planos de ajuste estrutural impostos por instituições como o FMI e o Banco Mundial.

Apesar desse cenário, Moraes (2019) ressalta o papel fundamental dos movimentos populares como forças moderadoras contra os efeitos negativos do mercado. Essas resistências populares foram fundamentais para a implementação

de políticas sociais que atenuaram desigualdades e conflitos, contribuindo para a coesão social e estabilidade política.

Foram as lutas de sindicatos, movimentos sociais e partidos reformistas que impulsionaram a criação do Estado de bem-estar social e, conseqüentemente, a estabilidade necessária para a democracia e o Estado de direito. A questão que se coloca é o futuro do Estado de bem-estar e da democracia caso essa força civilizatória perca força.

No entanto, o desmantelamento de políticas públicas essenciais, como educação e saúde, representou um retrocesso, transformando serviços básicos em mercadorias (Moraes, 2019). Faleiros (2004) complementa que as políticas sociais não são uniformes entre os países capitalistas.

Elas se transformam ao longo do tempo e variam de lugar para lugar, pois são influenciadas por diversos fatores, como as relações de poder entre os países e as disputas entre os diferentes grupos que lutam pelo poder dentro de cada nação.

Nesse contexto, segundo Behring (2018), o neoliberalismo surge como uma resposta da burguesia à sua própria crise, impulsionando uma ofensiva contra os trabalhadores. Tal ataque se volta a otimizar a extração de mais-valia em escala global, com foco nos países dependentes.

A autora destaca que se trata de uma estratégia direcionada a intensificar a exploração da força de trabalho, particularmente nas nações economicamente vulneráveis. Uma das intenções centrais é propiciar que empresas aumentem seus lucros, ao mesmo tempo em que a população, em sua maioria, sofre as desigualdades sociais e econômicas.

Os anos 1980 testemunharam uma mudança significativa no cenário político e econômico global, marcada pela ascensão de governos neoliberais conservadores nos Estados Unidos e na Inglaterra. Esses governos priorizaram a restauração dos lucros capitalistas, implementando políticas que inicialmente geraram otimismo devido ao sucesso aparente (Behring; Boschetti, 2016). No entanto, a euforia inicial logo deu lugar à recessão e à desconexão entre lucro e crescimento econômico.

Conseqüentemente, o desemprego generalizado tornou-se uma realidade, levando os trabalhadores formais a se entrincheirar em suas próprias categorias. Essa fragmentação enfraqueceu a organização política da resistência e desarticulou a força da classe trabalhadora (Behring; Boschetti, 2016). Dessa forma, o aumento dos lucros se dissociou do crescimento econômico e do pleno emprego,

inaugurando um período de retrocesso para os trabalhadores, que passaram a enfrentar uma correlação de forças desfavoráveis.

De acordo com Behring e Boschetti (2016), baseando-se em Navarro (1998) e Anderson e colaboradores (1995), os defensores do neoliberalismo acreditam na não intervenção do Estado na economia, no comércio exterior e nos mercados financeiros. Para eles, a livre circulação de dinheiro entre os países seria a forma mais eficiente de distribuir os recursos globalmente. Além do mais, os neoliberais defendem que a principal meta da economia deve ser a estabilidade da moeda. Para alcançar essa estabilidade, seria necessário controlar os gastos sociais, manter uma taxa de desemprego considerada "natural" e implementar reformas fiscais que reduzam os impostos para os mais ricos.

A acumulação flexível, modelo que se consolidou no final do século XX, trouxe consigo uma reconfiguração profunda do papel do Estado e das relações de trabalho. Nesse contexto, a retração do Estado no âmbito social se tornou uma marca distintiva, impactando diretamente a forma como as políticas sociais são concebidas e implementadas.

Com efeito, Santos (2009) observa que a mudança de paradigma das políticas sociais que passaram de universais para privadas, é uma das consequências mais evidentes dessa retração. Nesse sentido, Pereira (2002) destaca que as políticas sociais foram gradativamente substituídas por "programas de combate à pobreza", que buscam "minimizar" os efeitos do ajuste sobre os "mais pobres" ou os "mais frágeis". Essa mudança reflete uma visão individualizada e focalizada da pobreza em detrimento de uma abordagem estrutural e universalista.

Ademais, a intensificação do trabalho é outra característica marcante da acumulação flexível. O sistema toyotista, por exemplo, exige flexibilidade da produção e dos trabalhadores, que devem ser polivalentes e altamente qualificados. No entanto, os salários não acompanham o aumento da qualificação, gerando um desequilíbrio entre esforço e recompensa.

Outrossim, a atuação dos sindicatos também foi profundamente afetada pela acumulação flexível. Como apontado por Santos (2009), os sindicatos foram cooptados pelos valores do capital, dando origem a um "sindicalismo de participação/envolvimento" ou "sindicalismo de resultado". Esse cooptação que se tornou possível pela ameaça de perda de emprego levou a um dualismo entre

trabalhadores empregados e desempregados, fragmentando a classe trabalhadora e dificultando a luta por direitos.

Por conseguinte, Santos (2009) cita Antunes (2003) ao destacar que esse dualismo resultou em um "neocorporativismo", no qual os trabalhadores empregados buscam desesperadamente manter seus empregos, enquanto os desempregados se submetem a formas precárias de trabalho. Essa fragmentação da classe operária heterogeneizada e complexificada, compromete as possibilidades de emancipação humana.

Desta maneira, a acumulação flexível gerou um cenário de desemprego estrutural, precarização das condições de trabalho e flexibilização das leis trabalhistas. A retração do Estado no social, a intensificação do trabalho e a cooptação dos sindicatos são elementos centrais desse processo que impacta profundamente a vida dos trabalhadores (Santos, 2009 e Antunes, 2003). Retirei Soares

Ainda em consonância com Santos (2009), a transição do modelo fordista para a acumulação flexível representou uma mudança profunda na organização do capitalismo. Como observou Harvey (1992) essa transformação não se limitou à esfera da produção, mas abrangeu uma reconfiguração completa das relações de trabalho, dos mercados e do papel do Estado. Em essência, a acumulação flexível se caracteriza pela flexibilização em múltiplos níveis, desde os processos de trabalho até os padrões de consumo.

Essa flexibilização, conforme Santos (2009), manifesta-se na heterogeneização e fragmentação da classe trabalhadora, na intensificação e precarização do trabalho, e na desregulamentação da economia. A financeirização da economia assume o protagonismo, deslocando o setor produtivo do centro dinâmico da acumulação capitalista.

Como apontado por Pochmann (2002) é um movimento que acarreta a redução do papel do Estado, a diminuição da autonomia das políticas econômicas nacionais e a dificuldade de investimentos nas economias periféricas, com consequente impacto negativo na geração de empregos.

Dessa forma, a acumulação flexível promove uma reestruturação do capitalismo que busca adaptar-se às novas condições do mercado globalizado. Tal adaptação, no entanto, tem um custo social elevado, expresso na intensificação da exploração do trabalho e na fragilização das proteções sociais. A busca incessante

por flexibilidade e competitividade leva a uma crescente desigualdade e instabilidade, tanto no plano econômico quanto no social (Santos, 2009; Harvey, 1992; Pochmann, 2002).

A análise da acumulação flexível nos convida a refletir sobre os desafios do capitalismo contemporâneo. A busca por flexibilidade e competitividade, embora possa gerar crescimento econômico, também acarreta custos sociais significativos. É fundamental, portanto, buscar um modelo de desenvolvimento que equilibre as demandas da economia com as necessidades da sociedade, garantindo trabalho digno, proteção social e justiça distributiva.

Desta forma, Behring e Boschetti (2016) interpretam que a hegemonia neoliberal nos anos 1980 não resolveu a crise do capitalismo, nem melhorou os índices de recessão e baixo crescimento econômico. As medidas adotadas, no entanto, impactaram negativamente a vida dos trabalhadores, com aumento do desemprego, eliminação de postos de trabalho não qualificados, diminuição dos salários e redução dos investimentos em políticas sociais.

A análise da gênese das políticas sociais, como explorada nesta seção, revela a intrincada relação entre os interesses contraditórios em jogo e a dinâmica do capitalismo contemporâneo. A acumulação flexível, com seus desafios e custos sociais evidencia a necessidade de repensar o modelo de desenvolvimento e a proteção social.

Nesse contexto, a evolução histórica das políticas sociais no Brasil, desde o legado colonial até os desafios contemporâneos, oferece um panorama fundamental para compreendermos as complexidades e os dilemas que permeiam a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. A seguir, exploraremos a trajetória dessas políticas, analisando os marcos históricos, as mudanças e as permanências que moldaram o sistema de proteção social no país, bem como a configuração do neoliberalismo na particularidade brasileira.

3.4 A evolução das políticas sociais no Brasil: do legado colonial aos desafios contemporâneos

A trajetória dos direitos sociais no Brasil revela um desenvolvimento tardio e complexo, profundamente influenciado por legados históricos. As estruturas coloniais, com suas grandes instituições e modelo de colonização, criaram

obstáculos significativos para a consolidação desses direitos. A ordem escravista e o sistema de latifúndio monocultor, por exemplo, relegaram a maioria da população à condição de desamparados, sem acesso a direitos básicos (Hullen, 2018)

Nesse contexto, a assistência social era predominantemente oferecida por entidades privadas, muitas vezes ligadas à Igreja, ou por associações que, de certa forma, antecederam os sindicatos. Tais organizações forneciam apoio em áreas como saúde, auxílio funerário, empréstimos e pensões, sempre de forma proporcional às contribuições de seus membros. Além disso, as Santas Casas de Misericórdia desempenharam um papel crucial nesse cenário (Hullen, 2018).

É interessante notar que, apesar de a Constituição do Império de 1824 ter previsto o direito aos socorros públicos e à educação primária gratuita, a realidade social da época ainda era marcada por profundas desigualdades. A implementação desses direitos esbarrava em barreiras estruturais e culturais, perpetuando a exclusão de grande parte da população (Hullen, 2018).

A análise de Hullen (2018) nos convida a refletir sobre como o passado colonial moldou a configuração dos direitos sociais no Brasil, a evidenciar a importância de compreendermos as raízes históricas das desigualdades sociais que persistem até os dias atuais.

A transição para a República no Brasil não representou uma mudança imediata na garantia de direitos sociais, especialmente no que tange aos direitos trabalhistas e previdenciários, considerados pilares fundamentais da proteção social.

Nas primeiras décadas republicanas, a ausência de regulamentação específica para esses direitos persistiu, apesar do crescente cenário de industrialização no Sul e Sudeste do país. O surto industrial, por sua vez, trouxe à tona a figura do trabalhador como um ator relevante no cenário político nacional, impulsionando discussões sobre suas demandas e necessidades

Ainda no amparo de Hullen (2018) ora citado, um marco importante nesse período foi a criação da Caixa de Aposentadoria e Pensão dos ferroviários em 1923. Foi uma iniciativa pioneira que garantiu direitos a essa categoria profissional, como aposentadoria por tempo de serviço, velhice ou invalidez, pensão em caso de falecimento, auxílio funeral e assistência médica.

A estrutura da Caixa de Aposentadoria e Pensão dos ferroviários se destacava por algumas características inovadoras para a época: o rateio das

contribuições entre governo, empregadores e empregados, a administração privada sem interferência estatal e a organização por empresa

A Constituição de 1934 representou um avanço significativo no reconhecimento dos direitos sociais no Brasil. Pela primeira vez, diversos direitos trabalhistas foram consagrados na Carta Magna, incluindo isonomia salarial, salário mínimo, jornada de trabalho de 8 horas, proibição do trabalho infantil, repouso semanal, férias remuneradas, indenização por demissão sem justa causa e assistência médica ao trabalhador e à gestante.

Além disso, a Constituição de 1934 reconheceu a existência de sindicatos e associações profissionais e estabeleceu a subordinação do direito de propriedade ao interesse social ou coletivo, entre outras medidas importantes

No período em questão, as políticas sociais eram frequentemente vistas como concessões do Estado, não como direitos inerentes à cidadania. Essa concepção excludente deixava à margem uma parcela significativa da população, como os trabalhadores autônomos e, principalmente, as trabalhadoras domésticas, que não tinham acesso aos benefícios do sistema previdenciário da época. A ausência de uma visão universalista dos direitos sociais revela a fragilidade da proteção social nesse período.

Ademais, a relação entre o Estado e os sindicatos era marcada por um forte controle governamental. Os sindicatos não eram meros órgãos consultivos, mas instrumentos de controle do Estado sobre os trabalhadores. O Decreto 19.770 de 1931 explicitava tal controle, e a lei de sindicalização do governo revolucionário reforçava esta situação. A referida lei estabelecia uma distinção entre sindicatos de empregados e empregadores, definia quem poderia filiar-se aos sindicatos e submetia a existência dos sindicatos ao registro prévio no Ministério do Trabalho. Tal estrutura de controle permitia que apenas os trabalhadores sindicalizados, ou seja, aqueles com ocupações reconhecidas e regulamentadas pelo Estado, pudessem apresentar reivindicações trabalhistas (Hullen, 2018)."

As primeiras décadas do século XX foram marcadas por eventos globais que repercutiram intensamente no Brasil, moldando sua economia e política. A crise de 1929-1932, em particular, desencadeou uma expansão acelerada do capitalismo no país, com profundas implicações para as classes sociais, o Estado e as respostas à chamada "questão social". Assim, o cenário brasileiro se transformou, a refletir as turbulências e as novas dinâmicas do mundo (Behring; Boschetti, 2016).

Além disso, a Revolução Russa de 1917 exerceu influência significativa no Brasil, impulsionou a fundação do Partido Comunista Brasileiro (PCB) em 1922. Este partido, por sua vez, desempenhou um papel crucial como a principal organização de esquerda do país por muitos anos (Behring; Boschetti, 2016).

No mesmo ano, a Semana da Arte Moderna, promovida por uma vanguarda artística e cultural, revelou a preocupação de intelectuais como Oswald e Mário de Andrade, e artistas como Tarsila do Amaral, com a construção de um projeto de nação. Nesse sentido, os acontecimentos mundiais se entrelaçaram com as transformações culturais e políticas internas, de maneira a evidenciar a complexidade do período (Behring; Boschetti, 2016).

A crise internacional de 1929-1932 provocou uma mudança na correlação de forças entre as classes dominantes no Brasil, além de impactar significativamente os trabalhadores. Nesse contexto, a sociedade brasileira, já efervescente, testemunhou uma série de eventos que precipitaram novas dinâmicas sociais e políticas. Desse modo, a crise econômica global se tornou um catalisador de transformações internas, ao revelar a intrínseca ligação entre o Brasil e o cenário internacional (Behring; Boschetti, 2016).

Em seguida, a Constituição de 1937, de cunho populista e inspirada no nazi-fascismo⁴, adotou um modelo corporativista, seguindo a Carta del Lavoro de 1927 e a Constituição Polonesa. Marcada pelo autoritarismo, especialmente em relação aos direitos políticos, a Constituição fortaleceu o poder do Executivo. Os plebiscitos previstos para sua legitimação jamais ocorreram, assim como as eleições para o Congresso (Hullen, 2018).

Em um contexto de repressão, o Decreto-lei 5.452, promulgado em 1º de maio de 1943, consolidou as Leis do Trabalho e intensificou o controle estatal sobre as relações trabalhistas. Essa intensificação já havia começado com a Constituição de 1937, que estabeleceu o sindicato único, o imposto sindical e a Justiça do Trabalho, substituindo as Juntas de Conciliação. Além disso, a greve foi considerada

⁴ A Constituição de 1937, influenciada pelo nazi-fascismo, centralizou o poder no Executivo, limitando direitos políticos. O corporativismo, inspirado no modelo italiano, organizou a sociedade por grupos, restringindo a pluralidade. O controle estatal dos sindicatos sufocou a organização dos trabalhadores, e a falta de um plebiscito refletiu desrespeito à democracia, suprimindo liberdades individuais e pluralidade política (Hullen, 2018).

prejudicial ao trabalho e ao capital. Contrariando algumas interpretações, a CLT não se limitou a reunir leis existentes, mas sim a fortalecer o controle do Estado sobre os trabalhadores (Hullen, 2018).

O período pós-45, embora caracterizado por uma relativa democracia nos direitos políticos e civis, não representou uma ruptura com as estruturas consolidadas pelo governo Vargas. As concepções político-econômicas se transformaram, com a incorporação das ideias de John M. Keynes por países europeus e a absorção do ideário social-democrata pelas elites brasileiras.

As principais inovações do período foram a Constituição de 1946, que preservou os direitos sociais da anterior e aprimorou a Justiça do Trabalho, e o Estatuto do Trabalhador Rural de 1963, que estendeu direitos aos trabalhadores rurais, embora com efeitos limitados devido à resistência dos grandes proprietários de terras (Hullen, 2018).

A Constituição de 1946, reconhecida como uma das mais democráticas do Brasil, marcou um período de intensas disputas políticas e lutas de classes. Um dos seus atos simbólicos foi a retirada da ilegalidade do Partido Comunista, evidenciando o espírito da época. Dessa forma, o período entre 1946 e 1964 caracterizou-se por uma efervescência política e social, em que diferentes projetos de nação se confrontavam (Behring; Boschetti, 2016).

No entanto, a expansão da política social nesse período foi lenta e seletiva. Apesar de alguns avanços institucionais, como a separação dos Ministérios da Saúde e da Educação em 1953 e a criação de novos Institutos de Aposentadorias e Pensões (IAPs), a disputa de projetos resultou em uma certa paralisia no campo da política social, dentro de uma ordem democrática limitada, conforme apontado por Santos (1987).

Propostas importantes, como a Lei Orgânica da Previdência Social (LOPS) e a previdência rural, que já estavam em discussão desde o governo Vargas, só foram aprovadas no Congresso em 1960 e 1963, respectivamente (Behring; Boschetti, 2016).

A instabilidade institucional do período, marcada por eventos como o suicídio de Vargas (1954), a renúncia de Jânio Quadros (1961) e o golpe militar de 1964, dificultou a construção de consensos em torno de um projeto nacional, incluindo o desenho da política social. Assim, segundo o pensamento de Behring e Boschetti

(2016), a expansão dos direitos sociais foi lenta e manteve o formato corporativista e fragmentado da era Vargas.

Logo, a instauração do regime militar em 1964 representou uma ruptura significativa no cenário dos direitos de cidadania no Brasil. A supressão dos direitos políticos e civis resultou em um retrocesso em alguns direitos sociais conquistados durante o período democrático anterior, especialmente no que se refere ao direito de associação. Contudo, os governos militares mantiveram a ênfase nos direitos sociais, seguindo a linha adotada pelo governo Vargas (Hullen, 2018).

Foram criados o Fundo de Garantia por Tempo de Serviço (FGTS) em 1966, que substituiu a estabilidade no emprego, e o Instituto Nacional da Previdência Social (INPS), a unificar o sistema de Institutos de Aposentadorias e Pensões (IAPs). Durante o governo Médici (30/10/1969 à 15/03/1974), houve um avanço na universalização da previdência com a criação do Fundo de Assistência Rural (FUNRURAL), que garantiu acesso à previdência aos trabalhadores rurais, e a inclusão das empregadas domésticas e dos trabalhadores autônomos. Além disso, foram criados o Banco Nacional da Habitação (BNH) e, em 1974, o Ministério da Previdência Social (Hullen, 2018).

Após anos sob a sombra da ditadura, o Brasil renasceu com a Constituição Federal de 1988, um marco na redemocratização. Essa Carta Magna, fruto de intensos debates, não apenas restaurou direitos, mas também plantou as sementes para um futuro de igualdade e justiça social. Nossa próxima discussão tem como foco a Constituição de 1988, a qual inova no entendimento dos direitos sociais, bem como os limites da concretização de um Estado de Bem-estar Social em sua plenitude.

3.5 Constituição Federal de 1988: redemocratização e o fortalecimento dos direitos sociais

A Constituição Federal de 1988, por sua vez, representou a consolidação do processo de redemocratização do país. Fruto de um amplo debate e mobilização política, a Constituição incorporou um forte componente de garantia de direitos de cidadania e de responsabilização do Estado. Destacou-se também o compromisso com a democracia direta, por meio da institucionalização de canais de participação

popular no controle da gestão pública, e a construção de um novo pacto federativo, com ênfase na descentralização e no fortalecimento dos municípios (Hullen, 2018).

Seguindo o raciocínio do autor, a Carta Magna de 1988 estabeleceu objetivos fundamentais para a República Federativa do Brasil, expressos em seu artigo 3º. Entre eles, destaca-se o compromisso de erradicar a pobreza e a marginalização, bem como reduzir as desigualdades sociais e regionais. Assim, essa meta se configura como um dever de todas as esferas de governo, demandando ações coordenadas e efetivas para sua concretização

No âmbito das políticas públicas, a Constituição assegura o direito universal à saúde e à educação, independentemente de pagamentos diretos ou indiretos. Além disso, define que a Seguridade Social é composta pelas políticas de previdência social, saúde e assistência social.

No que tange à assistência social, o artigo 203 da Constituição determina que ela deve ser prestada a quem necessitar, sem exigência de contribuição à seguridade social. Nesse sentido, a implementação do Sistema Único de Assistência Social (SUAS) representa um marco importante na concretização das novas concepções de assistência, que incluem a proteção da família, a habilitação e reabilitação de pessoas com deficiência e a promoção da integração ao mercado de trabalho.

O sistema de proteção social no Brasil, desde a Constituição de 1988, está estruturado sob a lógica da seguridade social, abrangendo previdência social, assistência social e saúde. Esses direitos sociais são universais, não podendo ser utilizados como instrumento de favorecimento político ou como forma de caridade. A seguridade social, portanto, representa um pilar fundamental na construção de uma sociedade mais justa e igualitária

No entanto, apesar dos avanços constitucionais, a realidade política e econômica do Brasil, apesar do otimismo gerado pela Constituição de 1988, que prometia ampliar os direitos sociais, a realidade se mostrou mais complexa. A eleição do primeiro presidente civil por voto direto, em 1989, revelou a força das elites conservadoras e sua aliança com os Estados Unidos. (Carvalho;Porto; Bezerra, 2023).

O evento marcou o início de um processo de inserção do Brasil no capitalismo financeirizado, que se caracterizou por um ajuste tardio, subordinado e dependente, conforme analisa Carvalho (1999). Tal dinâmica frustrou as

expectativas de consolidação da democracia e impôs novos desafios para a garantia dos direitos sociais no país (Carvalho; Porto; Bezerra, 2023).

A dinâmica do capitalismo rentista impõe aos países periféricos a necessidade de ajuste, em consonância com sua posição na divisão internacional do trabalho. Nesse contexto, políticas neoliberais, pautadas no Consenso de Washington, foram adotadas, com ênfase no combate à inflação, abertura econômica e reformas estruturais do Estado (Filgueiras, 2018).

No Brasil, o ajuste ocorreu tardiamente e de forma intensiva, caracterizando a contemporaneidade brasileira, que abrange as últimas quatro décadas (1980-2023). Esse período histórico é marcado pela democratização e pelo ajuste do Brasil ao capitalismo financeirizado (Carvalho, 2022). Ou seja, o Brasil se esforçou para se adequar às exigências do capital internacional (Carvalho; Porto; Bezerra, 2023).

Nos países dependentes, a acumulação de capital adquire características singulares, desenvolvendo tendências estruturais próprias. A referida dinâmica configura o que se denomina *acumulação dependente*, intrinsecamente ligada à economia internacional. Como Amaral (2012) destaca, essa acumulação é profundamente condicionada pelas relações econômicas desiguais e combinadas do capitalismo mundial, pelo controle tecnológico e financeiro dos centros capitalistas e pelas políticas econômicas do Estado (Carvalho; Porto; Bezerra, 2023).

Ao longo de mais de trinta anos, o Brasil vivenciou ciclos de ajuste no contexto do capitalismo dependente. Esses ciclos refletem a necessidade de adaptação às mudanças na economia global e a busca por estabilidade econômica e crescimento. Segue o Quadro 3 com os oito ciclos de ajustes que foram vividos no Brasil.

Quadro 3 – Ciclos de ajustes na história econômica e sociopolítica brasileira contemporânea

CICLO	GOVERNO	PERÍODO
Ciclo de adesão à agenda do Consenso de Washington e abertura irrestrita da economia.	Fernando Collor de Mello	1990 a dezembro de 1992
Ciclo de Estabilização da Economia.	Itamar Franco	Dezembro de 1992 a 1994

Ciclo de Estabilização da Economia.	Fernando Henrique Cardoso	1995 a 2002
Ciclo de consolidação das políticas de ajuste e de reconstrução do mercado interno de consumo de massa.	Luiz Inácio Lula da Silva	2003 a 2006, e primeira metade de 2007 e 2008 (segundo governo)
Ciclo de articulação de políticas de ajuste e neodesenvolvimentismo.	Luiz Inácio Lula da Silva	Segunda metade de 2008 a 2010 (segundo governo)
Ciclo de articulação de políticas de ajuste e neodesenvolvimentismo.	Dilma Rousseff	2011 a 2014 (primeiro governo)
Ciclo de tentativa de intensificação da ortodoxia rentista em um ajuste à direita.	Dilma Rousseff	2015 a 2016 (segundo governo, interrompido pelo impeachment)
Ciclo de aprofundamento do Estado Ajustador e de contrarreformas neoliberais.	Michel Temer	Mai de 2016 a 2018
Ciclo de articulação do ultraliberalismo, militarismo e reacionarismo político-cultural.	Jair Messias Bolsonaro	2019 a 2022
Ciclo de reconstrução democrática e de retomada de Políticas Públicas, em uma Frente Ampla.	Luiz Inácio Lula da Silva	2023 em curso (terceiro mandato)

Fonte: Carvalho, Porto e Bezerra (2023).

A Era FHC, ponto alto do segundo ciclo de ajustes, caracterizou-se pela intensa adesão à agenda de ajuste definida pelos países capitalistas centrais, especialmente os Estados Unidos. Essa adesão, facilitada pelo capital político da estabilização econômica, possibilitou a implementação de mecanismos e estratégias de desregulamentação e desnacionalização do país. Como consequência, observou-se um duplo fenômeno: a desindustrialização e a reprimarização da pauta de exportações (Carvalho; Porto; Bezerra, 2023).

O Plano Real, implementado durante o governo Itamar Franco, sob a coordenação do então ministro da Fazenda Fernando Henrique Cardoso,

representou um marco na inserção do Brasil no capitalismo financeirizado. Essa iniciativa consolidou um modelo de ajuste peculiar, caracterizado como rentista-neoextrativista, que aprofundou as políticas neoliberais no país (Carvalho; Porto; Bezerra, 2023).

Nesse contexto, seguindo o pensamento das autoras e autor, o Plano Real representou uma forma estatal alinhada às exigências do capital e do mercado, o que Carvalho (2022) denominou "Estado Ajustador", alinhado às demandas do capital e do mercado, e que se intensificou durante a Era FHC (1994-2002).

Essa forma estatal confrontou-se com o Estado Democrático de Direito, priorizou a lógica de ajuste e fragilizou lutas e conquistas democráticas, em meio a uma oposição classista liderada por organizações e centrais sindicais, partidos de esquerda e, principalmente, o Partido dos Trabalhadores (PT) (Carvalho; Porto; Bezerra, 2023).

Inquestionavelmente, os governos de Fernando Henrique Cardoso consolidaram o neoliberalismo no Brasil. Medidas como a Lei de Responsabilidade Fiscal (L.C. nº 101/2000), a Reforma da Previdência (E.C. nº 20/1998) e as privatizações (Lei 9.491/1997) constituíram a base para o desmonte da forma estatal democrática (Carvalho; Porto; Bezerra, 2023).

Os ciclos de ajuste da chamada Era Petista (2003-2015), que incluíram a "consolidação das políticas de ajuste e de reconstrução do mercado interno de consumo de massa" e a "articulação de políticas de ajuste e neodesenvolvimentismo", aprofundaram o ajuste na tentativa de "conciliação de classes" (Carvalho; Rodrigues Júnior, 2019). Essa configuração permitiu a expansão do mercado interno brasileiro, com destaque para as políticas de enfrentamento à pobreza, como os aumentos reais do salário mínimo (Carvalho; Porto; Bezerra, 2023).

No "Brasil do Presente" (2016-2022), três movimentos orgânicos de dimensões estruturais e imbricadas se configuraram: a Crise Contemporânea Brasileira, o Golpe de 2016 e sua arquitetura de desmontes, e o Bolsonarismo, fundado na articulação das direitas e forças conservadoras. A esses movimentos, somou-se a pandemia do coronavírus, agravando a crise contemporânea do país (Carvalho, 2022; Carvalho; Porto; Bezerra, 2023).

Entre 2013 e 2014 o ajuste brasileiro enfrentou um cenário internacional desfavorável, com a queda dos preços das commodities, impactou o grande capital

e os pilares do modelo de ajuste. Diante da necessidade de manter seus lucros, setores do capital nacional e estrangeiro romperam o "pacto de classes" com o governo Rousseff, desencadeou a crise da forma política estatal.

Nesse contexto, a crise contemporânea brasileira se manifestou, servindo de base para o Golpe de 2016, articulado pelas elites da capital em conluio com o Legislativo, o Judiciário e a grande mídia. Apesar da resistência de instituições democráticas e da sociedade civil, as forças de oposição não conseguiram impedir a concretização do Golpe (Carvalho; Porto; Bezerra, 2023).

Desde o declínio da ditadura militar, o Brasil tem sido palco de debates frequentes sobre a necessidade de ajuste fiscal. A crise da dívida entre 1980 e 1982, que levou muitos países latino-americanos a recorrerem ao Fundo Monetário Internacional (FMI), intensificou essa discussão.

Tavares e Fiori (1993) demonstraram que, nesse período, foram implementados cerca de 14 planos econômicos de ajuste, com o objetivo de controlar a inflação e estabilizar a economia. Tal sucessão de planos evidencia a persistência do desafio fiscal no país (Behring, 2018).

O ajuste fiscal, na verdade, foi o cerne da "reforma" implementada. Argumentava-se que a crise tinha origem no Estado, e que, portanto, seria necessário "reformá-lo" para atender às novas demandas, corrigiu distorções e reduziu custos.

Esse discurso que ecoa até os dias atuais foi utilizado por Michel Temer para justificar suas políticas. No entanto, a política econômica adotada, baseada em privatizações, desvinculações orçamentárias (FSE, FEF e DRU)⁵, superávit primário, Lei de Responsabilidade Fiscal, juros elevados e pagamento da dívida pública, corroeu os meios de financiamento do Estado brasileiro (Behring, 2018).

A inserção do país na ordem internacional, que o deixou à mercê dos especuladores do mercado financeiro, fez com que o esforço de redução de custos fosse anulado pelo crescimento das dívidas interna e externa. Um exemplo disso é

⁵As siglas FSE (Fundo Social de Emergência), FEF (Fundo de Estabilização Fiscal) e DRU (Desvinculação de Receitas da União) representam mecanismos fiscais que foram implementados em diferentes momentos da história econômica do Brasil, com o objetivo de dar mais flexibilidade ao governo na gestão dos recursos públicos.

que, em 1997, o Ministério da Fazenda consumia 48% do Orçamento da União, concentrando o peso dos juros e encargos da dívida (TCU, 1999) (Behring, 2018).

No governo Temer, duas investidas se destacaram: a contra reforma da Legislação Trabalhista (Lei nº 13.467/2017), que desmantelou a CLT e intensificou a superexploração da força de trabalho, e a Emenda Constitucional 95 (EC nº 95), que instituiu o teto dos gastos públicos, constitucionalizando uma lógica de financismo (Carvalho, 2022). Essas medidas representaram um ataque à configuração estatal democrática e ao pacto histórico de direitos, além de promoverem uma regressão da cultura política democrática (Carvalho; Porto; Bezerra, 2023).

A cena política brasileira contemporânea se destaca pela intrincada composição das direitas, que se entrelaçam e se complementam em uma estratégia unificada de construção e disseminação de ideologias. Essa pluralidade encontrou sua máxima expressão no Bolsonarismo, que ocupou o centro do poder estatal entre 2019 e 2022.

O Bolsonarismo, nesse contexto, aglutinou diversas vertentes políticas e doutrinárias, abrangeu desde o ultra neoliberalismo dependente até o militarismo autoritário, passou pelo reacionarismo político-cultural (alicerçado no fundamentalismo religioso) e pelo judicialismo do extermínio de "bandidos" (Carvalho; Porto; Bezerra, 2023).

O governo Bolsonaro, caracterizado por medidas institucionais ultraliberais, como a Lei Complementar nº 179/2021 (autonomia do Banco Central) e a Lei Complementar nº 14.026/2020 (novos marcos legais para o saneamento básico), também se destacou pelo "infra legalismo autoritário". Essa estratégia priorizou a implementação de uma agenda populista e autoritária por meio de decretos, nomeações e ações administrativas (Vieira; Glezer; Barbosa, 2022; Carvalho; Porto; Bezerra, 2023).

Para compreender a fundo essa dinâmica, é crucial analisar o papel do Estado no capitalismo dependente. Afinal, no modo de produção capitalista, o Estado desempenha um papel fundamental na manutenção das relações sociais de produção. Desde o absolutismo, o Estado tem atuado como "parteiro do capitalismo", estabelecendo os primeiros direitos privados que atendiam aos interesses dos proprietários de mercadorias (Mandel, 1982).

Na fase do capitalismo monopolista, as funções do Estado se expandem, com a criação de grande parte da riqueza e a transformação do Estado em um meio

de garantir a acumulação privada. Sob esse regime, o Estado assume o controle da organização do consumo, a estabilização do mercado e a garantia da acumulação. A ampliação das funções do Estado torna-se essencial para a reprodução do sistema, tornando impossível a existência do capitalismo sem o seu papel (Soares; Burginski, 2021).

A acumulação capitalista nos países centrais foi garantida pela intensificação da superexploração da força de trabalho nos países latino-americanos, especialmente por meio da escravização das populações negra e indígena. A dialética da dependência, formulada por Marini, centra-se na superexploração da força de trabalho, compreendida no processo histórico do desenvolvimento capitalista (Almeida Filho, 2013; Soares; Burginski, 2021).

Ao considerar o nível de desenvolvimento das forças produtivas, percebe-se que a integração dos países latino-americanos ao mercado mundial ocorreu historicamente a partir dos interesses dos países centrais. Essa análise transcende a dicotomia do desenvolvimento para fora ou para dentro, focando nas características específicas da acumulação capitalista nos países dependentes, seguindo o método marxista de análise do abstrato para o concreto (Martins, 2013; Soares; Burginski, 2021).

Segundo Fernandes (2008), o desenvolvimento capitalista no Brasil é resultado da expansão do mundo ocidental moderno, da colonização portuguesa, do regime de trabalho escravo e da expropriação colonial. A formação do Estado brasileiro ocorreu sem mudanças radicais na estrutura econômica e social, resultando em um padrão de dominação burguesa coexistente com estruturas coloniais (Soares; Burginski, 2021).

Na trajetória do desenvolvimento capitalista brasileiro, não há uma burguesia revolucionária comprometida com a universalização dos direitos e a democracia burguesa. Em vez disso, constituiu-se uma burguesia de origem patrimonialista, reacionária e autoritária, que se apoia na violência institucionalizada para defender seus interesses.

A sociedade brasileira desenvolveu um padrão de autocracia, redefinindo a democracia para uma forma restrita, operada por um Estado autocrático-burguês e oligárquico, alinhado aos interesses das classes e frações burguesas (Fernandes, 2008; Soares; Burginski, 2021).

No contexto de expansão do emprego de baixa remuneração, houve uma redução significativa das pobreza extrema e absoluta. Esse processo foi impulsionado pela queda do desemprego, formalização do emprego, aumento do salário mínimo e expansão do crédito, especialmente o consignado a partir de 2004 (Moura, 2017).

Além disso, programas de transferência de renda como o Bolsa Família, Benefício de Prestação Continuada (BPC) e Previdência Social desempenharam um papel importante, com destaque para os dois últimos devido à sua vinculação ao salário mínimo. Segundo análise de Boschetti (2013), o aumento da renda foi impulsionado principalmente pela renda do trabalho (58%), seguida pela Previdência (19%), Bolsa Família (13%) e BPC (4%). A proteção social, mesmo diante de constrangimentos macroeconômicos (Behring, 2018), foi responsável por 36% do aumento da renda do trabalho (Behring, 2018).

Na trajetória da gestão federal de um partido progressista, é pertinente ressaltar a histórica manifestação de junho de 2013 que teve como estopim o aumento das tarifas de transporte público, momento que marcou prelúdio da ascensão da extrema direita no Brasil. Inicialmente aconteceram protestos localizados, a brutal repressão policial deflagrou uma onda de indignação generalizada.

Assim, milhares de cidadãos foram às ruas, para expressarem insatisfação não só com as tarifas, mas também com a corrupção, a precariedade da saúde e educação, e os gastos com a Copa do Mundo em meio à crise social (Viegas; Della Vechia; Nunes, 2024).

As manifestações de junho de 2013 revelaram os limites da gestão petista, com seus governos de coalizão e conciliação de classes (Demier, 2017), agravados pelo cenário internacional desfavorável desde a crise de 2008/2009. O golpe parlamentar midiático, com o suporte da Operação Lava-Jato, representou a saída burguesa para este novo momento do neoliberalismo, em sintonia com as exigências do ambiente internacional (Demier, 2017). Após o Golpe de 2016⁶, Brasil

⁶ Em 2016, a destituição da presidenta Dilma Rousseff foi considerada um golpe, pois o processo de *impeachment* foi marcado por articulações políticas opostas à vontade popular, com muitos parlamentares envolvidos sendo investigados por corrupção. Além disso, a manipulação da opinião pública pela mídia e o apoio de setores conservadores contribuíram para sua caracterização como um golpe disfarçado (Coutinho, Costa e Picanço, 2017).

vivenciou um novo momento do neoliberalismo, adequado à crise do capitalismo que se intensificou nos últimos anos.

O governo Temer, marcado pela instabilidade, enfrentou dificuldades econômicas, aumento do desemprego, pauperismo, violência, superlotação das prisões e corrupção. A implementação de medidas impopulares e a agudização das lutas sociais, como a greve dos caminhoneiros, também marcaram o período.

Conseqüentemente, as manifestações de junho de 2013 deixaram marcas profundas e duradouras na política brasileira. O descontentamento popular culminou no *impeachment* de Dilma Rousseff em 2016, um movimento já orquestrado, o que resultou, em 2019, na posse junto à presidência de Jair Bolsonaro (PSL, à época e, hoje, PL) representante da extrema-direita, declaradamente avesso aos direitos humanos (Alcântara, 2023).

Seu governo revelou uma crescente polarização social e uma reconfiguração do cenário político, a desafiar as estruturas democráticas, frente à fragilidade dos debates sobre direitos e representatividade (Viegas; Della Vechia; Nunes, 2024).

Retomando a figura do Estado no capitalismo dependente, vale destacar que a política social é moldada por seus limites estruturais. Segundo Marini (2011), a superexploração do trabalho é o pilar da dependência dos países latino-americanos. A função desses países no desenvolvimento capitalista central é garantir um mercado de matérias-primas industriais e contribuir para a mudança do eixo de acumulação da mais-valia absoluta para a mais-valia relativa (Marini, 2011).

A acumulação nos países centrais passa a depender do aumento da produtividade do trabalho, permitindo que a classe trabalhadora desses países desfrute de direitos sociais, acesso ao consumo, participação democrática e socialização de bens sociais e culturais.

O excedente de lucros dos países periféricos é transferido para as economias centrais por meio da importação de bens de consumo, e o barateamento de matérias-primas, resultante da superexploração do trabalhador na periferia, também contribui para a transferência de mais-valor. Essa transferência possibilita a estabilização dos países imperialistas e os ganhos produtivos da classe trabalhadora central que desfruta de um padrão de consumo razoável e proteção social capitalista abrangente (Soares; Burginski, 2021).

Com base em Mandel (1982), Behring (2011) destaca o papel da política social nos países de capitalismo central, que se desenvolveu para amortecer as

crises cíclicas por meio da instituição de seguros sociais. Para garantir uma estratégia anticrise, a política social foi integrada a um conjunto amplo de medidas econômico-políticas, como a compra de equipamentos de consumo coletivo e a garantia estatal dos preços da cesta básica para populações de baixa renda (Behring, 2011).

Segundo Laval (2019), o neoliberalismo tem um impacto profundo e distorcido na educação, onde seu valor essencial é alterado. Ele reduz as instituições escolares a meros serviços voltados para a formação de trabalhadores "flexíveis" que atendem às exigências do mercado. Trata-se de um projeto que prejudica o desenvolvimento de cidadãos críticos e reflexivos.

O foco enaltecido em habilidades práticas, com o mínimo do conhecimento teórico, fragmenta o aprendizado e, conseqüentemente, limita a visão de mundo dos estudantes. Desse modo, em vez de se tornarem pensadores críticos, os alunos são tratados como "máquinas" destinadas a acumular notas em avaliações, sem uma verdadeira conexão entre os saberes.

Na prática da EJA, observa-se um enfoque excessivo em resultados imediatos. Um exemplo disso é a Avaliação Diagnóstica de Rede (ADR), aplicada pela Prefeitura de Fortaleza (Fortaleza, 2018). A intenção da avaliação é diagnosticar o nível de aprendizagem dos/as estudantes, contudo, na EJA, a ADR nem sempre considera as especificidades do público. As turmas reúnem jovens, adultos e idosos/as com estudos interrompidos. Essa diversidade cobra estratégias pedagógicas personalizadas, que reconheçam suas histórias e necessidades distintas.

Entretanto, ao aplicar uma avaliação única e padronizada, sem oferecer um preparo adequado ou escutar ativamente seus contextos de vida, muitos estudantes se sentem desmotivados/as e frustrados/as. Essa abordagem pode até gerar um sentimento de incapacidade, reforça a ideia de que são meros instrumentos de desempenho, e não sujeitos com capacidade crítica, a contribuir para o abandono ou para o bloqueio no processo de aprendizagem.

Dessa forma, ao invés de apenas memorizar conceitos teóricos com o objetivo de serem avaliados, os alunos vivenciam uma prática que demonstra a importância de um conhecimento que os prepara para a tomada de decisões em seu dia a dia, alinhando-se com a crítica de Laval sobre a redução da educação a uma mera formação para o mercado. Portanto, a avaliação, nesse contexto, passa a ser

um reflexo da capacidade de aplicar esses conhecimentos práticos, e não apenas da retenção de informações descontextualizadas.

Além disso, a lógica da competição imposta pelo neoliberalismo pressiona os estudantes a se tornarem "aprendizes independentes" em um mercado de trabalho instável e incerto. Nesse cenário, a educação é reduzida a uma busca incessante por notas, a negligenciar o crescimento pessoal e emocional.

Essa cultura de desempenho gera ansiedade e desmotivação, especialmente entre aqueles que não se encaixam nos padrões estabelecidos pelo sistema. Como resultado, muitos estudantes acabam perdendo a motivação para aprender e a crença em seu potencial.

Na próxima seção vamos embarcar em uma jornada histórica e social pela educação de adultos no Brasil, objeto desta pesquisa, um caminho que se abre em meio a obstáculos e incertezas. Discutiremos as perspectivas de diferentes governos, até os dias atuais, e como suas visões impactaram a vida de milhões de brasileiros/as.

Exploraremos as políticas sociais que, ao longo do tempo, tentaram – e por vezes falharam – em garantir o direito à educação para todos/as. Ainda foi de interesse compreender como a história da exclusão se transformou em busca pela universalização, e como as mulheres, com suas particularidades, lutam por um espaço justo nas salas de aula.

Laval (2019) nos alerta sobre a cultura de desempenho que assola o sistema educacional. Essa pressão que gera ansiedade e desmotivação, exclui aqueles que não se encaixam nos padrões estabelecidos. A desistência, infelizmente, torna-se uma realidade para muitos, um obstáculo à reintegração no mercado de trabalho e ao desenvolvimento individual.

Assim, ao nos debruçarmos sobre a trajetória da educação de adultos no Brasil, avaliamos os desafios e oportunidades, a fim de promover um sistema educacional mais inclusivo e sensível às diversidades que compõem o espaço escolar.

4 POLÍTICAS SOCIAIS EDUCACIONAIS DE ADULTOS NO BRASIL

Não diga que a vitória está perdida
Se é de batalhas que se vive a vida
Tente outra vez
Não diga que a vitória está perdida
Se é de batalhas que se vive a vida
Tente outra vez
Levante a cabeça, ergue essa bandeira
E vá à luta, essa é a tua trincheira
Tente outra vez
Não diga que a vitória está perdida
Se é de batalhas que se vive a vida
Tente outra vez
Lute, persista, não desista
Não diga que a vitória está perdida
Se é de batalhas que se vive a vida
Tente outra vez.
(Seixas; Coelho, 1975)

Assim como a vida se tece em meio a batalhas, a jornada da educação feminina no Brasil é marcada por confrontos diários e pela recusa em aceitar a derrota. A força de quem insiste, mesmo diante de um cenário de adversidades, ressoa na melodia que nos lembra: "Não diga que a vitória está perdida se é de batalhas que se vive a vida".

Essa canção se torna um hino para as mulheres que, ao longo da história, desafiaram e continuam a desafiar as estruturas que as marginalizaram do acesso ao conhecimento, reescrevendo suas próprias histórias com cada livro lido, cada aula frequentada, cada barreira transposta. É na resiliência de cada uma que a educação de adultos encontra seu mais profundo significado, transformando o ato de aprender em um ato de liberdade.

A trajetória das políticas públicas educacionais no Brasil reflete um movimento gradual, mas significativo, em direção à inclusão e à ampliação do acesso à educação para todos/as. Desde a Constituição de 1824, que estabelecia a Educação Primária gratuita para todos, até os avanços recentes como a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (Fundeb) em 2020, a história da educação brasileira destaca a importância de iniciativas voltadas para a formação de jovens e adultos. Este percurso é a centralidade desta seção, tal como demonstrado na tabela abaixo, além de seus desdobramentos nas páginas a seguir.

Quadro 4 – Evolução das políticas educacionais no Brasil

Ano	EVENTO
1549	Inaugurou um modelo educacional com foco na catequese dos povos originários
1759	Extinção dos colégios jesuíticos e a criação das aulas régias
1824	A Constituição de 1824 estabelece Educação Primária Gratuita, mas sem operacionalização precisa.
1834	Ato Adicional outorga autonomia às províncias para legislar e investir em educação.
1928	Reforma de 1928: Decreto nº 328 cria o ensino técnico profissional, primário e normal.
1930	Criação do Ministério da Educação e Saúde Pública pelo governo Vargas.
1932	Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova defende escola pública, gratuita, laica e obrigatória.
1934	A Constituição de 1934 garante ensino primário gratuito e obrigatório.
1942	Criação do SENAI pelo Decreto-Lei nº 4.048 para ensino técnico industrial.
1947	Lançamento da Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA).
1952	A Campanha de Educação Rural (CNER) foi iniciada.
1958	Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (CNEA).
1960	Movimentos de Educação Popular com a proposta pedagógica de Paulo Freire para a EJA.
1961	Publicação da primeira LDB (Lei nº 4.024).
1962	Criação do Plano Nacional de Educação (PNE) pela LDB de 1961.
1967	Criação da Finep (Financiadora de Estudos e Projetos).

1968	Instituição da Lei da Reforma Universitária.
1970	Instalação do MOBRAL (Movimento Brasileiro de Alfabetização).
1971	Nova LDB (Lei nº 5.692) e obrigatoriedade do ensino profissional.
1996	Criação do FUNDEF (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental).
1997	Regulamentação do FUNDEF pela Lei nº 9.424 e Decreto nº 2.264.
2002	Primeira aplicação do Encceja (Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos).
2003	Lançamento do Programa Brasil Alfabetizado (PBA).
2005	Criação do PROJOVEM para inclusão educacional e profissional de jovens.
2007	Lançamento do PDE (Plano de Desenvolvimento da Educação) e criação do IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica).
2009	Lançamento do Programa Nacional de Formação de Professores (PARFOR).
2011	Criação do programa Ciência sem Fronteiras e Programa Nacional Mulheres Mil.
2012	A Lei de Cotas Sociais (Lei nº 12.711) é sancionada.
2014	Aprovação do atual Plano Nacional de Educação (PNE) pela Lei nº 13.005.
2016	Lançamento do PRONATEC (Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego) -EJA
2017	Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para Educação Infantil e Fundamental e Reforma do Ensino Médio pela Lei nº 13.415.
2018	Homologação da BNCC para o Ensino Médio.

2020	Substituição do FUNDEF pelo FUNDEB (Emenda Constitucional nº 108).
2024	A Lei nº 14.945 institui a Política Nacional de Ensino Médio, válida a partir de 2025.

Fonte: Elaborado por Sandra Regina Pinheiro Melo Filgueiras com base na leitura dos documentos citados no texto (2024).

4.1 A história da educação brasileira: da exclusão à legalidade da universalização.

Ao analisarmos a evolução das políticas educacionais brasileiras, é possível perceber como cada marco histórico contribuiu para construir caminhos mais inclusivos e esses esforços reforçam a necessidade de consolidar uma educação inclusiva e contínua, capaz de oferecer oportunidades reais de transformação social para os adultos em contextos de vulnerabilidade.⁷

A relação entre o Estado e a sociedade civil no Brasil é um verdadeiro campo de batalha, onde interesses se chocam e se entrelaçam. Conforme mencionado na seção anterior, as políticas sociais surgem como instrumentos que podem tanto construir consensos como servir para controlar a população.

Quando o Estado oferece benefícios e serviços, ele não apenas busca regular e mediar conflitos sociais, mas também molda as expectativas e demandas da sociedade. Essa dinâmica complexa afeta diretamente como as políticas sociais são concebidas, implementadas e avaliadas, especialmente no que diz respeito à educação de jovens e adultos.

A educação para adultos é um cenário rico para analisarmos essas disputas de poder e os interesses de classe. Como destacam Behring e Boschetti (2016), é crucial identificar as forças políticas que se organizam na sociedade civil e que influenciam a formulação das políticas sociais.

Isso nos ajuda a reconhecer quem são os sujeitos coletivos que apoiam ou resistem a determinadas políticas, além de entender como as ações estão ligadas a interesses de classe. Na Educação de Jovens e Adultos (EJA), discutida detalhadamente mais à frente, esses interesses se manifestam de várias maneiras,

⁷ Para Severino (2024) no contexto da Educação de adultos, a vulnerabilidade na EJA se manifesta como uma confluência de fatores socioeconômicos, de gênero, estruturais e territoriais que dificultam o acesso, a permanência e o sucesso dos estudantes nessa modalidade de ensino.

desde a luta por recursos financeiros até a definição de currículos e metodologias de ensino, de modo a refletir visões diferentes sobre o papel da educação na sociedade.

A criação das escolas públicas foi um marco significativo, a prometer igualdade de oportunidades para todos/as. Contudo, ao examinarmos a trajetória educacional no Brasil, vemos que essa promessa muitas vezes não se concretizou. Souza (2019), nos lembra que, desde os tempos coloniais, a educação foi usada como uma ferramenta de controle e dominação, um instrumento para perpetuar as desigualdades. O ensino jesuíta, por exemplo, era elitista e reforçava hierarquias sociais, limitava o acesso ao conhecimento apenas a uma parcela privilegiada da população.

Nesse contexto, Ferreira Jr. (2011) destaca que a chegada dos jesuítas em 1549 inaugurou um modelo educacional com foco na catequese dos povos originários, com materiais bilíngues e estabeleceu colégios destinados à elite agrária. Desde então, a educação no Brasil assumiu uma natureza elitista e excludente, alinhada aos interesses da metrópole.

A expulsão dos jesuítas em 1759, resultado das reformas pombalinas, representou uma tentativa de reestruturação do sistema educacional. A extinção dos colégios jesuíticos e a criação das aulas régias configuraram mudanças estruturais relevantes. Contudo, o novo modelo preservou a lógica elitista, com um currículo centrado em disciplinas como gramática, retórica e filosofia. O ensino permaneceu desconectado das transformações sociais e econômicas que começavam a surgir na Europa.

Entre os principais impactos das reformas implementadas por Marquês de Pombal a partir de 1759, sobressaem: a extinção dos colégios jesuíticos e o enfraquecimento da influência da Companhia de Jesus; a instituição das aulas régias, sob o controle direto da Coroa, que, apesar da mudança administrativa, mantiveram o foco em um ensino tradicional e defasado; e a persistência de uma estrutura educacional que não atendia às necessidades práticas da população.

A Independência do Brasil em 1822 não acarretou alterações significativas no sistema educacional. A estrutura herdada do período colonial foi mantida, continuou a beneficiar a elite e a marginalizar grande parte da população, especialmente os indivíduos escravizados. Em 1834, o Ato Adicional outorgou autonomia às províncias

para legislar e investir em educação. No entanto, essa descentralização não se traduziu em melhorias concretas para as camadas populares.

Ao longo do século XIX, apesar de algumas tentativas de reorganização, a educação permaneceu como um espaço de reprodução das desigualdades sociais. A ausência de políticas efetivas de inclusão e a persistência de práticas conservadoras acentuaram a distância entre a escola e a maioria da população. As reformas pombalinas, embora representassem uma transição importante, não romperam com a lógica excludente do modelo jesuítico.

Ademais, o conteúdo escolar manteve-se centrado em uma abordagem literária e verbalista, sem incorporar inovações pedagógicas que já circulavam na Europa. A ausência de propostas voltadas ao desenvolvimento de habilidades práticas e à inserção dos indivíduos no mundo do trabalho revela o quanto a educação brasileira, mesmo em contextos de reforma, permaneceu alheia às transformações sociais e econômicas.

A descentralização dos gastos educacionais promovida pelo Ato Adicional de 1834, embora tenha ampliado a autonomia provincial, tampouco gerou impactos significativos na democratização do acesso à escola. As desigualdades regionais e sociais continuaram a se refletir nas oportunidades educacionais, reforçando o caráter excludente do sistema.

Ainda com base no pensamento de Ferreira Jr. (2011), a história da educação no Brasil demonstra uma construção gradual e permeada por resistências, na qual as tentativas de modernização, como as reformas pombalinas, não conseguiram superar o legado de exclusão herdado do período colonial. Essa trajetória revela como a educação foi, e em muitos aspectos ainda é, um campo de disputa, onde o direito ao saber nem sempre foi assegurado a todos.

Mesmo após a saída dos jesuítas e a fundação de escolas públicas, muitas das práticas pedagógicas e sociais permaneceram inalteradas. Souza (2019) observa que essa transição foi marcada por continuidades e rupturas, mas a exclusão social continuou a ser uma realidade persistente. A lei de 1827, que garantia o direito à educação, existia no papel, mas na prática, muitos, especialmente as mulheres, foram excluídos do direito. A contradição entre a letra da lei e a realidade cotidiana evidencia que, embora a educação seja um direito garantido pela constituição, o acesso a ela nem sempre foi uma realidade para todos/as.

A reflexão de Cunha (2005) complementa a crítica de Souza ao mostrar que, embora a Constituição de 1824 tenha prometido educação para todos/as, na prática, essa promessa foi uma miragem para muitos. A exclusão de negros, indígenas e mulheres não foi apenas uma questão de acesso, mas uma estratégia de controle social que moldou a estrutura educacional do país desde seus primórdios. Essa realidade nos leva a questionar: quem realmente se beneficiou das políticas educacionais ao longo da história brasileira?

O governo Vargas, ao implementar a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) e incentivar a industrialização, trouxe um desenvolvimento econômico significativo, mas ao mesmo tempo aprofundou as desigualdades sociais. A garantia do ensino primário foi um avanço, mas a ênfase na formação profissional em detrimento da educação básica de qualidade refletia as exigências do setor industrial, deixando lacunas que ainda hoje impactam a formação educacional no Brasil.

Essa dualidade entre desenvolvimento econômico e desigualdade social se tornou ainda mais evidente na década de 1940. Como apontam Friedrich *et al.* (2010), as políticas educacionais daquele período revelam tal contradição. A fundação do Serviço Nacional da Indústria (SENAI), por exemplo, foi uma resposta direta às necessidades da indústria, a fim de oferecer formação técnica e profissional.

Por outro lado, a regulamentação da Financiadora de Estudos e Projetos (FINEP), idealizada por Anísio Teixeira, buscava expandir o ensino fundamental e atender a demandas mais amplas da sociedade. Essa complexidade nas políticas educacionais da época ilustra a luta entre atender às exigências do mercado de trabalho e garantir uma educação básica que realmente atenda às necessidades da população.

A ênfase na formação técnica durante o período Vargas, como já mencionado, estava intrinsecamente ligada ao modelo de desenvolvimento industrial do país. Essa priorização da educação profissional, embora crucial para atender às demandas do mercado, frequentemente deixava de lado a educação básica, fundamental para a formação integral do indivíduo. Tal lacuna na educação básica perpetuava um ciclo de exclusão, em que muitos não tinham acesso a uma formação que os preparasse adequadamente para a vida em sociedade.

A expansão da educação profissional, exemplificada pela criação do SENAI, reflete a complexidade das políticas educacionais desse tempo. Por um lado, a oferta de cursos técnicos buscava atender a uma demanda crescente do mercado de trabalho. Por outro, essa expansão ocorria em detrimento da educação básica e da formação de cidadãos críticos e conscientes de seus direitos. A educação de adultos, nesse cenário, era frequentemente moldada por interesses políticos e econômicos, e as reais necessidades dos trabalhadores não eram sempre priorizadas.

O governo de Getúlio Vargas, como destacam Melo e Lopes (2005), via a educação como uma ferramenta poderosa de controle social. Ao moldar o currículo escolar e os conteúdos ensinados, o Estado buscava formar cidadãos leais ao regime e alinhados com seus projetos. No entanto, essa visão instrumental da educação coexiste com uma postura contraditória em relação ao acesso à escola.

Embora proclame a importância da educação, na prática, o governo Vargas limitava o acesso à escola, especialmente para as camadas populares. Como aponta Souza (2019), as leis educacionais desse período, em vez de assegurar o direito à educação para todos, transferiram parte da responsabilidade para a iniciativa privada e para as famílias. Essa contradição entre a retórica oficial e a realidade vivida nas escolas reflete a natureza ambígua das políticas educacionais do Estado Novo.

Esse cenário nos leva a refletir sobre as implicações dessas políticas na construção de uma sociedade mais justa e igualitária. A educação, que poderia ser um instrumento de emancipação e transformação social, foi muitas vezes utilizada para perpetuar desigualdades e silenciar vozes dissidentes. A luta por uma educação inclusiva e equitativa continua a ser um desafio que ressoa até os dias atuais, exigindo um olhar crítico e um compromisso ativo para garantir que todos tenham acesso às oportunidades que a educação pode proporcionar.

A virada dos anos 1950 para os anos 1960 foi marcada por uma intensa mobilização social em torno da educação de adultos/as. Nesse período, surgiram diversos movimentos sociais, como o Movimento de Educação de Base (1961, CNBB), o Movimento de Cultura Popular do Recife (1961), os Centros Populares de Cultura (UNE) e a Campanha de Pé no Chão Também se Aprende (Prefeitura de Natal). Segundo Strelhow (2010), esses programas, influenciados pela pedagogia de

Paulo Freire, entendiam o analfabetismo não como a causa da pobreza, mas como uma consequência de uma sociedade desigual e injusta.

Nesse cenário, o Movimento de Educação de Base (MEB) consolidou-se como uma resposta institucional à necessidade de escolarização das populações rurais e excluídas, articulando a alfabetização à formação da cidadania e à conscientização política. Tal iniciativa integrava o espírito das Reformas de Base, que visavam reestruturar pilares fundamentais da sociedade brasileira, como a estrutura agrária, o sistema bancário e, primordialmente, a educação nacional.

Nessa perspectiva, a atuação do MEB e de seus contemporâneos era impulsionada pela percepção de que a educação deveria transcender a mera instrução básica. Buscava-se incorporar uma abordagem crítica que capacitasse os indivíduos a compreenderem as estruturas sociais e, a partir dessa consciência, atuarem na transformação de sua própria realidade.

Entretanto, a ditadura militar, conforme apontam Souza e Barbosa (2024), aprofundou ainda mais as desigualdades educacionais, restringindo o acesso à educação para amplas parcelas da população, especialmente negros/as e pobres. As políticas educacionais implementadas nesse período estavam a serviço dos interesses do regime autoritário, que buscava moldar uma mão de obra que atendesse às necessidades da indústria, ao mesmo tempo em que controlava a população, em detrimento da promoção da cidadania e da autonomia individual.

É importante notar que diferentes visões sobre o desenvolvimento do país, como o nacional-desenvolvimentismo e as propostas de grupos religiosos e do Partido Comunista, influenciaram, sobremaneira, em outras perspectivas de educação. Esta passou a ser vista não apenas como um meio de alfabetização, mas também como um instrumento de conscientização política. Educadores e educadoras, ao refletirem com os adultos sobre a sociedade e seus papéis, buscavam promover a participação ativa na vida política e social. Para as mulheres, essa conscientização era fundamental para questionar os papéis de gênero tradicionais e reivindicar seus direitos.

Nesse sentido, Paulo Freire, educador pernambucano, revolucionou a forma de entender a educação no Brasil, Colesel e Lima (2010). Em um contexto marcado por profundas desigualdades sociais, Freire propôs uma pedagogia que transcendia a mera transmissão de informações. Sua abordagem, centrada na conscientização

crítica, buscava estimular os educandos a refletir sobre sua realidade e a construir um conhecimento que os desse autonomia para transformar o mundo.

Para Freire a alfabetização vai além do domínio da leitura e da escrita. É um processo de conscientização e autonomia que permite às pessoas "lerem o mundo", questionando as estruturas sociais e lutando por seus direitos. Ao tornar o aprendizado significativo e relevante para a vida das pessoas, a pedagogia freiriana contribui para a formação de cidadãos críticos e conscientes.

Em resposta à alarmante taxa de analfabetismo no Brasil, o Programa Nacional de Alfabetização (PNA) foi instituído no início de 1964, com o objetivo de promover a alfabetização de jovens e adultos de maneira célere e eficaz.

A criação do PNA foi impulsionada pela metodologia de Paulo Freire, cujos resultados já haviam sido demonstrados com sucesso em iniciativas de alfabetização no Nordeste, como a experiência de Angicos. O programa foi oficialmente implementado através do Decreto nº 53.465, de 21 de janeiro de 1964, que reconhecia a urgência de um esforço nacional concentrado para a eliminação do analfabetismo. Tal política fundamentava-se na proposta freireana de promover a educação não apenas como instrução, mas como um instrumento de conscientização e emancipação dos indivíduos.

O Programa Nacional de Alfabetização, por exemplo, marcado pela participação de Freire, levou a educação para milhões de brasileiros/as, especialmente aqueles/as que haviam sido privados desse direito na infância. Essa iniciativa, ao valorizar a experiência e o conhecimento prévio dos educandos, contribuiu significativamente para a inclusão de grupos historicamente marginalizados, como as mulheres.

Como afirma Freire (2023)B, a educação não deve ser um ato de doutrinação, mas sim um processo de construção coletiva de conhecimento. Ao dialogarmos de forma igualitária com os educandos, reconhecendo e valorizando suas experiências de vida, tornamos a educação mais significativa e relevante.

Nessa perspectiva, a pedagogia freiriana coloca o educando no centro do processo de ensino-aprendizagem. Em vez de apenas transmitir informações, Freire propõe um diálogo entre educador e educando, em que ambos aprendem mutuamente. Essa abordagem valoriza os conhecimentos prévios dos alunos e os incentiva a refletir criticamente sobre sua realidade, com a finalidade de transformar

o mundo ao seu redor. Ignorar as diversas perspectivas, como afirma Freire, é como tentar plantar no deserto: as sementes não encontram condições para florescer.

A educação popular freiriana, com seu foco na conscientização e na organização popular, foi um farol de esperança para muitos brasileiros. No entanto, o golpe militar de 1964, ao reprimir violentamente os movimentos sociais, lançou uma sombra sobre esse projeto.

A ditadura militar, ao perceber a educação popular como uma ameaça direta ao seu poder, desencadeou uma violenta repressão. O Programa Nacional de Alfabetização foi fechado e seus materiais destruídos. Professores/as, líderes comunitários e estudantes foram perseguidos, presos e exilados.

A Igreja, que antes apoiava iniciativas como o Movimento de Educação de Base também foi silenciada. A educação popular, que havia florescido, foi sufocada pela repressão e pela censura, daí o seu impedimento para que se tornasse um instrumento de transformação social. No entanto, a semente da educação popular não foi totalmente extirpada. A resistência persistiu mesmo em meio à repressão, e a pedagogia de Freire deixou um legado duradouro.

Dessa forma, a educação popular, que havia começado a florescer como um instrumento de emancipação, foi sufocada pela censura e pela violência do regime militar, impediu seu pleno desenvolvimento como força de transformação social

Enquanto a proposta de Paulo Freire buscava a conscientização e a transformação social, o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), criado pela ditadura militar, tinha como objetivo principal o controle social. A promessa de erradicar o analfabetismo em dez anos escondia uma intenção mais profunda: domesticar as massas e legitimar o regime. Haddad e Di Pierro (2000) apontam que ao contrário da abordagem freiriana, o MOBRAL priorizava a transmissão de informações padronizadas e a reprodução de valores dominantes.

Os estudos de Haddad e Di Pierro (2000) relatam que, ao final da década de 1970, o MOBRAL, que inicialmente tinha como meta erradicar o analfabetismo, acabou expandindo seus objetivos, mas sem sucesso. A centralização do poder e a pressão política por resultados rápidos impediram que o programa desenvolvesse uma proposta pedagógica sólida e eficaz.

A promulgação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1971, também durante a ditadura militar, regulamentou o Ensino Supletivo. Segundo Haddad e Di Pierro (2000), o objetivo principal dessa modalidade era formar mão de obra qualificada.

No entanto, assim como o MOBRAL, o Ensino Supletivo foi alvo de críticas por sua abordagem fragmentada e por não considerar as especificidades dos estudantes. A ênfase na formação profissional, em detrimento da formação integral, limitou as possibilidades de transformação social e pessoal dos estudantes, por isso, a perpetuação das desigualdades existentes.

O Ensino Supletivo, implementado durante a ditadura militar, era marcado por contradições. Por um lado, apresentava-se como uma oportunidade de ascensão social; por outro, era utilizado como uma ferramenta de controle social, direcionando à força de trabalho para setores estratégicos da economia.

Nesse sentido, Haddad e Di Pierro (2000) afirmam que, apesar de suas intenções declaradas, o Ensino Supletivo falhou em superar os desafios de oferecer uma educação de qualidade para jovens e adultos/as, sendo caracterizado por uma formação fragmentada e por condições precárias de ensino.

A concentração de renda e a intensificação das desigualdades sociais, agravadas pelo regime militar, limitaram o acesso à educação de qualidade para as camadas mais pobres da população, especialmente para mulheres negras e indígenas. Conforme Haddad e Di Pierro (2000), a falta de compromisso do Estado com a gratuidade e a expansão da oferta de educação para jovens e adultos deixou esse segmento à mercê do ensino privado, restringindo a democratização das oportunidades educacionais.

A repressão política e social da Ditadura Militar aprofundou os desafios da educação brasileira. A censura, a perseguição aos opositores do regime e a priorização de projetos econômicos em detrimento da educação social e humanística contribuíram para a precarização do ensino e para a limitação da liberdade de expressão nas escolas.

Segundo Souza (2019), a educação brasileira, mesmo antes da ditadura, já enfrentava desafios em relação à universalização e democratização do ensino. Contudo, foi durante o regime que essa distância se tornou ainda mais evidente.

A repressão política, a crescente privatização do ensino e a priorização de interesses econômicos sobre os educacionais caracterizaram a educação brasileira durante a ditadura militar. As classes populares foram sistematicamente excluídas do acesso a uma educação de qualidade, enquanto a elite continuou a ser privilegiada.

A imposição do ensino técnico e profissionalizante, focada na formação de mão de obra para o mercado, em detrimento de uma formação geral e crítica, e a desvalorização do trabalho docente aprofundaram as desigualdades educacionais no país.

Diante deste cenário de autoritarismo que buscava controlar não apenas os corpos, mas também as mentes da população, a arte, como forma de expressão e crítica, tornou-se um alvo estratégico, de maneira que a censura não conseguiu silenciar completamente os artistas, que encontraram maneiras criativas de resistir e denunciar injustiças.

A música, por exemplo, teve um papel fundamental nesse processo. Canções como "Cidadão" (1978), de Lucio Barbosa, retratavam a realidade de um trabalhador da construção civil que, apesar de construir a cidade, não tinha acesso aos espaços que ajudava a criar. Essa canção, como muitas outras, expressava a insatisfação popular e denunciava as desigualdades sociais, inerentes ao modo de produção capitalista.

A repressão à educação e à cultura de um modo geral, fazia parte de uma estratégia mais ampla de controle social. Ao negar o acesso ao conhecimento e à expressão artística, a ditadura buscava limitar o pensamento crítico e impedir a mobilização popular. No entanto, a arte, ao desafiar a censura e oferecer uma voz aos marginalizados, tornou-se um importante instrumento de resistência e luta por um mundo mais justo.

Após duas décadas de ditadura, a necessidade de uma nova Constituição tornou-se evidente. Florestan Fernandes, um dos principais intelectuais brasileiros, defendia que a educação pública deveria desempenhar um papel político, sobretudo no sentido dos/as estudantes desenvolverem um pensamento crítico.

A influência dessa perspectiva influenciou significativamente a construção da Constituição de 1988, que consagrou a educação como um direito de todos/as e um dever do Estado. Esse marco legal representou um passo crucial para a democratização da educação e a promoção de uma sociedade mais justa, refletindo a luta contínua por liberdade, igualdade e oportunidades para todos/as.

Tal legado de luta e resistência continua a inspirar novas gerações, que buscam não apenas o acesso à educação, mas uma educação que promova a autonomia, a crítica e a transformação social. O papel das mulheres nesse processo é inegável, pois elas não apenas reivindicam seus direitos, mas também se tornam

agentes de mudança, contribuindo para a construção de uma sociedade mais igualitária e democrática.

A educação de adultos/as, portanto, não é apenas um meio de aquisição de conhecimento, mas um caminho para a emancipação e a construção de um futuro melhor para todos/as.

A persistente busca por uma educação mais justa e inclusiva continua a ecoar nas vozes das gerações seguintes, que buscam resgatar os princípios de uma educação transformadora e libertadora. A resistência à opressão e a busca por dignidade e igualdade permanecem fundamentais na construção de um futuro onde a educação possa realmente ser um instrumento de transformação social.

Em relação à Educação de Jovens e Adultos no Brasil, sua trajetória histórica revela um cenário de exclusão, particularmente para as mulheres. A luta pelo acesso à educação feminina, marcada por diversas formas de resistência, ecoa as vozes de pensadoras que, em diferentes épocas, defenderam a instrução como um direito fundamental.

O subitem seguinte explora como o legado dessas intelectuais moldou e continua a influenciar as experiências e os caminhos das mulheres na EJA, por meio das particularidades de suas trajetórias em busca da equidade.

4.2 Vozes que ecoam e influenciam as trajetórias femininas

A luta histórica pelo direito à educação das mulheres e a sua capacitação para a vida em sociedade estabelecem uma relação intrínseca, em que a busca pelo conhecimento se configura como um caminho fundamental para a emancipação, mesmo diante de barreiras estruturais. As disparidades educacionais enfrentadas por mulheres adultas na EJA contemporânea ecoam essa longa trajetória, na qual o reconhecimento das experiências femininas se mostra crucial para a construção de um futuro mais equitativo.

As primeiras discussões sobre o direito feminino à educação emergiram com a convicção de que a emancipação das mulheres dependia fundamentalmente do acesso ao ensino formal. Essa perspectiva inicial associava a autonomia feminina diretamente à possibilidade de instrução.

Assim sendo, Mary Wollstonecraft publicou em Londres, em 1792, a obra "Reivindicação dos Direitos da Mulher", considerada um marco fundador do

feminismo. A autora observou que a dependência econômica e a ausência de instrução confinavam as mulheres a uma condição de infantilidade, de forma a obstruir o pleno desenvolvimento de suas potencialidades.

Com isso, ela defendeu que uma educação adequada capacitaria as mulheres a serem não apenas companheiras mais virtuosas para os homens, mas também colaboradoras eficazes no avanço da sociedade. Para Wollstonecraft (2016), essa exigência social implicava a inclusão das mulheres em ambientes educacionais, a confrontar as estruturas patriarcais que as restringiam ao âmbito doméstico.

Suas reflexões pioneiras estabeleceram os alicerces para o movimento que se intensificaria nos séculos subsequentes, enfatizava a educação como um direito essencial e um instrumento de transformação social que as habilitaria a ocupar plenamente o espaço público. Conforme Alcântara (2023) nos chama atenção, seu livro é uma denúncia em torno da negação às mulheres aos direitos básicos no século XVIII, principalmente no que diz respeito à educação formal.

O legado de Mary Wollstonecraft ressoa como um marco inaugural na história da luta pela educação feminina. Sua atuação pioneira desafiou as convenções sociais vigentes e plantou as sementes para transformações futuras. Por meio de sua obra influente, a autora impulsionou o desenvolvimento de uma análise crítica acerca da exclusão das mulheres tanto da esfera educacional quanto do espaço público.

Tal análise contribui significativamente para a gradual inserção feminina nas instituições de ensino, um processo que reverbera até os dias atuais na busca por equidade na EJA e em todas as modalidades de ensino.

O impacto de suas ideias se manifestou na maneira como foram absorvidas pelos debates sobre os direitos das mulheres ao longo dos séculos que se seguiram. Esse processo demonstra a educação como um elemento essencial para a emancipação e o exercício pleno da cidadania.

A autora denuncia o confinamento das mulheres à esfera doméstica e sua dependência masculina, aponta como essa situação obstaculiza o progresso individual e social. Ao proclamar a educação como um direito universal, Wollstonecraft desafia a visão de que as mulheres seriam naturalmente inferiores e destinadas a papéis secundários.

Além disso, sua obra aborda a relevância da emancipação emocional, incentiva as mulheres a romper com as expectativas sociais de submissão e

dependência, ou seja, um dos primeiros clamores por uma autonomia que abrange tanto a vida pessoal quanto a política.

A influência duradoura de Mary Wollstonecraft na trajetória da luta feminina no Brasil é inegável. Suas ideias precursoras sobre a igualdade e a importância da educação para as mulheres marcaram profundamente o pensamento de brasileiras notáveis.

Entre elas, destaca-se Nísia Floresta (Lima, 2019), uma das primeiras vozes feministas do país, que absorveu os ideais emancipacionistas de Wollstonecraft e os adaptou à realidade brasileira, defendeu o acesso irrestrito das mulheres à educação. Nísia Floresta publicou obras que reverberam a busca por direitos igualitários.

Sua atuação demonstra a força do pensamento de Wollstonecraft em solo nacional. No século XIX, a reivindicação pelo direito feminino à instrução ganhou corpo no Brasil. Apesar da instituição do ensino público em 1827, a inclusão das meninas nas escolas ocorreu lentamente e enfrentou obstáculos.

A luta por uma educação mais abrangente persistiu, o que culminou no reconhecimento progressivo da importância da educação como direito fundamental para as mulheres. No cenário da luta pela educação feminina no Brasil, Nísia Floresta emergiu como figura central. Conforme destaca Lima (2019), inspirada por suas vivências e pelas ideias iluministas, ela fundou em 1837 o Colégio Augusto.

Essa instituição representou um marco significativo, pois ofereceu às meninas um ensino de qualidade, de maneira a se equiparar ao currículo masculino da época. Esse período marcou uma virada crucial, impulsionada pela transformação nas formas de pensar e pelo crescente engajamento das mulheres na política e na academia (Lima, 2019).

A presença ativa de mulheres nas universidades, especialmente na sociologia, inaugurou novas formas de entender a história, finalmente a considerar suas vivências e pontos de vista com a importância devida. Contudo, é fundamental lembrar que, antes desse reconhecimento formal, muitas mulheres já se faziam ouvir.

Nísia Floresta, no século XIX, é um exemplo notável, instiga debates essenciais sobre a situação da mulher a influenciar seu tempo (Lima, 2019). Apesar de seus esforços e de outras pioneiras, foi somente a partir de 1970 que essas discussões ganharam mais força e encontraram maior eco na sociedade.

Nesse cenário, a escrita se torna um ato de coragem e libertação. Representa a ousadia de mulheres que analisam e denunciam as desigualdades da sociedade em que estão inseridas (Lima, 2019). Ao compartilhar suas histórias e perspectivas, elas desafiam o silêncio e constroem um legado essencial para a compreensão plena da experiência humana.

O pensamento de Virginia Woolf ressoa com as preocupações de outras pioneiras ao analisar os desafios enfrentados pelas mulheres na busca por reconhecimento, especialmente no campo intelectual. Assim como Nísia Floresta e Mary Wollstonecraft, Woolf direcionou seu olhar para as barreiras sociais e educacionais que historicamente limitaram o desenvolvimento pleno das mulheres.

Para Woolf (2015), a educação representava um alicerce fundamental para o fortalecimento e a expansão intelectual feminina. Em seus escritos, ela argumentava que a privação de uma formação de qualidade restringia as oportunidades das mulheres, de modo a criar um ambiente opressor que não incentivava o florescimento do pensamento crítico.

A autora criticava a "educação negativa" imposta, focada em delimitar o que as mulheres não podiam fazer, em vez de estimular a exploração de suas capacidades. Woolf (2015) defendia que a plena participação das mulheres em todas as esferas da vida dependia da liberdade de expressão, sem o temor da rejeição ou da desvalorização de suas ideias.

Essa perspectiva se alinha à luta histórica de outras autoras que buscaram romper com os estereótipos de gênero e reivindicar o direito das mulheres ao conhecimento e à atuação ativa na sociedade.

A análise de Woolf sobre os obstáculos na literatura também ilumina a experiência de muitas mulheres que retornam à educação na vida adulta. Assim como as escritoras enfrentam "fantasmas" de insegurança e crenças limitantes, essas alunas se deparam com as marcas de um passado de desvalorização, o que impacta sua jornada de aprendizado e reforça a importância de um ambiente acolhedor na EJA.

Woolf (2015) enfatizava a necessidade de as mulheres terem a liberdade de expressar suas individualidades sem receio, algo frequentemente mais desafiador para elas do que para os homens. A autora questionava a falsa igualdade de oportunidades, a apontar a condescendência e o desrespeito que ainda permeiam as relações e limitavam a voz feminina.

Em sala de aula, essa dinâmica se manifesta, por vezes, em um silêncio inicial, um medo de se expressar. No entanto, ao encontrarem espaço para falar, muitas mulheres vivenciam uma libertação, rompem com vozes opressoras internalizadas ou externas. A palavra se torna, então, um ato de coragem e de afirmação de suas próprias perspectivas.

As análises de Saffioti (2015) sobre a profunda influência do patriarcado na socialização e na vida das mulheres encontram um eco significativo nas salas de aula da Educação de Jovens e Adultos (EJA). As marcas emocionais da dominação e da violência de gênero, conforme a autora destaca, manifestam-se de maneiras sutis, mas importantes, no processo de aprendizagem dessas alunas, de forma a evidenciar a urgência de uma pedagogia sensível às suas vivências.

A fragilidade emocional, muitas vezes invisível, emerge em momentos inesperados. A leitura de um poema sensível como os de Cora Coralina pode evocar um choro abafado, carregado de sofrimentos silenciados ao longo da vida. Esse medo de reviver dores passadas, enraizado nas experiências de submissão e violência, pode se tornar um obstáculo poderoso, levando algumas mulheres a desistirem do sonho de estudar.

Essa dinâmica observada na EJA reforça a centralidade da violência emocional, apontada por Saffioti como uma das mais profundas e difíceis de superar. As agressões verbais e humilhações internalizadas ao longo da vida patriarcal deixam cicatrizes que afetam a autoconfiança e a capacidade de se apropriar do conhecimento, demonstrando a urgência de um olhar sensível e acolhedor no contexto educacional.

A persistência do patriarcado, mesmo diante de avanços sociais e legais, conforme argumenta Saffioti, revela-se na dificuldade que muitas mulheres da EJA enfrentam para se sentirem seguras e confiantes no ambiente escolar. As ideologias que naturalizam a desigualdade de gênero e a inadequação das respostas sociais à violência permeiam suas vidas, o que torna o retorno à educação uma jornada permeada por desafios emocionais complexos.

Outro campo de expressão e resistência, onde as vozes femininas também conquistaram espaço, é a rica tradição da literatura de cordel. Embora historicamente dominada por homens, a partir da década de 1970, mulheres emergiram e ganharam visibilidade (Queiroz, 2006).

Suas narrativas, antes silenciadas ou restritas a pseudônimos, trouxeram à tona uma diversidade de temas, desde questões femininas até reflexões sociais e ambientais, transformando o cordel em um poderoso instrumento de denúncia e expressão. A força dessas vozes femininas no cordel ecoa a luta por reconhecimento e igualdade defendida por pensadoras como Wollstonecraft, Floresta, Woolf e Saffioti.

Ao apresentar em sala de aula essas lutas em prol da superação das opressões machistas, a literatura e a poesia de mulheres que romperam barreiras, notavam-se nos estudantes da EJA uma alegria genuína e a percepção concreta da possibilidade de mudança em suas próprias vidas. Muitas expressavam surpresa e curiosidade, a questionarem a veracidade de tais histórias inspiradoras. Essa reação demonstra o impacto da representatividade e a importância de trazer à luz narrativas de mulheres que desafiaram as normas e alcançaram seus objetivos.

A identificação com essas trajetórias acende uma chama de esperança e motivação, uma vez que a superação não é apenas uma teoria distante, mas uma realidade palpável. Assim, a produção das mulheres cordelistas, ao lado do legado de outras pensadoras, contribui para desconstruir estereótipos e fortalecer a crença na capacidade de transformação, oferecem um espelho em que as alunas da EJA podem vislumbrar suas próprias potencialidades e a possibilidade de um futuro diferente.

Por outro lado, a jornada de volta à sala de aula na EJA para as mulheres revela um universo complexo de vivências. Quais condições específicas permeiam esse retorno? A promessa de "educação para todos e todas" se materializa de forma equitativa para aquelas que decidem retomar os estudos na vida adulta?

Exploraremos, assim, as nuances dessa experiência singular, marcada por descobertas de possibilidades, a coragem de recomeçar, os medos inerentes e os desafios particulares que moldam as trajetórias femininas na Educação de Jovens e Adultos contemporânea.

4.2.1 As particularidades das mulheres na volta às aulas: educação para todos e todas sob que condições?

Ao chegarmos à década de 1920, conforme Paiva (1973), percebemos um novo despertar para a educação de adultos. As reformas educacionais,

especialmente a de 1928 no Distrito Federal (Rio de Janeiro), trouxeram uma rajada de ar fresco, de forma a introduzir práticas pedagógicas que buscavam atender às necessidades de um público que, até então, havia sido negligenciado. Essa mudança não apenas refletiu uma nova visão sobre a educação, mas também uma crescente conscientização sobre a importância de incluir todos os segmentos da sociedade nesse processo.

No entanto, mesmo com essas reformas, a realidade das mulheres ainda era marcada por barreiras significativas. A sociedade da época, com suas normas rígidas e preconceitos arraigados, relegado às mulheres a um papel secundário, limitava suas oportunidades educacionais. Essa luta pela educação se tornava, portanto, uma luta por autonomia e reconhecimento em um mundo que frequentemente as silenciava.

Com a industrialização no início do século XX, como apontam Haddad e Di Pierro (2000), surgiram novas demandas que exigiam uma força de trabalho qualificada. Essa necessidade impulsionou mudanças nas políticas educacionais, abriu novas portas para a educação de jovens e adultos. Contudo, essa nova perspectiva, que visava preparar os indivíduos para o mercado de trabalho, também trouxe à tona a questão da conciliação entre trabalho, família e estudos, especialmente para as mulheres, que continuavam a enfrentar desafios únicos.

A análise de Haddad e Di Pierro (2000) sobre a relevância da educação de jovens e adultos no contexto da industrialização brasileira ressoa fortemente nos dias atuais. A busca por uma educação inclusiva e equitativa permanece um desafio constante, exigindo um compromisso coletivo para garantir que todos, independentemente de gênero, raça ou classe social, tenham acesso a oportunidades educacionais que realmente transformem suas vidas.

Nesse passo, vale mencionar um momento crucial para a educação de jovens e adultos/as no Brasil, em consonância com Melo e Lopes (2005), isto é, a criação do Ministério da Educação e Saúde centralizou as decisões no setor educacional, buscando fortalecer e organizar a educação. Essa centralização trouxe avanços significativos, mas também limitou a participação da sociedade civil nas discussões sobre as políticas educacionais, a criar um paradoxo entre progresso e restrição.

Nesse contexto, Souza e Santos (2019) complementam a análise ao destacar a efervescência social que permeou a década de 1930. A educação foi encarada como uma ferramenta essencial para a construção de uma sociedade mais justa e

igualitária. No entanto, apesar das reformas educacionais implementadas nesse período, elas não foram suficientes para romper com as desigualdades históricas que persistem no acesso à educação.

O Manifesto dos Pioneiros da Educação, elaborado em 1932 por figuras como Anísio Teixeira e Cecília Meireles, defendeu uma educação para todos/as, gratuita e laica. Esse documento emblemático moldou profundamente a maneira como pensamos sobre a educação no Brasil.

Entretanto, é vital reconhecer que, mesmo com essa visão progressista, o Manifesto não abordou de forma explícita a igualdade de gênero. A sociedade daquela época ainda era marcada por desigualdades profundas, e as mulheres, embora ativas no movimento educacional, enfrentavam barreiras significativas em seus direitos.

A conquista do voto feminino em 1932 simbolizou um avanço importante, mas não assegurou a igualdade na participação política. Duarte (2019) observa que a suspensão das eleições logo após essa conquista evidenciava que as mulheres continuavam a ser vistas como cidadãs de segunda classe. Essa contradição entre os ideais defendidos pelos Pioneiros da Educação e a realidade vivida pelas mulheres ilustra a complexidade das mudanças sociais e a persistência de estruturas patriarcais.

Durante o período Vargas, as mulheres foram incentivadas a ingressar no mercado de trabalho, especialmente em setores como o têxtil e o doméstico. No entanto, a legislação trabalhista, apesar de oferecer algumas proteções, reforçava papéis de gênero tradicionais, relegando-as a posições subalternas e com salários inferiores. Meneses (2008) observa que as políticas trabalhistas da era Vargas, enquanto reconheciam a importância do trabalho feminino, o enquadraram em um modelo subordinado, de maneira a perpetuar desigualdades.

Esse panorama revela que, embora houvesse um movimento em direção à inclusão e ao reconhecimento dos direitos das mulheres, a realidade era muito mais complexa. As lutas por educação e direitos iguais continuavam refletindo a necessidade de uma transformação social mais profunda e abrangente, que ainda está em andamento.

Tal subordinação se manifestava também na esfera educacional. Apesar da expansão da escolarização durante esse período, as mulheres enfrentam barreiras significativas para acessar cursos e carreiras tradicionalmente vistas como

masculinas. A educação feminina era frequentemente moldada para preparar futuras donas de casa e mães, ou seja, limitava suas oportunidades profissionais e sua autonomia.

Ainda que a demanda por mão de obra feminina nas fábricas tenha ampliado o acesso à educação para algumas, esse impulso não resultou em igualdade de oportunidades. As mulheres eram incentivadas a seguir caminhos que não exigissem alta qualificação e que estivessem alinhados com seus papéis tradicionais, a incorporar a ideia de que seu lugar era, essencialmente, no lar.

A Constituição de 1934 emergiu como um marco importante na trajetória da educação no Brasil, garantindo o ensino primário como um direito para todos, independentemente da idade ou classe social. Esse avanço, conforme observa Friedrich *et al.* (2010), abriu as portas da educação para amplas camadas da população. No entanto, as marcas das desigualdades sociais e culturais persistiram, especialmente na educação de jovens e adultos, que continuava a refletir as desigualdades históricas do país.

As conquistas sociais como o direito à educação são o resultado de lutas históricas da classe trabalhadora. A Constituição de 1934, por exemplo, foi fruto de um período de intensa mobilização social e política. Porém, a fragilidade dessas conquistas é palpável ao longo da história brasileira. As reformas trabalhistas e educacionais das últimas décadas mostram que os direitos sociais podem ser tanto ampliados quanto restringidos, a depender dos interesses em jogo.

Diante desse contexto, surge uma questão crucial: até que ponto podemos considerar os direitos sociais como conquistas definitivas? Essa fragilidade das conquistas sociais ressalta a necessidade de vigilância constante e de uma luta contínua pela garantia dos direitos. Afinal, os direitos sociais não são um presente, mas resultados de lutas e negociações que podem ser perdidos se não forem defendidos com determinação.

A Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos, lançada na década de 1940, representa um marco significativo na oferta de educação para jovens e adultos no Brasil, conforme destacam Friedrich *et al.* (2010). No entanto, é crucial reconhecer que essa iniciativa, assim como muitas outras políticas educacionais da época, foi permeada por desigualdades sociais e de gênero.

As mulheres, em particular, enfrentam desafios adicionais para acessar e concluir a Educação de Adultos. A necessidade de equilibrar trabalho, família e

estudos, somada às responsabilidades domésticas e aos estereótipos de gênero, criava barreiras constantes.

Eis uma realidade que remete à história da educação feminina no Brasil, marcada pela exclusão e pela subordinação. Questões como a ausência de creches, a jornada dupla de trabalho e a desvalorização do papel da mulher na sociedade são dificuldades históricas ainda persistentes, dificultando o acesso do segmento feminino à educação frente às limitações das oportunidades.

Ao observar as mulheres que participam da Educação de Adultos, percebemos que, assim como suas antecessoras na Era Vargas, elas demonstram uma notável capacidade de resistência e organização. Ao expressarem suas experiências e lutarem por seus direitos, essas mulheres contribuem para a construção de um futuro mais justo e igualitário. A luta perdura há décadas, tem raízes profundas nas desigualdades de gênero que se intensificaram desde o período Vargas.

A urbanização e a industrialização, embora tenham aberto novas possibilidades para as mulheres, também reforçam os papéis de gênero tradicionais. Nesse contexto, a educação se tornou um campo de batalha onde as mulheres lutaram por seus direitos e pela igualdade na sociedade.

As barreiras que enfrentaram durante a Era Vargas, como o restrito acesso a cursos e carreiras, a necessidade de conciliar trabalho e estudo e os estereótipos de gênero, continuam impactando as mulheres da Educação de Jovens e Adultos (EJA) nos dias atuais.

O legado das políticas educacionais da Era Vargas, repleto de desigualdades e contradições, ainda influencia a educação brasileira. A criação do Serviço de Educação de Adultos (SEA) em 1947, durante o governo Dutra, é um exemplo dessa complexidade. De acordo com Haddad e Di Pierro (2000), o SEA foi um passo importante na expansão da educação para jovens e adultos, refletindo uma crescente preocupação do Estado com essa demanda.

Porém, é essencial destacar que o SEA foi instituído em um contexto de desigualdades sociais e de gênero herdadas do período anterior. As mulheres continuaram a enfrentar barreiras específicas para acessar a educação, como a necessidade de conciliar trabalho e estudo e a falta de creches. Portanto, a criação do SEA não resolveu as desigualdades existentes, mas representou um avanço ao

ampliar as oportunidades educacionais para um público que antes era negligenciado.

O governo de Juscelino Kubitschek, marcado pelo modelo desenvolvimentista, priorizou a industrialização e a urbanização do país, de modo a desencadear uma rápida transformação social e econômica. Contudo, essa modernização acelerada, como argumenta Boris Fausto (2018), intensificou a dependência tecnológica do Brasil e aprofundou as desigualdades sociais.

A abertura indiscriminada ao capital estrangeiro, embora promettesse um crescimento rápido, conforme apontam Haddad e Di Pierro (2000), enfraqueceu a economia nacional e aumentou a desigualdade de gênero. As mulheres, em particular, continuam marginalizadas nesse contexto de desenvolvimento desigual.

Em meio ao turbilhão econômico e político do governo de Juscelino Kubitschek, a educação de adultos ganhou um novo significado. Haddad e Di Pierro (2000) ressaltam que, mesmo nesse contexto desafiador, a educação de adultos avançou em relação aos períodos anteriores.

No entanto, a rápida industrialização, a desigualdade de gênero e as limitações dos métodos pedagógicos tradicionais dificultavam o acesso e a permanência das mulheres nos programas educacionais. A combinação desses fatores limitou a capacidade da educação de adultos/as em atender plenamente às necessidades das mulheres.

Em minha experiência como professora de Educação de Jovens e Adultos, tive a oportunidade de vivenciar a profunda transformação que a alfabetização pode gerar na vida das pessoas. Uma de minhas alunas descreveu o ato de aprender a ler usando uma metáfora que me marcou profundamente: ela comparou aprender a ler à abertura de uma cortina em um quarto escuro, a revelar um mundo de possibilidades.

Essa vivência reforçou a importância do diálogo e da conscientização na pedagogia freiriana, de forma a mostrar que a alfabetização, além de um ato técnico, é um impulso que permite aos indivíduos "lerem o mundo" e participarem ativamente da construção de suas próprias histórias. É nesses momentos de conexão entre educador e educando que percebemos a relevância das ideias de Freire para a educação de jovens e adultos, com o fim de transformar a sala de aula em um espaço de reflexão, diálogo e construção de conhecimento.

De forma semelhante, Fávero e Siqueira, 2016, explicam que os movimentos de cultura e educação popular da década de 1960 foram muito mais do que simples campanhas de alfabetização. Esses movimentos, com uma proposta radicalmente diferente, buscavam conectar a educação à luta por direitos e à transformação social.

Ao contrário dos programas anteriores que tinham um foco mais técnico, esses movimentos se baseavam na ideia de que a educação deveria servir para motivar as pessoas, especialmente as mais vulneráveis, tanto nas cidades quanto no campo.

As considerações de Lima (2019), ao definir a escrita como um ato ousado para as mulheres latino-americanas, ressoa profundamente com as ideias de Paulo Freire. Ambos os autores compreendem a escrita não apenas como uma ferramenta de expressão individual, mas como um ato político de resistência e luta por justiça social. Ao escrever, as mulheres não apenas dão voz às suas experiências e subjetividades, mas também contribuem para a construção de um mundo mais democrático e equitativo, como defende Freire.

Apesar da repressão, conforme aludida, a escrita tornou-se um ato de resistência para muitas mulheres, o que permitiu dar voz às suas experiências e continuar a luta por justiça social. A pedagogia de Paulo Freire que valoriza o conhecimento prévio e o diálogo, encontrou um terreno fértil na educação de jovens e adultos, como apontam Haddad e Di Pierro (2000).

Infelizmente, em tal conjuntura, a voz das mulheres foi particularmente silenciada. A educação de adultos era vista como um meio de preparar a força de trabalho para as indústrias e não como um espaço de transformação social. Haddad e Di Pierro (2000) destacam que, apesar das promessas iniciais, o MOBREAL logo revelou suas limitações. A centralização do programa, a falta de participação da sociedade civil e a metodologia simplificada restringiram a qualidade do ensino e levantam sérias questões sobre sua efetividade.

Durante a Ditadura Militar, a educação brasileira passou por uma reestruturação profunda, com o fim de formar mão de obra qualificada para atender às demandas da industrialização acelerada. Nesse contexto, a educação de jovens e adultos foi redirecionada para a formação profissional. Essa ênfase, embora tenha ampliado as oportunidades de trabalho para muitos, contribuiu para a fragmentação

do sistema educacional e para a desvalorização das disciplinas de humanas e sociais.

A desvalorização da educação de adultos durante a ditadura militar, com seu foco na formação profissional e na manutenção das desigualdades sociais, reflete uma tendência histórica nas políticas sociais brasileiras. Como defendem Behring e Boschetti (2016), as políticas sociais são fruto de um processo de construção social, marcado por conflitos e transformações que envolvem tanto a iniciativa privada quanto a intervenção do Estado. Assim, é natural que grupos mais vulneráveis, como adultos/as sem escolarização, tenham suas necessidades relegadas a um segundo plano, especialmente em períodos de autoritarismo como a ditadura militar.

Dessa forma, as primeiras iniciativas de educação de adultos/as seguiram o mesmo caminho das políticas sociais, muitas vezes com um caráter assistencialista, direcionadas apenas suprir necessidades imediatas da população em vez de promover uma verdadeira transformação social.

A falta de recursos financeiros, combinada à resistência de grupos de poder conservadores, perpetuou a desvalorização da educação de adultos e dificultou a implementação de políticas mais justas e equitativas. Esses grupos, temendo perder o controle político, frequentemente se opunham a iniciativas que ampliam o acesso ao conhecimento e à formação.

A educação popular, ao promover a reflexão crítica e a organização coletiva, fortalece a luta por direitos e contribui para a construção de uma sociedade mais justa e democrática. Essas experiências nos levam a refletir sobre o papel fundamental da classe trabalhadora na construção de uma nova constituição.

As lutas históricas dos/as trabalhadores/as, as demandas atuais e as lições aprendidas ao longo do tempo, como a importância da educação popular e da organização coletiva, devem ser consideradas na elaboração de uma carta magna que garanta direitos sociais mais amplos e efetivos.

É essencial que a nova constituição reflita as necessidades e aspirações da classe trabalhadora, assegurando direitos como jornada de trabalho digna, salário justo, proteção contra demissões arbitrárias e acesso a serviços públicos de qualidade.

A Constituição Federal de 1988 representou um marco histórico na luta por direitos sociais no Brasil, incluindo o direito à educação. Impulsionada por movimentos sociais como as CEBs e por intelectuais como Florestan Fernandes, a

Constituição de 1988 consagrou a educação como um direito de todos e um dever do Estado. Essa conquista foi fruto de lutas históricas e de um processo de construção democrática que envolveu diversos atores sociais.

Como relata Machado (2013), Florestan Fernandes defendia que a educação deveria ser um instrumento de transformação social e de promoção da cidadania e esta visão se refletiu na Constituição de 1988, fruto do trabalho da Assembleia Nacional Constituinte.

Ao analisar a construção do pensamento crítico das mulheres na educação de adultos, é fundamental considerar o legado de Florestan Fernandes. Para o sociólogo, a educação pública de qualidade era um direito de todos, e a educação de adultos, em particular, desempenha um papel crucial na formação de cidadãos críticos e na promoção da igualdade social (Okumura e Novaes, 2023)

Dessa maneira, a Educação de Adultos, na perspectiva de Florestan Fernandes, não se limitava à mera transmissão de conhecimentos, mas envolvia a formação de sujeitos críticos capazes de transformar a realidade. Ao capacitar as mulheres, em particular, a educação de adultos contribuía para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa. A participação em movimentos sociais e a luta por seus direitos eram vistas como parte integrante do processo educativo.

Movimentos sociais, como as Comunidades Eclesiais de Base (CEBs), foram protagonistas na luta por direitos sociais e na construção de espaços de educação popular, onde as mulheres desempenharam um papel central. Ao discutirem temas relevantes para suas vidas e desenvolverem suas capacidades críticas, essas mulheres contribuíram significativamente para a transformação social e para a conquista de direitos como saúde, trabalho e educação. Essa experiência de luta e organização popular foi fundamental para a construção da nova Constituição, que ampliou o acesso à educação e garantiu direitos sociais para todos/as.

Nesse percurso, a trajetória histórica da educação de adultos no Brasil é marcada por avanços e retrocessos, influenciada por fatores políticos e econômicos. A luta de classes, como aponta Behring e Boschetti (2016), é um motor de mudança histórica, e a transição brasileira para a democracia após a ditadura é um exemplo claro disso.

A nova realidade permitiu que a educação se tornasse um espaço de formação crítica, onde as vozes dos/as trabalhadores/as poderiam ser ouvidas e respeitadas. Acreditar na educação como um direito fundamental é acreditar na

possibilidade de um futuro mais justo e igualitário, em que cada indivíduo, especialmente aqueles/as historicamente marginalizados/as, possam ter acesso a oportunidades que promovam sua dignidade e empoderamento. O legado dessas lutas e conquistas deve continuar a inspirar novas gerações na busca por um Brasil mais inclusivo e democrático.

As histórias de vida das mulheres que retornam à EJA são singulares, mas compartilham semelhanças, especialmente entre as de baixa renda que abandonaram a escola precocemente (Fernandes et al., 2016). Dificuldades de acesso, trabalho infantil, maternidade precoce e resistência de parceiros são motivos de evasão.

Fernandes et al. (2016) traça um perfil de jovens que assumem o papel de cuidadoras e interrompem os estudos para formar família ou devido à maternidade solo. O desejo de autonomia financeira impulsiona o retorno à educação, revelando a aspiração por transformar suas realidades.

O retorno à EJA representa para muitas mulheres a chance de ressignificar suas histórias e superar as barreiras que as afastaram da escola, para construir um caminho rumo a novas possibilidades. Suas histórias convergem no desejo comum de usar a educação como ferramenta de transformação pessoal e social.

Considerando as particularidades da volta às aulas para as mulheres na EJA, marcadas pela busca por ressignificação e superação, torna-se essencial ampliar a perspectiva para a trajetória histórica dessa modalidade no Brasil. Compreender as condições específicas que permeiam o retorno feminino à educação de jovens e adultos nos convida a analisar o panorama mais amplo da EJA em nosso país.

O subtema a seguir propõe uma análise das batalhas nem sempre reconhecidas e dos direitos à educação que, por vezes, foram adiados para jovens e adultos. Explorar esse percurso histórico é fundamental para contextualizar as condições atuais e os desafios persistentes enfrentados por aqueles que buscam na EJA uma segunda chance de aprendizado e desenvolvimento.

4.3 Lutas desprezadas, direitos adiados: a trajetória histórica da EJA no Brasil.

A trajetória da educação de jovens e adultos no Brasil é marcada por desafios. Conforme Souza e Barbosa (2024), a Educação de Jovens e Adultos (EJA), embora seja um direito constitucional, ainda enfrenta muitas dificuldades para

garantir sua efetivação. A falta de recursos, a precarização do trabalho docente e a desvalorização da educação continuada são alguns dos obstáculos que precisam ser superados.

A década de 1990, marcada pela ascensão de políticas neoliberais, intensificou os desafios estruturais para a educação de jovens e adultos no Brasil. A Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996, embora tenha regulamentado a EJA como modalidade de ensino, não foi acompanhada de mecanismos que garantissem a efetivação desse direito para a totalidade de seu público.

Apesar dessas limitações estruturais, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996 representou um marco importante para a educação de jovens e adultos no Brasil. Ao garantir o direito à educação para todos, independentemente da idade, a LDBEN (Art. 37) reconheceu a importância dessa modalidade de ensino e estabeleceu diretrizes para sua oferta. A LDBEN incentiva a gestão democrática das escolas, com a participação de diversos atores, como professores, estudantes, pais e a comunidade local nos conselhos escolares (Art. 14).

Essa participação garante que as decisões sobre a escola sejam mais transparentes e atendam às necessidades da comunidade escolar, a fim de contribuir para a construção de uma educação mais relevante e inclusiva. Além disso, a LDBEN estabelece a Base Nacional Comum Curricular, de forma a permitir a flexibilidade para que cada escola adapte o currículo às suas particularidades (Arts. 26, 26-A e 26-B).

Essa flexibilidade é fundamental para atender às necessidades específicas dos alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA). As trajetórias de vida desses/as alunos/as frequentemente carregam marcas significativas, como desafios financeiros e emocionais, repetências, discriminação, problemas de comportamento e abandono escolar – um histórico de perdas que os distingue dos/as estudantes da educação básica regular.

Em contraste, os/as alunos/as da educação básica regular, embora também possam enfrentar dificuldades financeiras e emocionais, seguem um currículo estruturado de acordo com sua faixa etária dentro do ambiente escolar. A inclusão de temas transversais como direitos humanos, cultura afro-brasileira e indígena promove uma educação mais completa na EJA, tornando-a mais abrangente e inclusiva, sensível às suas vivências e necessidades específicas.

A educação de jovens e adultos, segundo Costa, Souza e Bezerra (2021) é um processo educacional que busca atender às necessidades de quem não pôde iniciar ou concluir seus estudos na idade regular. A LDBEN, ao reconhecer esse direito e estabelecer diretrizes para sua oferta, contribui para a ampliação das oportunidades educacionais para essa população.

A Declaração de Hamburgo, resultado da V Conferência Internacional para a Educação de Adultos (CONFINTEA), realizada em 1997, atribui à educação de adultos um papel central na construção de um futuro mais justo e equitativo

A educação de adultos, de acordo com a Declaração, não se limita ao direito de aprender, mas se configura como um instrumento fundamental para a participação plena na sociedade e para o desenvolvimento sustentável. As políticas públicas brasileiras para a educação de jovens e adultos devem se inspirar nos princípios da Declaração de Hamburgo, com a finalidade de promover a educação ao longo da vida e a aprendizagem contínua.

Conforme Friedrich *et al.* (2010) o Parecer CNE/CEB nº 11 (2000), a Educação de Jovens e Adultos (EJA) atua como uma ferramenta essencial para a inclusão social e o desenvolvimento pessoal. Ao longo dos anos, políticas como o Programa Brasil Alfabetizado e o PROEJA (Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos) buscaram ampliar o acesso e a permanência dos/as jovens e adultos na escola. No entanto, a falta de continuidade e o caráter fragmentado dessas iniciativas, agravado pela descentralização da educação, têm limitado seus resultados.

A criação do FUNDEF (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério), em 1996, por exemplo, ao excluir a EJA da distribuição de recursos, evidenciou a histórica subvalorização dessa modalidade de ensino. A consequência direta dessa decisão foi a precarização da oferta educacional para jovens e adultos, refletindo-se na qualidade do ensino, na formação dos/as professores/as e na evasão escolar.

Como alertam Haddad e Di Pierro (2000), a transferência da responsabilidade pela EJA para os estados e municípios, sem o acompanhamento e apoio adequados da União, contribuiu para essa fragmentação e para a desigualdade na oferta de oportunidades educacionais.

A pulverização das políticas públicas para a EJA tem se manifestado de diversas formas, como a diversidade de programas e projetos, a falta de articulação entre os diferentes níveis de governo e a insuficiência de recursos financeiros. Essa situação gera uma oferta educacional irregular, com cursos e turmas descontinuados, além de dificultar a construção de currículos e metodologias pedagógicas que atendam às especificidades dos estudantes da EJA.

Ao longo dos anos, políticas como o PROJOVEM (Programa Nacional de Inclusão de Jovens), criado em 2005, buscaram atender às necessidades específicas dos jovens e adultos, a exemplo de ofertas e oportunidades educacionais mais flexíveis e adequadas às suas realidades. No entanto, a implementação dessas políticas enfrentou diversos desafios, como a falta de recursos, a precarização do trabalho docente e a descontinuidade das políticas públicas.

Defender a EJA é lutar pelos direitos dos/as trabalhadores/as, negros/as e mulheres à educação e por uma formação cidadã crítica. Essa luta se insere em um contexto histórico marcado por desigualdades sociais e pela necessidade de construir uma sociedade mais justa e equitativa.

Com o fim da ditadura militar e a promulgação da Constituição de 1988, segundo Souza e Barbosa (2024), houve um avanço significativo na garantia de direitos sociais no Brasil, com a inclusão do direito à educação. No entanto, é preciso continuar lutando para que a EJA seja efetivamente implementada e que todos/as tenham acesso a uma educação de qualidade e transformadora.

A implementação e permanência dessa política enfrentou e encara diversos desafios, especialmente a partir da década de 1990, com a intensificação das políticas neoliberais, uma vez que estas priorizam a eficiência econômica em detrimento do acesso universal à educação, resultando em um cenário em que as desigualdades sociais foram aprofundadas

Assim, a EJA, que deveria ser um espaço de inclusão e incentivo, muitas vezes se tornou uma opção marginalizada, a refletir as deficiências de um sistema que ainda resiste para atender às necessidades dos grupos mais vulneráveis.

Além disso, segundo Laval (2019), a priorização de uma formação estritamente voltada para as demandas do mercado de trabalho negligencia aspectos cruciais para um aprendizado integral e para o desenvolvimento pessoal dos estudantes da EJA. Essa abordagem limitada contribui para a exclusão de

inúmeros jovens e adultos/as que almejam uma educação de qualidade e que vá além da mera capacitação profissional.

Ademais, algumas formas de ensinar tratam os/as estudantes como simples "recursos humanos", ignorando o ser humano com seus sonhos. Isso dificulta ainda mais a vida de quem busca na EJA uma chance de voltar a estudar. Tal visão utilitarista da educação atrapalha a inclusão e prejudica as políticas para a EJA, mostra que precisamos urgentemente valorizar a formação completa e a dignidade de cada estudante.

As políticas neoliberais, com seu foco na estabilidade econômica em detrimento do desenvolvimento social, contribuíram para o aprofundamento das desigualdades e a fragilização das conquistas sociais. A abertura comercial acelerada, um dos pilares do neoliberalismo, intensificou a competição entre países e setores produtivos, de modo a impactar negativamente a vida dos/as trabalhadores/as ao acesso à educação.

A precarização do trabalho e a intensificação da desigualdade social, consequências diretas das políticas neoliberais, afetaram também a educação de jovens e adultos. A redução dos investimentos públicos em educação, a precarização do trabalho docente e a fragmentação das políticas sociais dificultaram a oferta de uma educação de qualidade para todos.

A educação de adultos, em particular, foi marginalizada e subfinanciada, haja vista as oportunidades de qualificação profissional e de ascensão social para os/as trabalhadores/as. Em consonância com essa análise, o trabalho de Laval (2019) apresenta exemplos que comprovam a relação intrínseca entre a precarização do trabalho, o aumento da desigualdade social e seus impactos na educação.

De acordo com o autor, a lógica neoliberal influencia a transformação da educação, tende a relegar a educação de adultos a um segundo plano por meio do subfinanciamento de iniciativas cruciais para a igualdade de oportunidades. Essa perspectiva encontra respaldo na constatação de que o mercado de formação permanente produz desigualdades e que a articulação entre a escola e a empresa, conforme apontado por Laval (2019), nem sempre ocorre de maneira democrática, o que acentua a segmentação das oportunidades educacionais.

Desse modo, a precarização do trabalho e a intensificação da desigualdade social, elementos centrais do projeto neoliberal, impactaram diretamente o campo

educacional. A diminuição dos investimentos públicos e a deterioração das condições de trabalho dos/as professores/as acarretam desafios significativos para a garantia do acesso a uma educação de qualidade para toda a população, especialmente para os/as adultos/as que buscam na educação novas perspectivas de qualificação e ascensão social (Laval, 2019).

Vale destacar que os desafios não apenas comprometem a qualidade da educação oferecida, mas também desestimulam a participação de jovens e adultos nos programas de EJA. A falta de formação adequada para os educadores/as, a ausência de materiais didáticos apropriados e a precariedade das condições de ensino são barreiras que precisam ser urgentemente superadas.

Além disso, a descontinuidade das políticas públicas, frequentemente sujeitas a mudanças de governo e a cortes orçamentários, resulta em um cenário de incerteza que desanima tanto educadores/as quanto para os/as estudantes. A transformação desse cenário requer um compromisso renovado por parte do Estado e da sociedade civil.

A expansão da classe média, associada ao aumento do salário mínimo e à implementação de políticas sociais, gerou uma demanda crescente por educação. As ideias de Paulani (2012) destacam que a aquisição de bens de consumo e o desejo de ascensão social impulsionaram muitos brasileiros a buscar qualificação profissional. Essa nova demanda exigiu uma ampliação da oferta de cursos e programas de EJA, o que, por sua vez, contribuíram para a redução do analfabetismo e para o aumento da escolaridade da população.

Nesse contexto, o governo Lula (2003-2006) implementou o Programa Brasil Alfabetizado e seus projetos complementares, como o PROJOVEM (Programa Nacional de Inclusão de Jovens), e o PROEJA (Programa Nacional de Integração da Educação Básica com a Educação Profissional na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos), que ampliaram o acesso à educação para jovens e adultos e ofereceram oportunidades de formação profissional. Friedrich *et al.* (2010) destacam que essas iniciativas representaram um avanço significativo para as políticas públicas de EJA no Brasil.

No entanto, é importante ressaltar que a expansão da EJA nesse período enfrentou desafios, como a falta de recursos, a precarização das condições de trabalho dos/as professores/as e a dificuldade em atender às demandas específicas dos diferentes grupos de estudantes. Além disso, a expansão da EJA não foi

acompanhada de uma reformulação profunda do currículo e das metodologias pedagógicas, o que limitou a qualidade do ensino oferecido. Apesar dos avanços, a EJA ainda enfrenta desafios para garantir a permanência dos/as estudantes e a oferta de uma educação de qualidade para todos.

A análise de Rummert e Ventura (2007) nos permite compreender que as políticas públicas para a EJA no Brasil, embora tenham apresentado avanços em alguns aspectos, ainda estão longe de garantir o direito à educação para todos os/as brasileiros/as.

A fragmentação das políticas, a ênfase na qualificação profissional e a desconsideração das especificidades dos estudantes da EJA são desafios que precisam ser superados. Para além da crítica, é fundamental discutir propostas concretas para a construção de uma política educacional para jovens e adultos que seja inclusiva, equitativa e promotora da cidadania.

Nas considerações de Rummert e Ventura (2007), a Constituição Brasileira de 1988 reconheceu o direito de todos à educação ao afirmar que o ensino fundamental é obrigatório e gratuito, independentemente da idade. Entretanto, nos anos de 1990, a LDB 9.394/96, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF) e a reforma da Educação Profissional, por meio do Decreto 2.208/97, redefiniram os rumos da política educacional, o que significou um expressivo retrocesso no âmbito da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Acentuou-se, então, o lugar secundário ocupado pela EJA no conjunto das políticas educacionais.

Além disso, o Programa Fazendo Escola (2011), implementado com o objetivo de reduzir os índices de analfabetismo e baixa escolaridade, também se insere no contexto de fragmentação e priorização de soluções pontuais identificado por Rummert e Ventura (2007).

Ao analisarem a origem e os pressupostos deste programa, os autores observam que ele reproduz um modelo de educação de jovens e adultos que prioriza a qualificação profissional e a adaptação às necessidades do mercado de trabalho, em detrimento de uma formação integral e cidadã.

A ênfase na rápida certificação e na oferta de cursos curtos, muitas vezes descontextualizados da realidade dos estudantes, revela uma concepção de educação que desconsidera as especificidades e as demandas dos jovens e adultos, daí a perpetuação das desigualdades sociais e educacionais.

4.3.1 As perspectivas dos governos Lula, Dilma, Temer, Bolsonaro e Lula

Rummert e Ventura (2007) defendem que as políticas públicas para a EJA no Brasil, mesmo as mais recentes, estão marcadas por um viés histórico que prioriza os interesses do mercado em detrimento da promoção da justiça social e da igualdade de oportunidades. A educação de jovens e adultos continua sendo tratada como uma questão secundária, com soluções pontuais e fragmentadas que não conseguem transformar a realidade daqueles que foram excluídos do sistema educacional.

No governo de Luiz Inácio Lula da Silva, a EJA recebeu atenção especial com a implementação de programas relevantes. O Programa Brasil Alfabetizado (PBA) e o Programa de Apoio aos Sistemas de Ensino para Atendimento à Educação de Jovens e Adultos (PEJA), ambos de 2004, foram iniciativas importantes nesse período.

Julião, Beiral e Ferrari (2017), citados por Pires (2023), destacam que essas iniciativas buscaram principalmente garantir a alfabetização e ampliar as chances educacionais para quem não concluiu a educação básica na idade adequada. Houve também um esforço para incluir grupos marginalizados, como egressos do PBA e comunidades indígenas e quilombolas. Essas ações do governo visavam universalizar o acesso à educação para esses segmentos, reconhecendo a EJA como essencial para a inclusão social e a redução das desigualdades educacionais.

Dessa forma, o governo promoveu ações que visavam a universalização do acesso à educação para esses segmentos da população. Essas medidas demonstram um reconhecimento da importância da EJA como modalidade essencial para a inclusão social e a redução das desigualdades educacionais no país.

Um marco importante para a EJA ocorreu após 2007, com a implementação do Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB). Pires (2023), citando Julião, Beiral e Ferrari (2017), observa que o FUNDEB permitiu que a EJA fosse reconhecida com o mesmo status das demais modalidades da educação básica, impulsionando o acesso e o financiamento público.

Durante a presidência de Dilma Rousseff, a EJA passou por transformações significativas. Inicialmente, a modalidade possuía diversos programas, mas

enfrentava desafios de acesso e permanência dos/as estudantes. Para enfrentar esses desafios, Dilma Rousseff implementou políticas públicas que priorizam a inclusão da EJA na educação básica.

Viana e Amado (2014) e Julião, Beiral e Ferrari (2017), conforme indicado por Pires (2023), destacam que tais políticas estruturaram iniciativas voltadas à elevação da escolaridade e à qualificação profissional. Nesse cenário, o governo de Dilma Rousseff fortaleceu a EJA com foco na inclusão, tendo como marco o Programa Nacional "Mulheres Mil", lançado em 2011. Segundo Marcondes e Farah (2021, apud Pires, 2023), essa política promoveu a autonomia econômica feminina por meio de cursos e capacitações adaptados às realidades locais, o que assegurou o fortalecimento das mulheres tanto no mercado de trabalho quanto no contexto educacional.

O Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014, aprovado durante o governo Dilma Rousseff, representou uma continuidade e um aprofundamento das políticas sociais anteriores. O PNE estabeleceu metas ambiciosas para a educação brasileira, com foco na qualidade, equidade e inclusão. A Meta 10, em particular, destaca a importância da integração da educação profissional à EJA, com vistas a preparar os jovens e adultos para o mundo do trabalho e promover sua inclusão social e econômica.

Ao analisar o PNE, percebemos um avanço significativo em relação às políticas anteriores. O plano reconhece a EJA como um direito fundamental e estabelece metas bem definidas para sua expansão e melhoria. No entanto, a implementação do PNE enfrenta diversos desafios, como a falta de recursos, a resistência de alguns setores da sociedade e as desigualdades regionais. É fundamental acompanhar a execução do plano e avaliar seus resultados, para garantir que as metas estabelecidas sejam alcançadas e que a EJA se consolide como um direito para todos os brasileiros.

As estratégias para alcançar a Meta 10 do PNE são abrangentes e incluem iniciativas como a expansão das matrículas na EJA, a articulação com a educação profissional, o desenvolvimento de currículos específicos e a produção de materiais didáticos adaptados às necessidades dos/as estudantes.

Além disso, busca-se atender às populações itinerantes, indígenas, quilombolas e pessoas privadas de liberdade, na promoção de uma educação que respeite as diversidades culturais e sociais. A implementação de programas de

assistência ao estudante, a reestruturação das redes de ensino e o estímulo à formação continuada de professores/as também são medidas essenciais para garantir a eficácia dessa meta.

Nessa perspectiva de atender às demandas do mercado e oferecer oportunidades de melhoria na qualidade de vida, o governo Dilma lançou o PRONATEC (Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego) em 2016. Essa ação demonstra um esforço contínuo para promover a formação profissional dos estudantes da EJA.

O programa oferecia cursos de formação inicial e continuada, bem como cursos técnicos integrados, buscando fornecer conhecimentos práticos e específicos para o setor produtivo (Brasil, 2016; Silva, 2015, *apud* Pires, 2023). Essa iniciativa representou uma articulação da EJA com as demandas do mundo do trabalho, reconheceu a importância da qualificação profissional para a inclusão social e o desenvolvimento econômico.

No entanto, a concretização dessas metas enfrenta desafios significativos. Como apontam Neres, Gonçalves e Araújo (2020), a educação de jovens e adultos é marcada por profundas desigualdades, mesmo com a existência de leis que asseguram esse direito. A história mostra que esse grupo social foi historicamente negligenciado, e as políticas públicas, embora avançadas no papel, ainda não foram suficientes para superar essas barreiras.

A aprovação de diversos marcos legais, como a Constituição Federal de 1988 e a LDBEN, de 1996, representou um avanço significativo para a EJA. No entanto, a análise dos autores revela que, apesar desses avanços, a EJA ainda enfrenta desafios para se consolidar como uma modalidade de ensino de qualidade e justa.

A falta de recursos financeiros, a precarização das condições de trabalho dos/as professores/as, a evasão escolar e a dificuldade em atender às especificidades dos diferentes grupos de estudantes são alguns dos obstáculos que precisam ser superados para garantir a implementação plena do PNE (Plano Nacional de Educação) e a efetivação do direito à educação para todos.

Nesse contexto, Cardoso Neto e Nez (2021), enfatizam o papel crucial da educação como política pública para a promoção da inclusão social e da justiça. A educação, intrinsecamente ligada à economia do conhecimento, é profundamente influenciada pelas inovações tecnológicas.

Sob os governos Lula e Dilma, Cardoso Neto e Nez (2021) ressaltam que a educação assumiu um papel central nas políticas públicas brasileiras, sendo vista como um pilar fundamental para o desenvolvimento do país no contexto global. A formação de blocos econômicos como os BRICS reforçou a importância da educação como ferramenta para a ascensão social e a competitividade internacional.

No entanto, a implementação de políticas educacionais que promovam a inclusão e a equidade enfrenta diversos desafios. A desigualdade social, a falta de recursos, a precarização das condições de trabalho dos/as professores/as e a defasagem tecnológica são alguns dos obstáculos que dificultam a universalização do acesso à educação de qualidade. É fundamental que as políticas públicas para a educação de jovens e adultos (EJA) considerem essas particularidades e busquem soluções inovadoras para superar esses desafios.

Para medir os avanços e direcionar as políticas públicas, os governos petistas implementaram ferramentas de avaliação como o IDEB⁸ (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), criado durante o governo Lula, conforme apontam Cardoso Neto e Nez (2021), o IDEB se tornou um importante instrumento para monitorar a qualidade do ensino e direcionar recursos para as escolas com menor desempenho.

O Programa de Desenvolvimento da Educação (PDE), por exemplo, destinou recursos para as escolas com baixo desempenho, demonstrando a importância de utilizar os dados da avaliação para promover a equidade e a melhoria da aprendizagem.

O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) representou um avanço significativo para a melhoria da qualidade do ensino no Brasil. No entanto, a interrupção e a descontinuidade de muitas das ações do PDE após 2016 geraram incertezas e fragilizaram as políticas educacionais. A falta de investimento e a desvalorização dos/as professores/as têm prejudicado a qualidade da educação, criando um cenário desafiador para a continuidade dos avanços conquistados.

Apesar dos retrocessos recentes, é importante analisar os avanços conquistados durante os governos petistas para compreendermos a importância das políticas públicas para a educação. Os governos petistas, como apontam Cardoso

⁸ O IDEB foi criado em 2007, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), formulado para medir a qualidade do aprendizado nacional e estabelecer metas para a melhoria do ensino.

Neto Cardoso e Nez (2021), demonstraram um forte compromisso com a educação, ampliando o acesso e a qualidade do ensino em todos os níveis. Conforme mencionado por Mercadante e Zero (2018), foi possível observar avanços significativos, como o aumento do número de jovens que concluíram o Ensino Médio e a expansão do acesso à Educação Superior.

Além de ampliar o acesso, os governos petistas também investiram na qualificação dos/as professores/as e na expansão da oferta de ensino em tempo integral. O Programa Nacional de Formação de Professores (PARFOR), por exemplo, incentivou a formação continuada dos docentes, proporcionando oportunidades de aprimoramento e atualização.

A expansão das escolas em tempo integral e do Programa Mais Educação também foram marcos importantes, oferecendo aos alunos uma formação mais completa que vai além do conteúdo curricular tradicional. Essa abordagem integrada ajudou a desenvolver habilidades socioemocionais e a promover uma educação mais inclusiva.

Um dos momentos significativos foi o início do processo democrático de elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), no segundo mandato de Dilma, com o objetivo de construir um currículo mais flexível e que respeitasse as diversidades regionais e culturais do Brasil. A BNCC, ao ser construída com a participação de diversos setores da sociedade, representou uma tentativa de democratizar o conhecimento e de incluir as vozes de diferentes comunidades na educação.

Durante os governos do PT, a rede de universidades federais passou pela maior expansão de sua história. Em 2015, o Brasil contava com 65 universidades e 327 campi, resultado de políticas voltadas à ampliação do acesso ao ensino superior. Segundo Mercadante e Zero (2018), citados por Cardoso Neto e Nez (2021), foram criadas, ao longo dos mandatos de Lula e Dilma, 18 novas universidades, 173 campi e diversas unidades dos Institutos Federais de Educação (IFES), consolidando uma estrutura educacional mais inclusiva e descentralizada.

Essa expansão não apenas aumentou o número de vagas no ensino superior, mas também democratizou o acesso à educação, possibilitando que estudantes de diferentes origens sociais pudessem ingressar na universidade e, assim, transformar suas vidas e comunidades. A inclusão de alunos /as de escolas públicas, negros,

indígenas e de baixa renda nas universidades é uma conquista que precisa ser valorizada e defendida.

Por fim, é preciso que a sociedade civil, os educadores/as e os/as gestores/as públicos se unam para reverter os retrocessos e garantir que a educação continue sendo uma prioridade nas políticas públicas. A luta por uma educação de qualidade, inclusiva e equitativa deve ser coletiva, visando não apenas a formação de indivíduos capacitados, mas também a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. A educação é a chave para o futuro, e cada passo dado em direção à inclusão e à equidade é um passo em direção a um Brasil mais digno e solidário.

A expansão dos Institutos Federais durante os governos petistas foi um marco importante para a educação profissional e tecnológica no Brasil. Ao final do governo Dilma, os Institutos Federais alcançaram 38 unidades distribuídas em 600 campi, como apontam Cardoso Neto e Nez (2021), dobrando o número de matrículas. Essa expansão contribuiu para a inclusão de grupos historicamente marginalizados, promovendo maior equidade no acesso à educação.

A ampliação do ensino técnico e profissionalizante, impulsionada pelos Institutos Federais, foi complementada por políticas de inclusão que visavam garantir o acesso de estudantes historicamente marginalizados. A Lei de Cotas (nº 12.711/2012) representou um marco na democratização da Educação Superior, como destacam Cardoso Neto e Nez (2021). Essa lei buscou garantir o acesso de estudantes de escolas públicas, negros e indígenas à educação superior, combatendo a desigualdade racial e social.

Além de ampliar o acesso e a inclusão, os governos petistas também investiram na internacionalização da educação brasileira e no fortalecimento da pesquisa. O Programa Ciência sem Fronteiras, criado, em 2011, no início do governo Dilma, representou um avanço significativo na mobilidade internacional estudantil e na internacionalização das universidades e da produção científica do país. Por meio dessa iniciativa, cerca de 100 mil estudantes e pesquisadores/as brasileiros/as tiveram a oportunidade de estudar e realizar pesquisas no exterior, enriquecendo suas formações e trazendo experiências valiosas de volta ao Brasil.

Os governos petistas promoveram avanços significativos no campo educacional, como a criação do FUNDEB em 2007, o aumento do piso salarial dos/as professores/as e a expansão da escolarização. A melhoria da qualidade do ensino foi evidenciada pelo cumprimento das metas do IDEB em diversas cidades,

refletindo a eficácia de várias políticas implementadas. No entanto, desafios persistiam, e a necessidade de aprofundar as reformas na educação era evidente.

Apesar dos avanços, a interrupção das políticas educacionais após o golpe de 2016 gerou retrocessos significativos. De acordo com Cardoso Neto e Nez (2021), a descontinuidade de programas e a falta de investimentos impactaram negativamente a qualidade do ensino e a aprendizagem dos/as estudantes. A influência de grupos com interesses particulares, como as igrejas neopentecostais, também contribuiu para a desconstrução de políticas públicas estabelecidas.

O golpe de 2016 interrompeu um ciclo de avanços na educação e inaugurou uma nova fase marcada por retrocessos e desmonte de políticas públicas. A aprovação da Emenda Constitucional 95, que congelou os gastos públicos por 20 anos, inviabilizou políticas sociais fundamentais, impactando diretamente a educação. Essa medida não apenas afetou o financiamento das escolas, mas também prejudicou a valorização dos profissionais da educação e o desmonte de programas como o Mais Educação, que eram essenciais para a formação e a inclusão dos estudantes.

A influência de uma teocracia neopentecostal, com práticas autoritárias e desinformação, contribuiu ainda mais para a desconstrução de políticas públicas estabelecidas, afetando diversas áreas e níveis de gestão no país. Essa nova abordagem, que busca redirecionar a educação para uma visão mais conservadora, ignora as necessidades e aspirações de uma população diversa, tornando ainda mais urgente a luta por uma educação inclusiva e de qualidade.

De acordo com Carvalho (2022), o golpe de 2016 e a ascensão de governos de extrema-direita no Brasil marcaram um retrocesso significativo nas políticas públicas, impactando diretamente a educação de jovens e adultos. As políticas implementadas nos governos Temer e Bolsonaro, marcadas por cortes de gastos e desmonte de programas sociais, minaram os avanços conquistados nos governos petistas, deixando um legado de incertezas e fragilidades no sistema educacional.

Nesse contexto adverso, a luta dos Fóruns de EJA por uma educação de qualidade para jovens e adultos se intensificou. Com base nos trabalhos de Machado (2024), é possível observar que, diante dos desafios impostos pelos governos de direita, os Fóruns buscaram manter viva a chama da luta por uma educação mais justa e inclusiva.

Durante os governos do PT, a relação entre esses fóruns e o governo federal se fortaleceu, com a criação de espaços de diálogo e a implementação de políticas públicas específicas para essa modalidade de ensino. No entanto, essa parceria foi abruptamente interrompida com o golpe de 2016, deixando um vazio que precisa ser urgentemente preenchido.

É fundamental que a sociedade civil permaneça atenta às ações do governo e participe ativamente desse processo de construção de políticas públicas para a educação de jovens e adultos. A defesa de uma educação de qualidade para todos exige a união de todos os setores da sociedade, desde educadores e estudantes até gestores, pesquisadores e movimentos sociais.

Essa colaboração é essencial para garantir que a EJA seja reconhecida como um direito fundamental e que o governo federal, os estados e os municípios trabalhem em conjunto para oferecer essa modalidade de ensino de forma adequada em todo o território nacional, considerando as diferentes realidades e necessidades dos estudantes.

De fato, após o *impeachment* de Dilma Rousseff, o Brasil passou por uma reestruturação com uma agenda neoliberal, que impactou negativamente as políticas educacionais. Houve uma descontinuidade de iniciativas que promoviam o acesso à educação, e as políticas públicas voltadas para a EJA foram enfraquecidas.

De acordo com Barbosa, Silva e Souza (2020), citados por Pires (2023), esse cenário levou à marginalização e ao abandono da EJA, modalidade de ensino que havia alcançado avanços importantes na década anterior. A reestruturação governamental representou, portanto, um retrocesso para a EJA.

Durante o governo de Michel Temer, a EJA enfrentou um período de descaso e retrocesso significativo. A reestruturação das políticas educacionais resultou na diminuição de investimentos e na extinção de programas essenciais.

Conforme apontam Barbosa e Silva (2020) e Franco e Filho (2020), citados por Pires (2023), a Secadi (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão), fundamental para a EJA, foi extinta. Além disso, o governo Temer comprometeu iniciativas de apoio à modalidade, refletindo a descontinuidade da priorização da educação pública.

Reforçando o que foi relatado, a aprovação da Emenda Constitucional 95 (EC 95) pelo governo Temer, em 2016, trouxe consequências graves para a universidade pública, como apontam Cardoso Neto e Nez (2021). Ao instituir o Novo Regime

Fiscal (NRF), que congelou os gastos públicos por 20 anos, a EC 95 inviabilizou políticas sociais fundamentais, impactando diretamente a Educação Básica e Superior e comprometendo a sustentabilidade das universidades e da pesquisa no Brasil. Essa medida gerou um cenário de incertezas, dificultando a manutenção da qualidade do ensino e a continuidade de projetos fundamentais para o desenvolvimento educacional.

Assim como o governo Temer, o governo Bolsonaro também negligenciou EJA. Conforme apontado por Pires (2023), ambos os governos implementaram políticas que resultaram em cortes significativos de investimentos e da não priorização dessa modalidade de ensino.

A gestão promoveu cortes orçamentários e uma reestruturação que resultou na descontinuidade de programas e recursos. Essa ação levou à queda nas matrículas e à deterioração das condições de aprendizagem. A pandemia de COVID-19 exacerbou essas dificuldades, de forma a contribuir para um cenário de instabilidade e evasão dos estudantes na EJA.

Além disso, sob o governo Bolsonaro, a pesquisa passou a ser direcionada para áreas aplicadas, desconsiderando a relevância de outros campos do conhecimento. Essa abordagem restritiva comprometeu a diversidade e o avanço científico, limitando a capacidade das universidades de contribuir para a inovação e o desenvolvimento social.

A pandemia da COVID-19⁹ expôs as profundas desigualdades do sistema educacional brasileiro, especialmente no que diz respeito ao acesso à educação de jovens e adultos. A necessidade de adotar o ensino remoto emergencial evidenciou a falta de acesso à internet e aos recursos tecnológicos para muitos alunos da EJA. Essa situação evidenciou a urgência de políticas públicas que garantam a inclusão digital e o acesso à tecnologia, fundamentais para a continuidade da educação em tempos de crise.

A pandemia, ao expor e acentuar as desigualdades do sistema educacional, nos leva a refletir sobre as políticas públicas implementadas em governos anteriores, como os petistas. Esses governos, seguindo a perspectiva do Partido dos Trabalhadores (2020), viam a educação como um investimento estratégico para o

⁹ Brasil (2020). De acordo com o Ministério da Saúde, a Covid-19 é uma infecção respiratória causada pelo novo coronavírus SARS-CoV-2, sendo potencialmente grave e altamente transmissível.

desenvolvimento do país. Ao ampliar o acesso à educação de qualidade, buscavam formar uma mão de obra mais qualificada e capaz de atender às demandas do mercado de trabalho, contribuindo para o crescimento econômico e a redução das desigualdades sociais.

Diante desse cenário, é crucial que as futuras políticas educacionais não apenas se lembrem dos avanços alcançados, mas também reconheçam as lições aprendidas com os desafios enfrentados. A educação deve ser um espaço de inclusão, onde cada estudante, independentemente de sua trajetória, possa se sentir valorizado e tenha a oportunidade de transformar sua realidade. Isso requer um compromisso contínuo com a formação de professores/as, o desenvolvimento de currículos que respeitem as diversidades e a criação de um ambiente educacional que promova a justiça social.

A continuidade da luta pela EJA é uma responsabilidade coletiva. Somente por meio de um esforço conjunto entre governo, sociedade civil e comunidade escolar podemos garantir que a educação se torne um verdadeiro instrumento de emancipação e transformação, capaz de resgatar vidas e construir um futuro mais justo e igualitário para todos.

Desta forma, a EJA não deve ser vista apenas como um meio de alfabetização, mas como um caminho para a construção de uma cidadania plena e ativa, onde cada indivíduo tenha a chance de brilhar e contribuir para o bem comum.

A luta por uma educação inclusiva, equitativa e de qualidade deve ser uma prioridade constante, independentemente das mudanças políticas. A história recente do Brasil nos ensina que os avanços conquistados podem ser revertidos, mas também nos mostra que, com determinação e ação coletiva, é possível construir um sistema educacional que atenda às necessidades de todos os cidadãos.

Para isso, é fundamental que a sociedade civil, os educadores e os gestores públicos se unam para defender e promover políticas que assegurem o direito à educação. A educação deve ser vista como um bem público, um direito inalienável de todos os brasileiros, e não apenas como um produto a ser comercializado. A mobilização em torno de uma educação de qualidade é uma responsabilidade coletiva, que envolve todos os setores da sociedade.

Em suma, a trajetória da educação no Brasil nos últimos anos é marcada por avanços e retrocessos, mas os ensinamentos que dela emergem são claros: a educação é um instrumento fundamental para a construção de uma sociedade mais

justa e igualitária. Devemos continuar lutando para que todos tenham acesso a uma educação de qualidade, que respeite a diversidade e promova o desenvolvimento integral dos indivíduos. A educação é, sem dúvida, o caminho para um futuro mais digno e promissor para todos.

A superação dos desafios da educação de jovens e adultos exige um compromisso renovado com a construção de um projeto de país mais justo e igualitário. A luta dos Fóruns de EJA nos inspira a continuar buscando soluções para garantir o direito à educação de qualidade para todos e todas. Essa determinação deve ser alimentada pela certeza de que a educação é uma ferramenta poderosa de transformação social, capaz de romper ciclos de exclusão e desigualdade.

Assim, é imprescindível que continuemos a lutar por um sistema educacional que valorize cada aluno como um indivíduo único, com suas histórias, experiências e potenciais. O futuro da educação de jovens e adultos depende da nossa capacidade de nos mobilizarmos, de dialogarmos e de reivindicarmos um espaço que respeite e promova a diversidade, garantindo que todos tenham acesso à educação que merecem. Essa é a nossa missão e o nosso compromisso com as gerações presentes e futuras.

Dando continuidade à reflexão sobre a EJA no cenário nacional, onde a luta por valorização e acesso se faz constante, voltamos nosso olhar para a realidade local. Em Fortaleza, entre os anos de 2013 e 2022, a EJA vivenciou um período de desmonte silencioso, cujas marcas profundas ainda ecoam nas salas de aula e na vida de tantos/as estudantes.

4.4 O Desmonte Silenciado da EJA em Fortaleza (2013-2022) e os Obstáculos ao Retorno e Permanência das Mulheres.

A Educação de Jovens e Adultos desempenha um papel crucial na busca por inclusão social e no fortalecimento do direito à educação. Severino (2024) nos lembra que essa modalidade é vital para aqueles/as que não tiveram a oportunidade de concluir seus estudos na idade apropriada. Contudo, em Fortaleza, observa-se um desmonte crescente da EJA, com impactos diretos na vida de inúmeros estudantes e educadores/as.

Este cenário de precarização local encontra eco em uma política nacional de desinvestimento. De acordo com Braga (2023), a realidade da EJA no Brasil é um

espelho das prioridades políticas do país, evidenciada por um corte orçamentário drástico. A autora aponta que a redução de quase R\$1,5 bilhão para apenas R\$38,9 milhões em recursos federais destinados à modalidade, entre 2012 e 2021, representa um "corte profundo nas oportunidades de milhares de brasileiros/as que buscam uma segunda chance na educação" (Braga, 2023, p. 705).

Na análise sobre a trajetória da EJA em Fortaleza entre 2013 e 2023, baseada nos dados de Severino (2024), identifiquei uma alarmante diminuição de 64% nas matrículas e uma queda de 72% no número de turmas. Essa retração não é um fenômeno isolado, mas reflete o alinhamento municipal a uma conjuntura nacional de restrição fiscal. Segundo Ramos e Tavares (2024), o desmonte orçamentário da educação pública brasileira foi impulsionado por uma agenda neoliberal de austeridade que, sob uma ótica mercadológica de "menor rentabilidade", elegeu a EJA como a primeira modalidade a sofrer com o "desfazimento" orçamentário.

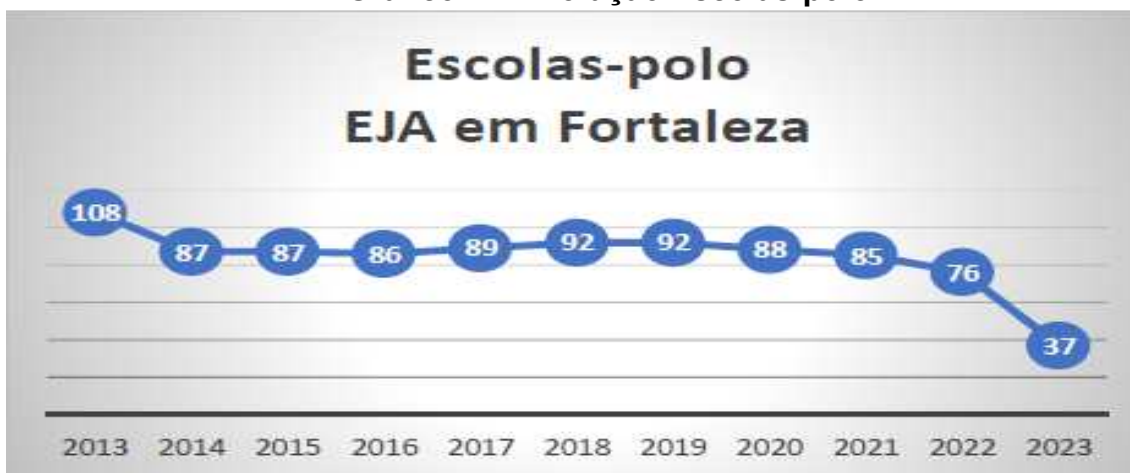
Tabela 3 – Evolução matrículas por modalidade de ensino - Fortaleza/CE (2013-2023)

ANO	Educação Infantil		Ensino Fundamental		EJA	TOTAL DA REDE
	Creche	Pré-escola	Fund I	Fund II		
2013	11285	20721	92347	44788	16811	185952
2014	14329	21057	88041	52452	15624	191503
2015	16069	21079	84775	55419	14018	191360
2016	16456	21932	84946	60198	13848	197380
2017	18188	23895	86999	63987	14233	207302
2018	21163	25889	87573	66758	12716	214099
2019	21892	28085	88152	70848	11443	220420
2020	22135	30328	89291	76771	11093	229618
2021	22384	31963	93455	82979	9391	240172
2022	24418	31763	94580	83196	6676	240633
2023	25923	31623	94478	80631	6038	238693
Variação %	130%	53%	2%	80%	-64%	28%

Fonte: Conforme nota de rodapé¹⁰

É imperativo contextualizar que 2013 marcou uma transição na gestão municipal de Fortaleza que se perpetuou pelo mesmo grupo político até 2024. Nesse período, enquanto outras modalidades de ensino registraram um aumento de 28% nas matrículas, a EJA sofreu um retrocesso sem precedentes. Embora informes da Secretaria Municipal da Educação (2024) apresentem programas como "EJA, Presente!" e "Nova EJA Fortaleza" como avanços — citando investimentos em tablets e bolsas —, minha análise revela uma infraestrutura fragilizada. Conforme Severino (2024), Fortaleza presenciou uma redução de 66% no número de escolas polos. Na prática, essa reestruturação impôs aos estudantes o deslocamento por distâncias superiores a 4 km, tornando o direito à educação um alvo da logística urbana e da insegurança noturna.

Gráfico 1 – Evolução Escolas-polo



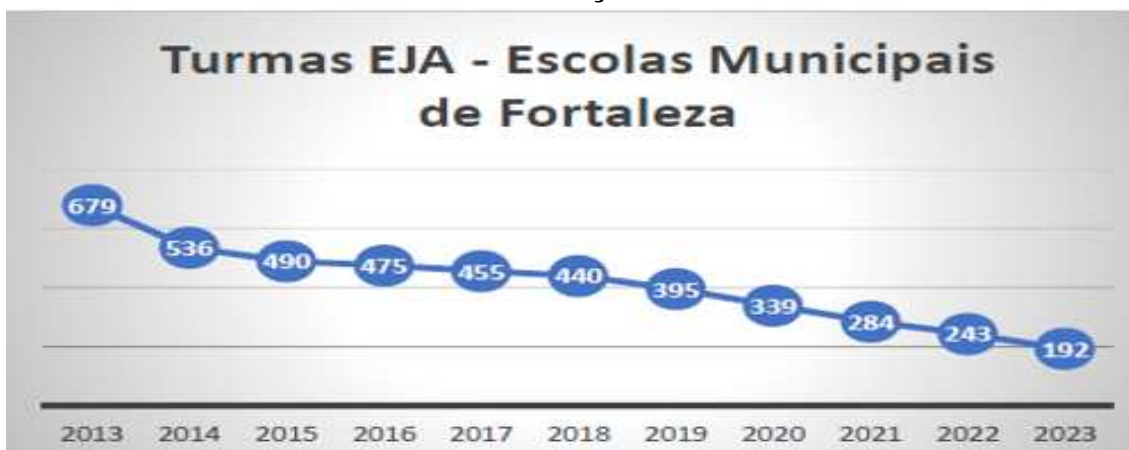
Fonte: Censo Escolar - INEP / Gráfico: Autor (2024).

Essa realidade impacta severamente o recorte de gênero. Existem cerca de 400 mil mulheres com mais de 25 anos sem instrução básica em Fortaleza (Severino, 2024). A redução da oferta exacerba as barreiras enfrentadas por mulheres negras e mães solo, que lidam com a exaustiva tripla jornada de trabalho. Vivenciei no cotidiano escolar situações que ilustram essa barreira: o fechamento de unidades e a transferência de alunas para polos distantes resultaram na desistência

¹⁰ Communitas, 2024.

em massa, especialmente de mulheres idosas para quem a mobilidade se tornou um obstáculo intransponível.

Gráfico 2 – Evolução Turma EJA



Fonte: Censo Escolar - INEP / Gráfico: Autor (2024).

Diante desse desmonte silencioso, compreendo a escola de EJA como um espaço contra-hegemônico à luz da Pedagogia Histórico-Crítica, a superação desses obstáculos exige que a escola garanta o acesso das trabalhadoras ao saber sistematizado. Para Saviani (2011), o domínio do "saber elaborado" (científico, filosófico e artístico) é uma ferramenta indispensável. Ao se apropriarem desses conhecimentos, as mulheres da EJA transcendem o senso comum e desenvolvem consciência crítica para enfrentar a sobrecarga doméstica e as desigualdades de gênero.

O retorno à escola, portanto, não é apenas um ato administrativo ou uma busca por certificação; é um movimento de resistência política e a busca pelo *Inédito viável*. É o ato de transformar o saber em instrumento de emancipação humana contra a lógica de exclusão da austeridade neoliberal.

Que esta análise denuncie o desmonte, mas também anuncie a urgência de políticas que não apenas incentivem o acesso, mas garantam a permanência e a dignidade de quem ousa sonhar com uma vida melhor através da caneta e do caderno.

5 A arte de se reconstruir na realidade da EJA

Ela quer recusar seguir receita tal quem não sem dores aceita que tudo deve mudar

Que um homem não te define sua casa não te define sua carne não te define você é seu próprio lar

Prefiro queimar o mapa, traçar de novo a estrada, ver cores nas cinzas e a vida reinventar.

(Francisco,2016)

Ao longo da minha trajetória com a Educação de Jovens e Adultos (EJA), aprendi que as salas de aula são preenchidas por histórias que a sociedade tentou silenciar, e a canção "Triste, Louca ou Má" expressa a tradução exata desse processo de ruptura.

No contato com as mulheres durante o grupo focal percebi que o retorno aos estudos é o momento em que elas deixam de aceitar o "destino" que lhes foi imposto. Assim como a letra afirma que "um homem não te define", as falas das alunas revelaram que a escola é o espaço onde elas se desprendem dos rótulos de apenas cuidadoras ou dependentes, transformando o ato de estudar em um gesto de profunda liberdade e autodescoberta.

Essa percepção é reforçada pela fala da coordenadora, cujas reflexões sobre o acolhimento dialogam com o verso "que nada te prende". Na entrevista, ficou evidente que a EJA atua como uma força contra hegemônica, a combater a ideia de que essas mulheres seriam "más" ou "egoístas" por priorizarem a própria educação.

A coordenadora aponta para uma escola que, em sintonia com a canção, não apenas ensina conteúdos, mas oferece o suporte para que elas deixem para trás as velhas amarras e tracem caminhos de autonomia que antes pareciam proibidos.

Minha experiência e os dados coletados mostram que a arte e a educação caminham juntas na construção da identidade dessas mulheres. Ao analisar os relatos, vejo que a EJA é o lugar onde elas entendem que a "receita de bem-estar" não é algo pronto a ser seguido, mas algo a ser construído por elas mesmas.

Esta pesquisa não apenas documenta um retorno escolar; ela testemunha mulheres que, ao aprenderem a ler o mundo, escolhem não mais se curvar, transformando a trajetória de vida na liberdade de quem agora é dona do seu próprio destino. A fim de propiciar uma visibilidade a esse processo de emancipação e

entender as suas nuances, organizei as reflexões que surgiram no campo, fundamentadas no diálogo direto com os sujeitos envolvidos.

A presente seção destina-se à apresentação e à análise dos dados empíricos coletados, que configuram a base para a compreensão do fenômeno estudado no contexto da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Para tal, foi mobilizado um conjunto de procedimentos metodológicos, que incluiu a Entrevista Semiestruturada com a Coordenadora Pedagógica, o Grupo Focal com as estudantes da Educação de Jovens e Adultos e utilização do Diário de Campo.

A análise que se segue está intrinsecamente ligada aos propósitos centrais desta investigação. O objetivo geral do estudo foi avaliar as práticas pedagógicas e as condições institucionais da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no atendimento às mulheres em uma escola pública Municipal de Fortaleza.

Quanto aos objetivos específicos, foi de interesse compreender as experiências de mulheres que retornam à sala de aula, a partir de suas narrativas com ênfase nos sentidos atribuídos à educação, nos desafios enfrentados e nas transformações vividas em suas trajetórias pessoais e sociais e examinar os processos de gestão e as ações institucionais desenvolvidas pela coordenação pedagógica no atendimento às demandas específicas das mulheres, considerando suas trajetórias educacionais, condições sociais e necessidades no contexto da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Em consonância com os objetivos definidos, os resultados empíricos foram dispostos em três partes complementares, visando uma análise abrangente do fenômeno: (1) a análise das categorias temáticas que surgiram a partir da entrevista semiestruturada com a coordenadora pedagógica; (2) a exposição do Grupo Focal com as estudantes, por fim, (3) a análise das categorias temáticas emergentes do diálogo com as estudantes.

5.1. Entre o Planejamento e a Prática: percepções da coordenadora pedagógica

A coordenação pedagógica da instituição é exercida por uma profissional com sólida trajetória na rede pública de ensino, atua como professora desde 2001 e como supervisora escolar desde 2004. Graduada em Pedagogia, possui especializações em Psicopedagogia e Gestão Escolar, além de habilitação em

Administração Escolar pela Universidade Estadual do Ceará (UECE) e mestrado em Educação.

Com vasta experiência em gestão, tendo ocupado o cargo de diretora por 11 anos, a coordenadora possui uma relação próxima com a Educação de Jovens e Adultos (EJA) desde 2004. Para ela, essa modalidade representa um espaço de transformação e resgate da autoestima, sendo um instrumento fundamental para a construção de novas oportunidades de vida para os/as alunos/as

Inicialmente, é apresentada a análise do conteúdo extraído da entrevista com a coordenadora pedagógica de uma escola pública municipal da Regional IV de Fortaleza, na intenção de compreender as práticas pedagógicas e as condições institucionais específicas ao atendimento das mulheres na Educação de Jovens e Adultos (EJA).

As categorias emergiram de uma organização sistemática fundamentada na leitura cuidadosa, na identificação de temas recorrentes e na busca por captar as múltiplas dimensões das experiências e práticas institucionais (Silva; Fossá, 2015). Assim, a análise é baseada nas seguintes categorias: (1) *A Política da EJA*; (2) *Configuração das Relações Intergeracionais na EJA*; (3) *Significados e Percepções das Mulheres na EJA*; (4) *Estratégias de Engajamento e Práticas Pedagógicas* e (5) *Trajetórias das Mulheres na EJA*. Estes arquivos temáticos foram essenciais para responder à questão central da pesquisa e avaliar se as práticas e condições institucionais atendem às necessidades reais das mulheres atendidas

5.1.1 A política da EJA

Ao analisar a atuação da coordenadora e suas observações acerca da categoria Política da Educação de Jovens e Adultos (EJA), percebi uma relação intrínseca entre os discursos institucionais, as práticas pedagógicas e as experiências concretas vividas pelos sujeitos da educação. A coordenadora aponta que, apesar de avanços, há uma percepção de que as políticas públicas muitas vezes se apresentam pulverizadas e pouco sensíveis às necessidades diversas do público da EJA.

Ela afirma que, "ao longo do tempo, as políticas de educação de jovens e adultos foram se modificando, muitas vezes de forma fragmentada, sem uma atenção contínua às necessidades específicas desse público". Esta fala ecoa à

crítica de Saviani (2011), quando o autor analisa que as classes populares permanecem subordinadas enquanto não conseguem dominar o conhecimento que os opõe às estruturas de dominação social, políticas e econômicas. Para o autor, a libertação dessas classes passa por uma educação que reconheça a necessidade de uma transformação social real, e não apenas ajustes superficiais ou reproduções de conhecimentos inertes.

Minha experiência e trajetória na EJA me permite reforçar esta leitura, pois compreendo que somente por meio do acesso ao conhecimento, este público pode de fato lutar por seus direitos. Entendo que essa mudança exige, sobretudo, a formação de professores/as críticos/as que compreendam a realidade do público da EJA, reconhecendo-o como um grupo historicamente sofrido, excluído e, muitas vezes, sem esperança.

A coordenadora também evidencia que muitas ações políticas promovem a padronização, falhando em atender as diferenças culturais, socioeconômicas e de trajetória de vida das mulheres na EJA. Ela critica uma política que "não leva em conta as diferenças, as histórias de vida, os diversos ritmos de aprendizagem dessas mulheres".

Tal crítica é pertinente, pois revela o risco de uma política que, ao buscar universalizar o acesso, acaba por invisibilizar as especificidades que fazem dessas alunas sujeitos de direitos e de potencial de transformação social. Nesse sentido, Freire (1987) argumenta que uma educação emancipadora deve estar voltada ao debate, à participação ativa e ao combate às desigualdades, estimulando o protagonismo do/a estudante.

Percebi, ao longo da minha trajetória na EJA, que o papel do/a educador/a, principalmente de EJA, transcende o mero exercício de transmissão de conteúdo, exigindo um compromisso político e ético de atuar como mediadora de processos de conscientização e transformação.

A coordenadora aponta que "as ações políticas precisam estar mais articuladas às realidades locais, promovendo uma verdadeira inclusão social, o que requer uma maior valorização do trabalho docente, recursos adequados e uma gestão mais participativa". Esta compreensão reforça a necessidade de uma política que não apenas forneça diretrizes, mas que também apoie o/a professor/a na urgência de promover uma educação dialógica, democrática e contextualizada.

Na prática, essa perspectiva implica que o/a professor/a deve agir como uma/a agente de resistência às políticas que tentam padronizar e aprisionar o potencial do sujeito na reprodução de conhecimentos, aprofundando o debate sobre a emancipação social. Como Freire (1987) enfatiza, uma educação de verdade provoca o debate, valoriza a experiência de cada indivíduo e o posiciona como sujeito de sua história. Para a coordenadora, a carência de políticas assertivas ainda representa um obstáculo, mas também uma oportunidade de refletir sobre o papel do Estado e da sociedade na construção de uma educação verdadeiramente libertadora.

Portanto, a crítica à política da EJA feita pela coordenadora deve ser entendida como um convite à reflexão e à ação, no sentido de que uma educação voltada ao reconhecimento do sujeito social, ao questionamento das estruturas de poder e à emancipação das classes populares, precisa ser uma prioridade das ações governamentais.

Como ensinam Saviani e Freire, somente uma educação corajosa, democrática e comprometida com a transformação social poderá avançar na direção de uma sociedade mais justa e igualitária. A experiência de educar na EJA, portanto, exige não só a prática pedagógica transformadora, mas também um comprometimento e uma militância constante por políticas públicas que promovam a autonomia, o protagonismo e a solidariedade entre os sujeitos da educação.

5.1.2 Configuração das Relações Intergeracionais na EJA

O material analisado evidencia uma composição geracional distribuída no público da EJA, composta majoritariamente por adultos/as e idosos/as, de modo a configurar uma dinâmica social singular. Conforme a coordenadora, "devido às políticas educacionais e ao tempo, a maioria do nosso público hoje são os adultos e as senhoras idosas, que buscam se sentir mais úteis e inseridas na sociedade".

A coordenadora destaca o papel ativo das mulheres mais velhas: "elas participam das atividades, colaboram na organização das ações e assumem protagonismo nas ações pedagógicas". Essa observação revela o protagonismo dessas mulheres, que vão além do papel tradicional de alunas passivas,

desempenhando funções de liderança e participação efetiva, rompendo com estereótipos ligados à idade.

Além disso, a coordenadora observa que "os alunos mais jovens reconhecem a importância de aprender com as mulheres mais velhas, que trazem experiências e saberes valiosos para a sala". Tal percepção evidencia a troca intergeracional como fator enriquecedor para o aprendizado coletivo, valoriza a diversidade das vivências e fortalece as relações de poder e autonomia dentro do ambiente escolar.

Assim, a fala da entrevistada indica uma configuração intergeracional marcada pelo protagonismo feminino idoso, diversidade etária e intercâmbio de saberes, que intensifica a identidade social das participantes e ampliam as perspectivas no espaço escolar

Nessa perspectiva, Arroyo (2005, p. 23) reforça a importância de reconhecer a diversidade de trajetórias humanas na EJA, destaca que essa riqueza de experiências deve ser o ponto de partida para uma educação que privilegie o diálogo, a troca e a valorização dos saberes acumulados ao longo da vida. Ele afirma:

Reconhecer a diversidade de trajetórias, saberes e experiências ao longo da vida é fundamental para reconfigurar a educação de jovens e adultos. Nesse sentido, as pessoas mais velhas, enquanto portadoras de conhecimentos, histórias e saberes acumulados, deixam de ser somente alunas passivas e assumem protagonismo, contribuindo com suas experiências na dinâmica pedagógica. Essa troca intergeracional enriquece o espaço educativo, promovendo relações de poder mais horizontais e um aprendizado mais significativo para todos.

Como se percebe nesse contexto, a presença de mulheres idosas como protagonistas no espaço escolar reforça a ideia de que a educação de jovens e adultos deve ser um espaço de convivência e troca de saberes, onde a heterogeneidade geracional é uma força, não uma limitação. Diante das minhas reflexões ao longo da caminhada na EJA, notei que essa valorização das experiências das pessoas idosas é muito potente, pois os saberes delas podem contribuir de forma significativa para a promoção do protagonismo feminino e para transformar o modo como pensamos e estruturamos a EJA.

No entanto, é necessário questionar se as políticas e práticas pedagógicas atuais estão realmente reconhecendo e ampliando essa dimensão intergeracional, e se elas fomentam uma educação mais humanizada, empoderadora e capaz de valorizar as diversas trajetórias de vida. Além disso, é importante refletir se esses

pontos são realmente aproveitados durante as aulas, pois muitas falas podem ser ressignificadas e trazidas à tona para enriquecer o processo educativo.

5.1.3 Significados e Percepções das Mulheres na EJA

Outro aspecto relevante é a percepção do protagonismo e da autonomia das mulheres na EJA. Quando a coordenadora afirma que as mulheres adultas e idosas "são muito protagonistas", ela reflete sobre uma mudança significativa na forma como essas mulheres constroem sua identidade social por meio da educação. Neste sentido, convém lembrar Bardin (1977, apud Silva; Fossá, 2015), ao argumentar que uma análise de conteúdo deve explorar os significados que as pessoas atribuem às suas experiências, interpretando os símbolos culturais presentes no discurso.

O reconhecimento social conquistado pela participação escolar fortalece a ressignificação do papel feminino na sociedade. A coordenadora ressalta que essas mulheres "querem se sentir mais úteis, vamos dizer assim", evidenciando uma forte busca por autonomia e protagonismo social. Para elas, a escola é muito mais que um espaço de aprendizagem; é um ambiente de afirmação identitária, onde "elas acabam se envolvendo e assumindo um papel ativo em suas trajetórias".

A EJA possibilita às mulheres reafirmarem suas identidades como agentes capazes de transformação social, promovendo mudanças na autoimagem. Isso fica evidente em um relato, no qual a entrevistada observa que "a experiência da EJA desperta nelas a autonomia e a consciência sobre sua importância na sociedade". Assim, a instituição escolar oferece um suporte para fortalecer a autoestima e o reconhecimento social dessas mulheres, que dizem "gostar de estar aqui", não apenas por aprender, mas por se sentirem valorizadas.

Vejo esse suporte oferecido pela escola como um elemento fundamental na construção de uma nova narrativa de si mesma, que vai além do aspecto cognitivo, assumindo uma dimensão simbólica e emocional na vida dessas mulheres.

A escola, ao reconhecer suas múltiplas histórias e valorizar suas experiências, se torna um espaço de ressignificação, onde elas passam a perceber seu próprio potencial e força interior. Como Arroyo (apud Silva; Fossá, 2015) destaca, a educação atua como uma ferramenta de resistência e de transformação social, daí possibilita às mulheres reescreverem suas trajetórias e fortalecerem sua autoestima, de modo a contribuir para a afirmação de seu protagonismo social.

A coordenadora compreende que esse processo é enriquecido pelo reconhecimento das múltiplas facetas de suas histórias, deixam de ser vistas apenas como cuidadoras ou trabalhadoras e passam a protagonizar suas histórias, um exemplo que pode ser destacado foi a própria a Dinâmica do Espelho, quando da fala de uma aluna, ao se olhar no espelho, ao mencionar que percebeu sua mudança ao retornar à escola – antes era uma mulher descrente e queixosa e passou a se ver uma mulher cheia de possibilidades.

Ao ouvir esse relato, percebi uma profunda mudança: ela começou a valorizar seu trabalho não mais como uma tarefa enfadonha, mas como uma expressão de sua dignidade e conquista pessoal. Essa nova percepção não veio de uma alteração na rotina, mas sim de uma mudança de leitura de sua realidade, um novo olhar para si mesma, possibilitado pelo reconhecimento dentro do ambiente escolar. O apoio institucional, ao promover esse reconhecimento, amplia a visão que essas mulheres têm de si mesmas, contribui para uma mudança narrativa em suas vidas, o que fortalece a autoestima e estimula o protagonismo.

Portanto, o suporte escolar pode ser uma potente ferramenta de emancipação, a auxiliar as mulheres a se reconhecerem como agentes de transformação, capazes de assumir posições mais autônomas e confiantes em suas trajetórias. Essa assistência é crucial para a consolidação de uma identidade fortalecida, a fim de propiciar uma participação mais plena na sociedade e o pleno exercício de seus direitos, que, em muitos casos, foram anteriormente negados ou invisibilizados.

5.1.4 Estratégias de Engajamento e Práticas Pedagógicas

Uma análise das práticas pedagógicas na EJA revela que as estratégias participativas são centrais para o engajamento das mulheres, incluindo atividades dinâmicas e o uso de tecnologias digitais. A coordenadora destaca que "a estratégia principal está na dinâmica e na prática pedagógica do/a professor/a.

Quando a prática é atraente, elas se tornam ativas no processo de aprendizagem". Essa abordagem incentiva o protagonismo das alunas por meio do reconhecimento e valorização de seus saberes prévios, promovendo interações mais significativas com o conteúdo.

“Quando o professor desenvolve uma prática atraente, eles/as se interessam mais”, daí a importância de uma pedagogia sensível e contextualizada na promoção do engajamento e da autonomia feminina. Dessa forma, a escola se consolida como espaço de fortalecimento da autodeterminação e da inclusão social.

Nesse sentido, Arroyo (2005) destaca que o diálogo e a troca entre o sistema escolar e a Educação de Jovens e Adultos (EJA) são essenciais para a construção de uma pedagogia inovadora e sensível às experiências dos sujeitos, ressaltando que a escola deve aprender com as múltiplas propostas de inovação educativa.

Assim, práticas que favorecem o protagonismo, como atividades dinâmicas e o uso de recursos tecnológicos, contribuem para que as alunas se sintam motivadas e autônomas, de maneira a promover uma educação mais inclusiva e responsiva às suas trajetórias de vida, consolidando a escola como espaço de fortalecimento da autodeterminação e da inclusão social.

Além disso, é necessário reconhecer os desafios na implementação dessas estratégias, como a manutenção e adaptação às tecnologias, que demandam suporte pedagógico continuado, reforçando a importância de uma pedagogia contextualizada e sensível às necessidades dessas populações.

Além disso, o uso de tecnologias digitais, como tablets e a sala de inovação, surge como motivador e instrumento de inclusão digital. Conforme a coordenadora, “na sala de inovação, elas têm oportunidade de aprender a manusear os *tablets*”, o que não só facilita o acesso às atividades, mas também desenvolve habilidades digitais essenciais, mesmo diante das dificuldades iniciais no uso cotidiano dessas ferramentas.

Essa prática é percebida como eficaz para aumentar o interesse e a autonomia das entrevistadas, que afirmam gostar das atividades e aprender enquanto realizam, entretanto, a coordenadora confirma que existem desafios, especialmente na adaptação e manutenção do uso dessas tecnologias, exigindo suporte pedagógico contínuo para garantir a inclusão digital plena.

Assim, as práticas pedagógicas que valorizam a participação ativa, o uso de tecnologias e a compreensão das experiências prévias das alunas configuram-se como estratégias fundamentais para promover engajamento, motivação e autonomia na EJA.

No diálogo com Bardin (2016), compreender essas estratégias dentro do contexto específico revela seu papel na criação de ambientes mais atraentes e inclusivos,

consolidando um processo educativo mais participativo. São ações que firmam o vínculo entre teoria e prática, promovendo uma educação que respeita e valoriza a trajetória individual de cada pessoa, ampliando seu protagonismo social e pedagógico.

Segundo Arroyo (2005), é imperativo reconsiderar a organização do tempo, dos espaços e das lógicas que estruturam o sistema escolar, pois o diálogo com as experiências da EJA pode proporcionar contribuições valiosas para promover inovações necessárias, visando tornar a escola mais democrática e acessível ao público.

Para isso, o sistema de ensino deve evoluir para um espaço que assegure direitos e responsabilidade pública. A grande quantidade de jovens e adultos que permanecem fora de um percurso escolar adequado evidencia que o sistema atual ainda está distante de cumprir sua função de atender às necessidades do povo como um direito coletivo.

Diante disso, uma análise das práticas pedagógicas na EJA revela que as estratégias participativas são centrais para o engajamento das mulheres, incluindo atividades dinâmicas e o uso de tecnologias digitais. A coordenadora destaca que "a estratégia principal está na dinâmica e na prática pedagógica do professor.

Quando a prática é atraente, elas se tornam ativas no processo de aprendizagem". Essa abordagem incentiva o protagonismo das alunas por meio do reconhecimento e valorização de seus saberes prévios, promovendo interações mais significativas com o conteúdo.

Quando o/a professor/a desenvolve uma prática atraente, eles se interessam mais", daí a importância de uma pedagogia sensível e contextualizada na promoção do engajamento e da autonomia feminina. Dessa forma, a escola se consolida como espaço de fortalecimento da autodeterminação e inclusão social.

Além disso, o uso de tecnologias digitais, como *tablets* e a sala de inovação, surge como fator motivador e inovador. Conforme a coordenadora, "na sala de inovação, elas têm oportunidade de aprender a manusear os *tablets*", o que não só facilita o acesso às atividades, mas também desenvolve habilidades digitais essenciais, mesmo diante das dificuldades iniciais no uso cotidiano dessas ferramentas. Essa prática é percebida como eficaz para aumentar o interesse e a autonomia das entrevistadas, que afirmam gostar das atividades e aprender enquanto realizam.

Entretanto, a coordenadora confirma que existem desafios, especialmente na adaptação e manutenção do uso dessas tecnologias, exigindo suporte pedagógico contínuo para garantir a inclusão digital plena. Assim, as práticas pedagógicas que valorizam a participação ativa, o uso de tecnologias e a compreensão das experiências prévias das alunas configuram-se como estratégias fundamentais para promover engajamento, motivação e autonomia na EJA.

No diálogo com Bardin (2016), compreender essas estratégias dentro do contexto específico revela seu papel na criação de ambientes mais atraentes e inclusivos, consolidando um processo educativo mais participativo. São ações que firmam o vínculo entre teoria e prática, promovendo uma educação que respeita e valoriza a trajetória individual de cada pessoa, ampliando seu protagonismo social e pedagógico.

5.1.5 Trajetórias das Mulheres na EJA

A partir das análises presentes nos textos de Arroyo (2005) e nas experiências relatadas com as mulheres na EJA, é possível perceber que a educação dessas mulheres representam mais do que a aquisição de conhecimentos básicos; simboliza também um espaço de resistência, de afirmação de identidades e de reconstrução de trajetórias de vida.

O autor ora referido destaca que o sistema escolar, muitas vezes, rígido e excludente, está distante de atender às necessidades dos setores populares, privados de direitos, e que a EJA, ao reconhecer sua própria história e diversidade, pode contribuir para uma abordagem mais democrática e inclusiva, que valorize as experiências de sujeitos socialmente vulneráveis.

Uma análise das trajetórias das mulheres na Educação de Jovens e Adultos evidencia que muitas retornam à escola motivadas em melhorar a autoestima, protagonismo e participação social. Para elas, a escola representa uma oportunidade de conquistar maior autonomia, reconhecimento e construir uma nova identidade social.

Uma análise das trajetórias das mulheres na Educação de Jovens e Adultos evidencia que muitas retornam à escola motivadas em melhorar a autoestima, protagonismo e participação social. Para elas, a escola representa uma

oportunidade de conquistar maior autonomia, reconhecimento e construir uma nova identidade social.

Essa percepção é reforçada pela coordenadora, que ressalta que “quando elas voltam a estudar, é muito mais do que aprender a ler e escrever; trata-se de autoestima e protagonismo”. Ela complementa que muitas enxergam a escola como um lugar de “reconhecimento social' e 'empoderamento’”. Essas afirmações indicam que a escola se torna um espaço de resistência, onde as mulheres constroem narrativas de superação e assumem papéis ativos em sua própria história.

A coordenadora ressalta que “quando elas voltam a estudar, é muito mais do que aprender a ler e escrever; trata-se de autoestima e protagonismo”. Ela complementa que muitas enxergam a escola como um lugar de “reconhecimento social' e 'empoderamento’”. Essas afirmações indicam que a escola se torna um espaço de resistência, onde as mulheres constroem narrativas de superação e assumem papéis ativos em sua própria história.

Um exemplo concreto dessa vivência é quando a coordenadora comenta que “elas querem participar de atividades, como feiras, e sabem fazer. Gostam de estar presentes nessas ações. Muitas têm habilidades que antes não eram reconhecidas.” Essa participação evidencia a busca por reconhecimento e mostra como o retorno à escola favorece a permanência das identidades sociais dessas mulheres.

Como aponta Bardin (2016, p. 42), “a análise das trajetórias permite interpretar as experiências subjetivas de cada sujeito, relacionando-se às condições de produção das mensagens e às questões sociais mais amplas”. Nesse sentido, a vida escolar funciona como um espaço de reafirmação pessoal e social, frequentemente marcado por emoções intensas e por processos de autotransformação.

Diante do exposto, podemos reforçar que no caso das mulheres, a escola surge como um espaço de protagonismo, onde elas buscam resgatar sua autoestima e conquistar reconhecimento social, ativando processos de autotransformação e de afirmação pessoal. Essas trajetórias expressam uma resistência às condições de opressão e desigualdade, reforçando a ideia de que a educação deve ser entendida como um direito social fundamental que possibilita às mulheres afirmarem suas identidades e exercerem autonomia, não raramente negadas na esfera social e familiar (Arroyo, 2005).

Além disso, a participação ativa dessas mulheres, como na realização de atividades que antes lhes eram impedidas, evidencia uma busca por reconhecimento que ultrapassa a dimensão individual, mobilizando-se para uma afirmação social e coletiva. Esse movimento sinaliza que a escola, ao promover a valorização das experiências e habilidades dos sujeitos, contribui para uma reinvenção de si mesmos, compatível com uma perspectiva de educação baseada no respeito às trajetórias de vida e na valorização da diversidade, entendendo-a como uma riqueza pedagógica (Arroyo, 2005; Soares; Giovanetti; Gomes, 2005).

Por fim, a experiência dessas mulheres revela que a escola atua como um espaço de transformação social, onde elas não apenas aprendem a ler e escrever, mas também constroem espaços de autodeterminação e afirmação de direitos. Assim, a educação institucional deve refletir essa complexidade, reconhecendo as trajetórias de resistência e reinvenção de mulheres que buscam na escola um espaço digno, onde possam exercer sua autonomia, construir novas identidades e reafirmar sua cidadania (Arroyo, 2005).

Essa reflexão sugere que, para avançar na construção de uma educação mais inclusiva e emancipadora, é fundamental que as políticas educacionais considerem as experiências de mulheres e outros sujeitos que, ao retornarem à escola, exprimem uma forte mobilização por reconhecimento, respeito e direitos sociais. Reconfigurar o sistema de modo a valorizar a história de resistência dessas mulheres é, portanto, uma ação estratégica para uma educação mais justa, democrática e humanizada (Arroyo, 2005).

A coordenadora ressalta que “quando elas voltam a estudar, é muito mais do que aprender a ler e escrever; trata-se de autoestima e protagonismo”. Ela complementa que muitas enxergam a escola como um lugar de “reconhecimento social e empoderamento”. Essas afirmações indicam que a escola se torna um espaço de resistência, onde as mulheres constroem narrativas de superação e assumem papéis ativos em sua própria história.

Um exemplo concreto dessa vivência é quando uma coordenadora comenta que “elas querem participar de atividades, como feiras, e sabem fazer. Gostam de estar presentes nessas ações. Muitas têm habilidades que antes não eram reconhecidas.” Essa participação evidencia a busca por reconhecimento e mostra como o retorno à escola favorece a permanência das identidades sociais dessas mulheres.

Por fim, a coordenadora enfatizou que “a escola desempenha um papel fundamental na autoestima dessas mulheres, pois elas passam a se perceberem competentes, atuantes e reconhecidas”. Logo, as trajetórias dessas mulheres são expressão de um movimento amplo de afirmação de direitos sociais e identitários, marcado pela força, resistência e reinvenção pessoal.

5.2 As vozes das protagonistas: vivência com as alunas no grupo focal

A investigação contou com a colaboração de doze mulheres com idades entre 24 e 71 anos, estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA – níveis II, III e IV). Estas eram trabalhadoras, aposentadas, donas de casa e uma mulher trans, formando uma colcha de retalhos, de trajetórias que convergem no desejo comum delas: o domínio da leitura e da escrita como ferramentas de cidadania, dignidade e abertura de novos horizontes.

O critério para a seleção das estudantes se apoiou na diversidade das gerações. Como forma de zelar pelo anonimato e, ao mesmo tempo, honrar a força feminina local, cada participante foi identificada com o nome de uma mulher com destaque histórico do Ceará, na intenção de simbolizar a continuidade da luta por ocupação de espaços e direitos.

O encontro foi inaugurado com a Dinâmica do Espelho, um convite à introspecção sob o lema: “*O conhecimento é a cor da minha liberdade e transformação*”. Ao confrontarem-se com suas próprias imagens, as participantes reconheceram-se como sujeitos ativos de sua história, disparando os diálogos que deram origem às categorias analíticas desta pesquisa.

Para processar essa riqueza de relatos, foi adotada a Análise de Conteúdo de Laurence Bardin, que permitiu organizar as falas em unidades de registro e temas centrais, focando no papel social da mulher e nos desafios que enfrentam.

Segundo a autora, essa metodologia não se limita a um instrumento rígido, mas compreende um conjunto diversificado de técnicas de análise das comunicações que, devido à sua versatilidade, pode ser adaptado a diferentes contextos e campos de aplicação (Bardin, 2016).

Essa plasticidade metodológica favoreceu a fluidez das comunicações estabelecidas pelas mulheres durante o grupo focal. Ao priorizar o papel social feminino e os desafios enfrentados, foi possível sistematizar as seguintes categorias

de análise: *Experiências e motivações para o retorno à escola; Experiências de enfrentamento às desigualdades de gênero e discriminações; Apoio institucional e ações pedagógicas na EJA; Reconstrução da identidade feminina e autonomia na EJA; O Impacto social, cultural e de gênero na trajetória de vida.*

Eis o quadro resumo que detalha o perfil de cada uma dessas protagonistas, ligando suas identidades simbólicas às suas realidades concretas:

Tabela 4 – Perfil das estudantes participantes do grupo focal¹¹

NOME FICTÍCIO DA ALUNA	IDADE	ENXERGA SUA COR	ESCOLARIZAÇÃO	ESTADO CIVIL	PROFISSÃO
HELONEIDE STUDART	55	BRANCA	EJA II FUNDAMENTAL I	CASADA	CABELEIREIRA
ELVIRA EUGENIA CORREIA PINHO	44	PARDA	EJA II FUNDAMENTAL I	SEPARADA	DOMÉSTICA
MARIA DA PENHA MAIA FERNANDES	48	PARDA	EJA II FUNDAMENTAL I	CASADA	DOMÉSTICA
CACIQUE PEQUENA (Maria de Lourdes da Conceição Alves)	54	PARDA	EJA II FUNDAMENTAL I	SOLTEIRA	VENDEDORA
IZABEL ACIOLY	64	PARDA	EJA III FUNDAMENTAL II	VIÚVA	APOSENTADA
MARIA SIMÓA DA CONCEIÇÃO, A PRETA TIA SIMOA	58	PARDA	EJA III FUNDAMENTAL II	SOLTEIRA	CABELEIREIRA
MARIA LUIZA FONTENELLE	55	MORENA	EJA III FUNDAMENTAL II	VIÚVA	MANICURE
BÁRBARA PEREIRA DE ALENCAR	24	PARDA	EJA III FUNDAMENTAL II	MÃE SOLO	VENDEDORA
TELMA PACHECO TREMEMBÉ	41	PARDA	EJA IV FUNDAMENTAL II	SOLTEIRA	DIARISTA
ALDAMIRA GUEDES FERNANDES	71	MORENA	EJA IV FUNDAMENTAL II	VIÚVA	APOSENTADA
ROSA MENDONÇA	58	MORENA	EJA IV FUNDAMENTAL II	SOLTEIRA	DIARISTA
FERNANDA ESTANISLAU	29	MORENA	EJA IV FUNDAMENTAL II	CASADA	VENDEDORA DE LANCHE

Nota¹²

Fonte: Elaborado por Sandra Regina Pinheiro Melo Filgueira

Seja no anseio por "aprender a falar direito", mencionado por Telma Pacheco, ou no desejo de ler a Bíblia e atuar no aconselhamento de casais, fica evidente que a alfabetização é a chave para uma participação social mais plena.

¹¹ Os nomes das participantes são pseudônimos em homenagem a mulheres cearenses que marcaram a história e a luta por direitos. Entre elas, destacam-se figuras da abolição e política como Bárbara de Alencar, Preta Tia Simoa e Maria Luiza Fontenele; lideranças indígenas como Cacique Pequena e Telma Tremembé; e ícones da justiça e resistência como Maria da Penha, Heloneide Studart e Aldamira Guedes. A escolha celebra a pluralidade e a força das trajetórias femininas que ecoam na EJA.

¹² Embora o IBGE utilize as categorias branca, preta, parda, amarela e indígena, quatro entrevistadas autodeclararam-se "morenas". Segundo Mattos e Santiago (2025), essa denominação reflete uma especificidade da construção social no Ceará, onde o termo "morena" muitas vezes substitui o "pardo" ou "preto" devido a processos históricos de apagamento da negritude e ao desejo de branqueamento (DEVULSKY, 2021). No Estado, que possui a terceira maior população parda do país (64,7%), tal escolha evidencia as tensões entre a auto identificação subjetiva e as classificações oficiais.

Para as participantes, o domínio da leitura e da escrita simboliza não apenas a conquista de uma nova percepção da realidade, mas o fortalecimento de suas subjetividades e a construção de novos projetos de vida.

A análise revelou que retornar aos estudos é um exercício de autonomia. A motivação dessas mulheres transcende a mera certificação, pois está alicerçada na realização pessoal — um desejo que se sobrepõe ao arrependimento por não ter estudado no momento convencional.

Nesse sentido, o relato de uma das alunas é emblemático ao declarar: “voltar aqui é como ganhar uma nova chance, uma oportunidade de me redescobrir, de mostrar que ainda posso aprender e contribuir com minha comunidade”. Essa fala expressa um desejo de protagonismo que ultrapassa o âmbito formal da aprendizagem, inaugurando uma nova narrativa de si.

Segundo Freire (1987) a educação constitui um ato de liberdade e um processo no qual o sujeito se reconhece como agente da própria história, capaz de transformar a si mesmo e ao mundo. A fala de Elvira Pinho — “Eu quero aprender a ler... é isso que eu vou ter” — reflete esse desejo de autonomia.

Esse anseio por “aprender a falar direito” e se expressar com clareza — exemplificado por Telma Pacheco em seu desejo de ler a Bíblia ou de tornar-se psicóloga para aconselhar outros casais — revela uma necessidade latente de dominar a norma culta. Nota-se que, no cotidiano das aulas da EJA, essa vontade de “falar bem” é uma constante nas falas das alunas; contudo, muitas vezes, mesmo diante do progresso, elas hesitam em acreditar na própria evolução. Essa busca demonstra que a alfabetização é um caminho para uma participação social mais plena e subjetiva. Para as participantes, o aprendizado da leitura simboliza a conquista de uma nova percepção da realidade e o fortalecimento de suas subjetividades.

Como bem afirma Freire (2023, A p. 9), “a leitura do mundo precede a leitura da palavra”, evidenciando que o aprendizado na EJA funciona como uma releitura do próprio contexto social. Esse processo permite que as mulheres compreendam seu papel na sociedade e assumam o protagonismo de suas histórias. Pude vivenciar essa transformação no brilho dos olhos de cada aluna: seus relatos revelam um rico legado de experiências que, aliado à leitura, renova suas motivações. Como educadora, percebi que o conhecimento estabelece conexões

profundas com suas trajetórias — vínculos que, para algumas, abrem caminhos de descoberta e, para outras, despertam o receio diante do novo.

O impacto das desigualdades sociais atravessa gerações e se materializa de forma contundente no relato de Izabel Aciolly. Ao rememorar sua trajetória, ela revela as cicatrizes de uma infância interrompida: “Nasci no interior, comecei a trabalhar na roça pequena, meu pai levava para apanhar feijão”. Tomada por um choro profundo, que parecia emergir da alma, Izabel prossegue com um desabafo sobre as privações que moldaram sua existência: “Passei muita fome, vim trabalhar em casa de família, eu tinha 10 anos de idade; até hoje trabalho em casa de família”.

Esse sofrimento é reiterado por Heloneide Studart, que também chora ao lembrar da fome e do trabalho infantil doméstico, em que “as pessoas só queriam que trabalhasse para eles”. Ambas as narrativas ilustram o que Saffioti (2015) descreve como a exploração do corpo feminino no patriarcado: mulheres que foram despojadas de sua infância para servir ao capital e ao ambiente doméstico alheio.

Essa realidade não é um fato isolado, mas um eco constante que pude presenciar ao longo dos meus 17 anos de atuação na Educação de Jovens e Adultos. Em minha caminhada docente, ouvi inúmeros relatos de mulheres cujas oportunidades de estudo foram precocemente ceifadas pelo trabalho na roça. São histórias que se repetem e cujas consequências — como o sentimento de desvalorização e a apreensão com as novas formas de existir — ressoam diariamente na sala de aula, exigindo uma prática pedagógica que acolha essas marcas históricas.

Tais vivências dialogam com a análise de Menezes (2017) sobre a história da educação brasileira. Ao investigar mulheres idosas na EJA em Fortaleza, a autora destaca que a discrepância histórica no acesso ao ensino deixou marcas profundas que ainda ecoam nas trajetórias das estudantes atuais. Essa perspectiva reforça o conceito de educação como prática de emergência de Saviani (2011), que sustenta que o ato educativo deve responder às necessidades reais dos sujeitos, resgatando suas trajetórias para promover uma consciência crítica frente às condições de opressão.

Para Fernanda Estanislau, o retorno é um “desafio muito grande”, pois envolve a exaustiva jornada de acordar às 5h, trabalhar em pé o dia todo e ainda cuidar do jantar, dos filhos e do marido antes de chegar à escola. Esse “barco” compartilhado por tantas mulheres da EJA evidencia que a escola não é uma

empresa (Saviani, 2011), mas um espaço de resistência contra o destino de subordinação.

Sob essa ótica, nota-se que, embora a Constituição de 1988 tenha consolidado um sólido aparato de garantias de acesso aos direitos sociais, a prática cotidiana nos mostra que a universalização desse direito ainda caminha a passos lentos. Como observa Menezes (2017), mesmo com o texto constitucional positivado, a efetivação das políticas públicas educacionais permaneceu restrita a setores específicos, mantendo quase inalterados os recortes de classe e de gênero.

Apesar do avanço legal, ainda damos passos pequenos diante da imensidão do abismo social que separa o direito no papel da realidade nas salas de aula de EJA. Essa discrepância reitera a urgência da proposta pedagógica defendida por Saviani (2011). Para o autor, o ato educativo deve resgatar as histórias dos sujeitos para promover a consciência crítica. Assim, a escola de EJA configura-se não apenas como um espaço de ensino, mas como um território de disputa pela dignidade que a história e a estrutura social tentaram negar a essas mulheres.

É precisamente nesse cenário de disputa que a decisão de retomar os estudos na maturidade configura-se como um ato de resistência e afirmação, ou como bell hooks (2013) define, uma "prática da liberdade". Quando Bárbara de Alencar afirma que seu pai não acreditou nela, mas ela voltou pelo exemplo às filhas, ou quando Rosa Mendonça decide retornar agora que as filhas estão criadas e o neto nasceu, elas estão transgredindo as barreiras do tempo e do gênero.

Essa "prática da liberdade" ganha contornos específicos no chão da EJA, onde o tempo e o gênero deixam de ser conceitos e tornam-se barreiras vividas. Em minha experiência docente, percebo que o tempo para essas mulheres é um tempo social subtraído: o retorno de Rosa Mendonça e Bárbara de Alencar não é apenas um ingresso escolar, mas uma retomada de si mesmas após décadas servindo ao tempo do outro (maridos, filhos e patrões).

A transgressão é também uma ruptura com a barreira do gênero, pois, ao confrontar a descrença do pai ou a sobrecarga doméstica, elas desafiam a "repetição estilizada de atos" (Butler, 2003) que as relegava ao silêncio. Na sala de aula, o que testemunho é uma transgressão pedagógica: ao transformarem o papel de mãe em motor de autonomia, elas provam que o gênero não é um destino fechado, mas um território de reinvenção, onde a escola atua como o espaço de

reparação em que elas finalmente assumem o protagonismo de suas próprias temporalidades.

É precisamente nesse cenário de disputa que a decisão de retomar os estudos na maturidade configura-se como um ato de resistência e afirmação. Ao cruzarem os portões da escola, a instituição deixa de ser um simples prédio de ensino e assume o papel de lugar de reparação de injustiças históricas, possibilitando a reconstrução de trajetórias e a recuperação do tempo que lhes foi subtraído.

Por fim, a fala de Aldamira — “Quando eu tiver muito tempo, vou ter problema, por isso vou agora, sem tempo, mas vou para a escola” — personifica esse movimento, evidenciando que a educação, na perspectiva freiriana, transcende a mera transmissão de conteúdo. Aldamira relata que: Faço palavra cruzada todo dia, faço crochê, faço feira. Se eu for dizer o que é que eu faço, ninguém acredita. Pretendo, se Deus permitir, primeiramente, terminar os estudos e ser uma assistente social, ou seja, aos 71 anos, ela não apenas faz palavras cruzadas e crochê; ela desafia o binarismo entre saber e idade ao projetar-se como futura Assistente Social.

Trata-se de uma prática de libertação que rompe as barreiras logísticas e temporais historicamente impostas. Para Freire (1987), a escola deve constituir-se como um espaço onde o educando se reconhece como sujeito ativo na construção do próprio saber, reafirma sua autonomia e seu protagonismo social.

Portanto, esses ensinamentos convergem para a ideia de que a motivação das mulheres em retomar seus estudos na EJA não é apenas uma busca por conhecimento acadêmico, mas uma postura política de resistência. Essa perspectiva está alinhada às propostas de Freire e Saviani, que defendem a educação como prática emancipadora, capaz de promover a conscientização e a autonomia. Como resume Cacique Pequeno, o retorno é o que permite superar a "vergonha" e buscar novas certificações para cursos futuros, transformando o "não saber escrever" em um ponto de partida para a emancipação.

Ao ocuparem os bancos escolares, essas mulheres desafiam os limites impostos por suas próprias histórias de exclusão. Nesse processo, o papel do/a professor/a é fundamental como agente de desmistificação, decodificar dificuldades para encorajá-las a alçar voos mais altos, expandir suas possibilidades de futuro em torno de uma prática que favorece a transformação pessoal e social.

Em suma, esta categoria responde ao objetivo específico de compreender as experiências dessas mulheres a partir de suas narrativas e dos sentidos atribuídos à educação. Ao analisar a busca por autonomia e o protagonismo como elementos centrais, a categoria valida as falas de Elvira Pinho: “Eu quero aprender a ler...” e Izabel Aciolly como a base para entender as forças propulsoras que iniciam as transformações em suas trajetórias de vida.

5.2.1 Experiências de enfrentamento às desigualdades de gênero e discriminações

O cotidiano das alunas da EJA evidencia que as tensões e os desafios impostos pelas estruturas sociais continuam a reproduzir as desigualdades de gênero. A escola, portanto, torna-se um reflexo da nossa sociedade, onde se manifestam disparidades alimentadas por um patriarcado que influencia desde as expectativas sociais até a complexa organização pessoal dessas mulheres.

Para muitas delas, a logística para frequentar as aulas exige um esforço solitário: é preciso deixar toda a rotina doméstica pronta e a casa organizada antes de sair, já que não há uma divisão justa do trabalho em seus lares. Somente após cumprirem essa jornada é que elas se sentem "autorizadas" a exercer o direito de estudar. Essa sobrecarga é nítida no desabafo de Fernanda Estanislau, que narra o cansaço extremo de quem acorda às 5h da manhã, trabalha em "casa de família", cuida dos filhos e do marido para, só então, vestir a roupa do colégio: "Tem horas que dá vontade de desistir, mas estou tentando e vou conseguir. [...] quem pode mudar o nosso destino não é o outro, é a gente mesmo".

Essa narrativa dialoga com o que Saffioti (1987) denomina em *O Poder do Macho*, em que a exploração do trabalho doméstico feminino é o pilar que sustenta a dominação masculina. A fala de Fernanda revela que o "destino" dessas mulheres foi traçado pela negação de oportunidades em prol do serviço doméstico. Esse cenário reflete um projeto de subordinação que a EJA deve buscar romper, estruturando um currículo que contemple questões de gênero, inclusão e projetos que promovam reflexões críticas sobre direitos e cidadania.

Nesse contexto, o relato de Preta Tia Simoa — uma mulher trans que busca na EJA o direito à educação — evidencia uma violência profunda. Ao narrar que "não conseguiu entrar no banheiro feminino porque os alunos não aceitaram", ela expõe uma discriminação que ultrapassa a questão do espaço físico. Esse episódio

ilustra como o gênero opera como uma identidade constituída tenuemente no tempo por meio de uma "repetição estilizada de atos" (Butler, 2003, p. 200).

Conforme discute a autora, o gênero não é uma essência estável, mas um efeito produzido pela estilização do corpo no espaço externo. Assim, a interdição do banheiro configura-se como uma tentativa violenta de controle sobre o corpo da aluna, buscando marginalizar quem, como Preta Tia Simoa, desafia a ilusão de um binarismo de gênero permanente e naturalizado. O respeito às identidades, evocado por Fernanda Estanislau ("É respeito... amigo com amiga, professor com aluno"), surge como um clamor por uma ética de alteridade que a estrutura escolar ainda falha em garantir plenamente.

Essa dinâmica reforça como as manifestações de violência simbólica e de gênero operam de modo silencioso para consolidar o patriarcado. Tal percepção ressoa com minhas experiências na EJA, onde percebo que tal violência se destaca na recusa em acolher histórias de vida que não seguem o que a sociedade estabelece como certo.

As memórias de Heloneide Studart, marcadas pelo choro e pela fome no trabalho infantil ("com 10 anos... as pessoas só queriam que trabalhasse para eles"), revelam o que bell hooks (2013) discute sobre a desumanização de mulheres pobres e negras, cujo corpo é visto apenas como força de trabalho, nunca como sujeito de saber.

Trata-se de um cenário que ratifica padrões de manutenção de muitas mulheres em posição de subordinação e silêncio. A resistência a essas trajetórias pode ser compreendida à luz de Butler (2003, p. 48), que propõe repensar o gênero fora de uma essência fixa. Ao retomar a ideia de que não existe um 'ser' por trás do que se faz, a autora argumenta que a identidade se constitui na própria ação e no tornar-se. Assim, o preconceito sofrido por Preta Tia Simoa atinge justamente o seu direito de existir e de experimentar livremente a sua identidade, pois, para Butler, o 'fazer' é o que define quem somos, e é exatamente esse agir que as estruturas sociais tentam controlar ou apagar.

Outra dimensão relevante emerge da subordinação vivenciada no âmbito privado. A fala de Maria Luiza — "A mulher só faz as coisas que o marido quer, ela não tem a independência de escolher" — converge para as reflexões de Saffioti (2015), que define o patriarcado como um sistema de dominação-exploração,

atravessa toda a estrutura social, molda as relações de poder e restringe a autonomia das mulheres ao domínio masculino.

Essa restrição é confirmada pelo relato de Rosa Mendonça, ao explicar que o "marido reclama que você estuda" e que a ausência de uma rede de apoio para o cuidado dos filhos a forçou a interromper os estudos anteriormente. Nesse contexto, é perceptível como o patriarcado se manifesta como um impedimento concreto ao desenvolvimento intelectual feminino.

Tal realidade não é isolada: trata-se de um quadro recorrente, observado de forma persistente pela maioria das mulheres ao longo de anos de experiência docente na EJA. Isso demonstra que a estrutura patriarcal ainda é um entrave contemporâneo e comum na trajetória escolar de muitas alunas.

Diante desse cenário, a escola configura-se como um potencial espaço de resistência. Em minha experiência docente, constato que o ambiente escolar pode desnaturalizar tais hierarquias ao fomentar práticas pedagógicas que promovam a autonomia. Esse processo de transformação alinha-se à perspectiva de Freire (1987), para quem a educação deve constituir-se como um exercício de liberdade e conscientização, capaz de instrumentalizar os sujeitos da EJA para a leitura crítica da realidade e a busca pela emancipação humana.

O reconhecimento de possibilidades de mudança demonstra o potencial transformador do debate na escola. A fala de Maria da Penha, que afirma: 'Os professores mudaram aqui na escola, ouvimos, refletimos e podemos mudar', reforça a ideia de que a escola pode ser um espaço de resistência e de construção de autonomia.

Essa autonomia ganha contornos de realização pessoal nos relatos de Aldamira que, aos 71 anos, desafia o etarismo ao projetar sua formação em Serviço Social, e de Telma Pacheco, que vê na alfabetização a "ponte" para a Psicologia e para o aconselhamento de casais. Em Telma, observa-se a transmutação de uma dor individual em um projeto coletivo de cuidado.

As trajetórias dessas mulheres, somadas a tantas outras ouvidas ao longo da jornada docente na EJA, demonstram que não há idade para o exercício do sonho; contudo, reforçam que é preciso garantir espaços onde esses anseios sejam ouvidos, acolhidos e, sobretudo, encontrem condições de se tornarem realidade.

Essa perspectiva dialoga com a pedagogia da autonomia de Freire (1987), que sustenta o papel da educação na formação de sujeitos críticos capazes de

intervir na realidade, além de fazer eco à ideia de bell hooks (2013), ao afirmar que a educação é a prática da liberdade. Para a autora: A sala de aula, com todas as suas limitações, continua sendo um lugar de possibilidades. Nesse campo de possibilidades, temos a oportunidade de buscar a liberdade, de exigir de nós mesmos e de nossos/as companheiros/as uma abertura de mente e coração que nos permita encarar a realidade, ao mesmo tempo em que imaginamos coletivamente formas de ultrapassar fronteiras, de transgredir. Quer dizer, é se remeter à educação como prática da liberdade. São experiências que revelam que a escola, quando pautada na reflexão e na escuta, pode atuar como espaço de resistência e transformação frente às desigualdades de gênero.

As falas de Bárbara de Alencar e Cacique Pequeno sintetizam essa transgressão: o "propósito" de estudar para ser exemplo aos filhos e a superação da vergonha de não saber escrever. Como aponta Saviani (2011), a escola não é uma empresa; sua função não é apenas certificar, mas prover o acesso ao saber elaborado que permite ao oprimido compreender sua posição e lutar contra ela.

Por fim, a análise das trajetórias destas mulheres reflete a necessidade de uma abordagem pedagógica segundo a ótica de Saviani (2011), enfocada na perspectiva histórico-crítica. É mister instrumentalizar os alunos e alunas da EJA para entender as contradições sociais, como o machismo e a desigualdade de gênero, e prepará-los/las para outros modos de existir.

Aqui é respondido o objetivo específico de compreender as experiências de mulheres a partir de suas narrativas, com ênfase nos desafios enfrentados no cotidiano, em torno das desigualdades de gênero e discriminações, como os tanto no ambiente escolar (violência simbólica) quanto no privado (subordinação ao marido).

5.2.2 Apoio Institucional e ações pedagógicas na EJA

A categoria em tela contribui significativamente para a compreensão das trajetórias de mulheres que retornam à escola, alinhando-se ao primeiro objetivo específico desta pesquisa. Este eixo destaca a importância do suporte escolar, abrange desde recursos práticos — como a oferta de creches — até o acolhimento emocional e a sensibilidade às particularidades de cada discente.

Em consonância com Laval (2019), o papel da instituição escolar deve transcender a mera transmissão de conteúdos, consolidando-se como um espaço de cuidado e emancipação. Tal procedimento é fundamental para promover a autonomia e a permanência de alunas que, cotidianamente, conciliam múltiplas responsabilidades sociais e familiares.

A narrativa de Heloneide, por exemplo: 'A escola oferece a creche durante o dia e quando precisamos ela sempre recebe bem' — demonstra que o apoio institucional direto atua como um fator de retenção, quebrando uma das maiores barreiras logísticas impostas às mulheres: a responsabilidade exclusiva pelo cuidado dos/as filhos/as e evidencia como a oferta de creche se torna um elemento facilitador para a permanência e o engajamento no processo educativo.

Esse apoio se estende à dimensão do respeito mútuo dentro do espaço escolar, como pontuado por Fernanda Estanislau. Para ela, o ambiente pedagógico deve ser mediado pelo reconhecimento da dignidade humana ("É respeito... professor com aluno, aluno com professor"), o que Saviani (2011) identifica como a função humanizadora da escola, que não deve reproduzir a lógica autoritária do mercado ou do patriarcado.

Ao mesmo tempo, essa prática rompe com a lógica de instituição voltada unicamente para a eficiência, resgata aspectos de uma escola humanista e social. Essa iniciativa da escola vai ao encontro do que hooks (2013, p.28-29) chama de 'pedagogia engajada', que prioriza o bem-estar e a integridade dos sujeitos:

Para educar como prática da liberdade, é necessário que os professores aprendam a levar em conta não só os alunos, mas também a si mesmos. [...] A pedagogia engajada deve ser uma pedagogia que dê importância ao bem-estar. Isso significa que os professores devem estar empenhados num processo de autorrealização que promova o seu próprio bem-estar, se quiserem ensinar de modo a dar poder e força aos alunos.

Ao oferecer a creche, a escola demonstra estar 'levando em conta' a realidade da aluna, permitindo que ela alcance esse estado de bem-estar necessário para o aprendizado. Além disso, a reação de Maria Luiza — que, ao sentir-se acolhida pela coordenação, afirma: 'Quando tenho problemas, a coordenação sempre ajuda' — mostra que a instituição opera sob uma lógica humanista e social.

O apoio institucional aparece também no incentivo familiar e na rede de amigas, como no caso de Aldamira, cuja filha professora é sua maior incentivadora, ou de Rosa Mendonça e Telma Pacheco, que se apoiaram

mutuamente para não desistir: "ela nos trouxe, aí ela desistiu e ficou só eu e a Rosa Mendonça, nós não desistimos". Essas redes de solidariedade feminina dentro e fora da escola são o que bell hooks (2013) chama de construção de comunidade, essencial para a cura e para a resistência política.

A escola deixa de ser apenas um espaço de ensino-aprendizagem para se tornar uma rede de apoio que reconhece as condições de vida das alunas. Como afirma Freire (1987), a escola deve criar condições materiais e emocionais para que as educandas exerçam sua autonomia, tornando-se sujeitos de sua própria história. A efetividade desse apoio é crucial na transformação social e na apropriação do saber sistematizado, como destaca Saviani (2011), serve de ponte para a inclusão e a emancipação feminina na EJA.

Entretanto, o apoio institucional não se limita à logística; ele se estende ao incentivo e à luta contra o desânimo. O incentivo à permanência, mesmo diante do sentimento de "estar velha" ou desmotivada, é essencial, conforme demonstra a fala de Maria Luiza ao relatar sua experiência com uma amiga: "Já chamei uma amiga para estudar, ela disse que não dava mais, que estava velha, mas eu acho que nunca é tarde".

Essa resistência ao estigma da idade é personificada por Aldamira, que aos 71 anos afirma ser uma "pessoa que não desiste de nada". Tal postura desafia o que Butler (2003) discute sobre as identidades como construções fluidas: ao decidir ser Assistente Social na maturidade, Aldamira rompe com a "performance" socialmente esperada para uma mulher idosa, redefinindo sua trajetória através do apoio pedagógico que recebe.

Eis uma situação tão corriqueira na sociabilidade capitalista. Qual o sentido de uma escola para as pessoas idosas? Esta é uma discussão apresentada por Alcântara (2021, p.201), que critica nossa estrutura educacional, uma vez que interdita aos mais velhos a oportunidade de se vivenciar o presente e, logo, a nossa condição de inacabamento, diante da "velhofobia", de forma a reproduzir o dito popular de que "papagaio velho não aprende a falar". Daí a autora disserta:

Atualmente, vivenciamos o preconceito num país que idealiza a juventude, somado a hábitos sexistas e racistas, de forma que ninguém passa ileso. Se não se sofreu pela condição de sexo, ou por racismo, num ambiente em que a velhice é um desvalor, ou que a Covid-19 não deve ser

superdimensionada, porque só velhos e velhas morrem¹³¹⁴, o futuro é sermos vítimas da velhofobia, independentemente da classe social, apesar de todas as ressalvas.

Ademais, numa direção contrária, o posicionamento ativo e encorajador da aluna, impulsionado pelo acolhimento que recebeu na EJA, reforça a ideia de que a educação para hooks deve ser uma prática libertadora que desafia crenças limitantes sobre a capacidade do indivíduo.

A educação como prática da liberdade é um jeito de ensinar que qualquer um pode aprender. [...] Esse aprendizado é um lugar onde a paixão pode ser revivida, onde o entusiasmo pode ser gerado, onde o desânimo e o tédio não precisam ser o estado dominante da nossa existência. Ensinar de um jeito que respeite e cuide da alma de nossos alunos é essencial se quisermos criar comunidades de aprendizado que não apenas deem informações, mas que curem (hooks, 2013, p.27)

Ao agir como uma rede de apoio que combate o estigma da idade, a estudante personifica a proposta de hooks de uma comunidade de aprendizado que vai além da transmissão de conteúdos, atuando como um espaço de cura e renovação da paixão pela vida e pelo saber.

Esse papel da escola como "lugar de cura" é visível na fala de Telma Pacheco, que busca nos estudos a superação de um relacionamento difícil e a capacidade de ajudar outros casais através da psicologia. A escola fornece o instrumental técnico (o saber de Saviani) e o suporte emocional (a pedagogia de hooks) para que ela transforme sua dor em projeto de vida.

Essa categoria, portanto, responde ao primeiro objetivo específico, voltado a compreender as experiências das mulheres na retomada dos estudos, com ênfase nas ações institucionais e na gestão pedagógica que apoiam suas trajetórias pessoais e sociais na EJA.

A escolha desse objetivo se justifica pela relevância de analisar como as ações institucionais facilitam ou dificultam o processo de permanência e sucesso

13

¹⁴ No auge da pandemia do covid-19, em maio de 2020, sem nenhuma reserva, o Presidente Jair Bolsonaro manifestou indiferença e sua propensão à economia em detrimento vida da população idosa ao expressar: "Nós sabemos que devemos nos preocupar com o vírus, em especial os mais idosos, quem tem doenças, quem é fraco, mas sem essa de fechar a economia." (<https://www.terra.com.br/noticias>).

das alunas, contribuindo para uma compreensão mais ampla do papel da escola como espaço de resistência, suporte e transformação social para as mulheres em situação de vulnerabilidade social.

Essa reflexão é fundamental para a elaboração de práticas pedagógicas mais sensíveis às suas necessidades e para o fortalecimento de políticas públicas voltadas à inclusão de mulheres na EJA

5.2.3 Reconstrução da Identidade feminina e autonomia na EJA

Esta categoria foca na análise das transformações percebidas pelas alunas na sua autoimagem, autoestima e nas aspirações de independência após o retorno à EJA, em direção ao questionamento sobre como as vivências e o estudo influenciam suas escolhas e limitações.

A participação na EJA desencadeia um processo de reconstrução da identidade feminina, em que a autopercepção da mulher é positivamente alterada, transcende a função doméstica e o papel tradicionalmente prescrito pelo patriarcado. O estudo, para essas mulheres, torna-se um ato de autoafirmação liberdade. A mudança na valorização da própria imagem é evidente no depoimento de Izabel Aciolly: "Essa mulher aqui, acho ela muito bonita, principalmente por dentro." Sua fala indica um deslocamento do foco da beleza externa para a valorização do saber e da força interior conquistada através da superação.

Essa beleza interior mencionada por Izabel é o que bell hooks (2013) define como a recuperação da autoestima em indivíduos historicamente marginalizados; é o ato de passar a ver a si mesma não como um objeto de trabalho ("a casa de família só quer que você trabalhe", como diz Fernanda), mas como um sujeito de beleza e inteligência.

Este movimento de reconhecimento de si está em consonância com a análise de Maria Clara Di Pierro (2005), que aponta para a emergência de movimentos que reivindicam o "reconhecimento político e cultural de identidades sociais singulares (mulheres, negros/as, jovens...)", com fins ao fortalecimento da percepção da diversidade dos sujeitos da EJA e promoção do surgimento dos "recortes de gênero" no campo.

Nesse sentido, a fala de Bárbara de Alencar é emblemática: ao afirmar que "meu pai não acreditou em mim, mas eu tinha um propósito", ela rompe com a

identidade de submissão filial para construir uma subjetividade baseada no desejo próprio. Ao transitar da posição de filha obediente para a de mulher que estuda, Bárbara torna-se referência para as próprias filhas. Esse retorno aos estudos promove um resgate da autoimagem e da admiração por si mesma, permitindo que ela narre sua história com orgulho e a ressignifique como um exemplo de superação.

A busca por letramento é diretamente ligada ao desejo de ter uma voz pública e ativa, quebrando o silêncio imposto pelo analfabetismo. Elvira Pinho afirma: 'Eu quero aprender a escrever para poder me comunicar melhor'. O desejo de Telma Pacheco de "aprender a falar direito" e o esforço de Cacique Pequeno para superar a "vergonha" de não saber escrever reforçam que o letramento é a ferramenta de reconstrução da identidade. O ato de comunicar-se de forma plena, mediado pela escrita, confere às alunas a possibilidade de desafiar as estruturas de subordinação e exercer sua cidadania.

Tal movimento está em consonância com a crítica de Heleieth Saffioti (1987) no seu livro 'Poder do Macho', pois o conhecimento capacita a mulher a confrontar a ideologia que historicamente limitou sua participação a esferas não verbais e não públicas.

A dominação masculina, enquanto sistema de poder, não se exerce apenas pela força física, mas pela imposição de uma ordem simbólica que silencia a mulher e a exclui dos centros de decisão e saber. Ao romper com o isolamento doméstico e buscar o domínio da palavra, a mulher desafia os pilares do patriarcado, transformando a consciência individual em um ato político de resistência e ocupação do espaço público" (Saffioti, 1987, p. 74).

Dessa forma, a conquista da escrita por Elvira não é apenas um ganho escolar, mas uma ruptura com a 'dominação-exploração' descrita por Saffioti, permite que a aluna deixe de ser objeto das decisões alheias para se tornar sujeito de sua própria comunicação.

Essa autonomia comunicativa reflete-se na fala de Fernanda Estanislau: "Eu não sou a dona de ninguém, eu não posso maltratar ninguém, eu não posso dizer coisa de ninguém". Aqui, a identidade é reconstruída sob uma ética de respeito e horizontalidade que desafia a lógica da posse patriarcal.

Para Fernanda, o aprendizado vai além das letras: envolve a compreensão dos limites do direito individual e o reconhecimento do espaço do outro. Assim, a alfabetização promove a consciência de que a liberdade pessoal está intrinsecamente ligada ao respeito às opiniões alheias e à convivência democrática.

A internalização de uma nova identidade, a de mulher guerreira e protagonista, é um resultado direto da articulação entre a experiência de vida e o saber. Maria Luiza expressa essa nova consciência: "Nascemos no Brasil, somos mulheres guerreiras. Temos que lutar pelos nossos direitos." Este é um passo crucial na superação das limitações impostas, pois estudar possibilita que o sujeito se reconheça como capaz de ação, de intervir na realidade, e não apenas de reagir a ela (Saviani, 2011).

A trajetória de Aldamira, que aos 71 anos afirma "ser uma pessoa que não desiste de nada" e planeja ser assistente social, é a prova viva dessa intervenção. Segundo Judith Butler (2003), se o gênero é uma "repetição estilizada de atos", Aldamira está performando uma nova identidade: a da mulher idosa que produz saber e projeta futuro, subvertendo a norma que a relegaria apenas ao espaço do cuidado ou da inatividade.

Ao retornar à escola, a mulher da EJA escolhe ativamente se redefinir, reafirmando-se como "sujeito pleno de direito e de cultura", na perspectiva proposta por Di Pierro (2005). A educação, neste sentido, deve perguntar quais são suas necessidades de aprendizagem no presente, "para que possam transformá-lo coletivamente."

Conforme aponta Lima (2019), a educação para mulheres na América Latina não pode ser neutra, deve abordar as questões de gênero de forma crítica. O sucesso da EJA, nesse sentido, reside em sua capacidade de transmutar o conhecimento em autonomia, propicia que as alunas — ao se valorizarem e se tornarem aptas a lutar por seus direitos — reescrevam suas trajetórias e ampliem o leque de suas escolhas. Essa ambição reflete as expectativas aludidas por Torres (2003 apud Di Pierro, 2005), elenca como pilares a 'autoestima, empoderamento e construção de cidadania'.

Se, por um lado, o estudo é um ato de empoderamento, por outro, a estrutura muitas vezes desconsidera a bagagem e a complexidade de suas vidas adultas. A escola precisa ir além da alfabetização funcional e reconhecer a mulher como uma agente que já acumulou saberes. A autonomia conquistada na sala de aula só se consolidará se a EJA abandonar essa visão de "carência" e adotar práticas que, de fato, reconheçam o valor intrínseco dessa "mulher bonita e cheia de contribuições".

Em última instância, a luta das alunas por autonomia e voz ativa demanda que a educação vá além de si mesma. Como Di Pierro (2005) enfatiza a conquista

do empoderamento e da cidadania precisa ser acompanhada de "reformas econômicas e sociais significativas e mais amplas". A EJA cumpre seu papel ao forjar uma nova identidade, mas a plena realização dessa identidade autônoma depende de um sistema social que acolhe e valoriza o conhecimento e a força das "mulheres guerreiras" que ele ajudou a formar.

Ao focar na reconstrução da autoimagem, da autoestima e da autonomia, aqui foram exploradas as novas identidades forjadas pelo percurso escolar — como a figura da "mulher guerreira" — e os sentidos atribuídos à educação enquanto ato de autoafirmação. A análise das narrativas das participantes, somadas aos aportes teóricos sobre gênero, especialmente no apoio de Butler e Saffioti, se direcionou ao rigor metodológico, a fim de priorizar as experiências vividas. Assim, compreendemos que o retorno à EJA transcende a mera aquisição de conhecimento, constatamos ainda como um processo profundo de reconfiguração da subjetividade e do protagonismo social da mulher.

5.2.4 O Impacto social, cultural e de gênero na Trajetória de Vida

Aqui, exploramos as consequências do processo de escolarização da EJA nas esferas familiar, comunitária e nas percepções sobre o papel social da mulher. Esta análise atende ao objetivo de verificar se as vivências e o estudo têm relação com as escolhas, limitações e medos das alunas, demonstrando que a educação é um catalisador de transformações que ultrapassam os muros escolares.

O retorno aos estudos atua como um potente agente de mudança nas dinâmicas familiares, renegociando o respeito e a autoridade. O depoimento de Bárbara de Alencar — "Minha filha me olha com mais respeito agora que estou estudando" — aponta que o investimento na educação altera o *status* da mãe dentro de casa, transformando-a em modelo de persistência e elevação intelectual. Bárbara destaca que seu "propósito" de ser exemplo para as filhas venceu até a descrença do pai, o que demonstra uma ruptura com o ciclo de subestimação intergeracional.

Tal impacto lembra que a educação, na visão de Paulo Freire (1987), é um ato político que transforma as relações de poder, daí o exemplo da aluna em relação à legitimidade do saber e, conseqüentemente, o respeito que lhes foi negado pela sociedade patriarcal. Essa mudança de *status* é um reflexo do processo mais amplo que a EJA deve promover, que é o de reconhecer os/as educandos/as como

"sujeitos plenos de direito e de cultura" (Di Pierro, 2005), deslocando-os da histórica posição de carência.

Essa busca por dignidade ecoa na fala de Fernanda Estanislau ao afirmar que "quem pode mudar o nosso destino não é o outro, é a gente mesmo", desafiando a lógica de que a mulher pobre está predestinada apenas ao servir doméstico e ao cansaço invisível.

A EJA se estabelece como um espaço crucial para a reflexão estruturante de gênero, articula a experiência pessoal com a compreensão sociológica. O fato de Rosa Mendonça mencionar que "A gente discute sobre como é ser mulher, de como as experiências de vida influenciam nas nossas ações" confirma que a escola cumpre a função de fomentar uma consciência crítica.

Esse debate contribui para desnaturalizar o que Saffioti (1987, 2015) denomina como a "dominação-exploração" do patriarcado, em que o trabalho doméstico e o cuidado com os filhos — motivos que forçaram Rosa e Heloneide a interromperem os estudos no passado — operam como ferramentas de controle sobre o corpo e o tempo feminino.

É imperativo notar que tais atitudes não são anacronismos, mas padrões que se repetem ciclicamente no cotidiano escolar. Mesmo diante de avanços sociais, a experiência docente na EJA revela que essas barreiras persistem, evidenciando que a mulher ainda é submetida a uma perspectiva de subordinação que tenta limitar seu acesso ao espaço público e ao saber.

Esse debate ativo e o compartilhamento de narrativas refletem a visão de hooks (2013, p. 11), que advoga por uma educação que seja um "lugar onde as questões de classe, raça e gênero possam ser abertamente debatidas", transformando a sala de aula em um centro de resistência cultural. É na escola que se constrói o instrumental necessário para que essas mulheres possam "transformá-lo coletivamente" (Di Pierro, 2005) o seu presente e a sua realidade social.

A fala de Fernanda Estanislau sobre o respeito mútuo — "Eu não sou a dona de ninguém" — sugere que o impacto social da escola deve fomentar uma nova ética de convivência, na qual a autonomia feminina seja respeitada em condições de igualdade perante os homens e a sociedade. No entanto, é necessário reconhecer que esse avanço ainda ocorre a passos lentos; na prática cotidiana, a paridade

plena de direitos e o reconhecimento da autonomia feminina ainda encontram barreiras que impedem a consolidação desse "pé de igualdade" almejado.

A respeito dos avanços na consciência e na autonomia, persistem resquícios de medos e limitações internalizadas. A fala de Izabel Aciolly — 'Hoje estou com 55 anos, eu me arrependo... Se fosse uma jovem, estaria mais motivada para estudar' — revela a persistência da violência simbólica (Bourdieu, 2007). Esse mecanismo, que opera de forma invisível, historicamente limitou o acesso e as aspirações femininas, reforçando preconceitos geracionais que pesam sobre as alunas da EJA quando estas confrontam a idade com o desejo de aprender.

Este sentimento de "tarde demais" é a manifestação da subestimação que a EJA, em sua tradição histórica, infelizmente perpetuou. Segundo Di Pierro (2005), a persistência do "paradigma compensatório" na educação de adultos faz com que o sistema, ao dirigir o olhar para a "falta de experiência e conhecimento escolar", "nutre visões preconceituosas que subestimam os alunos".

Este é o cerne do nosso desafio: a vivência da aluna demonstra que a luta contra o patriarcado, criticada por Woolf (2016), muitas vezes, começa pela luta contra a própria desvalorização imposta pelo modelo escolar.

No cotidiano da EJA, a 'vergonha' de não dominar a escrita, citada por Cacique Pequeno, manifesta-se como uma barreira invisível, mas persistente. Superar essa marca exige que a escola deixe de ser uma 'fábrica de diplomas' para se tornar um espaço de resgate da dignidade humana. Infelizmente, esse processo de transformação caminha a passos lentos.

Mesmo com avanços metodológicos, o sentimento de exclusão ligado ao não-saber ainda é uma realidade que demanda uma política educacional mais sensível e reparadora. Em última instância, o impacto social da EJA, ao trabalhar a autonomia e a consciência crítica, converge interpretação de Laval (2019), ao combater a função da escola como um instrumento de obediência à mera empregabilidade. De outro modo, trata-se de um devir: a educação um meio de humanização e transformação da realidade, não um mero produto comercial.

Assim é oportuna a pedagogia histórico-crítica Saviani (2011), na direção de instrumentalizar essas mulheres para que compreendam as contradições sociais e lutem coletivamente pela superação das desigualdades de gênero, explicitada radicalmente por Saffioti (2015) especialmente no que diz respeito à relação entre patriarcado e as várias dimensões da violência.

Por fim, a conquista da autonomia individual e a construção de novas identidades tornam-se frágeis e desamparadas de um suporte macroestrutural. Essa percepção dialoga com o pensamento de Di Pierro (2005) que, ao citar Torres, ressalta que o investimento na EJA deve ser indissociável de reformas econômicas e sociais profundas. Além disso, é imperativo que a formação docente seja repensada, de modo que o/a professor/a compreenda seu papel crucial como agente nesse processo de transformação estrutural.

Portanto, o Impacto Social da EJA só se concretiza plenamente quando o Estado e a sociedade criam as condições para que a "mulher guerreira" formada na escola possa exercer, sem novos medos ou limitações, sua cidadania e seu novo papel social.

A análise empreendida com base nas narrativas sobre a renegociação de respeito em casa, a reflexão estruturante de gênero na sala de aula e a persistência de medos internalizados trata essencialmente das transformações vividas em suas trajetórias pessoais e sociais. O uso dos depoimentos das alunas, como o de Bárbara de Alencar sobre o respeito da filha e de Aldamira, 71 anos, sobre o desejo de continuar na escola, garante que a análise esteja ancorada nas experiências e narrativas delas, reafirmando a educação como a prática da liberdade defendida por bell hooks.

Dessa forma, as histórias destas mulheres, e de tantas outras, confirmam que a EJA é o lugar onde as feridas do passado — como o trabalho infantil, a fome e o silenciamento — dão lugar ao plantio de novos amanhãs, permite que o que antes era dor se transforme no direito de sonhar e na coragem de seguir adiante.

6 Considerações finais

Ao chegar ao término desta jornada acadêmica, é impossível não revisitar os caminhos tortuosos que a tornaram possível, compreendendo que esta dissertação não foi construída no isolamento de um gabinete, mas na interseção pulsante entre a vida e o estudo, entre o cuidado com o outro e o autocuidado através do saber.

Como registrado em meu diário de campo, este trabalho tornou-se, nos momentos de maior fragilidade familiar, o meu "Jardim da Tese": um refúgio onde, em meio a diagnósticos, cirurgias e incertezas, pude plantar pensamentos e colher resistências.

Cada página escrita e cada entrevista transcrita funcionaram como ato de insurgência contra o medo e a angústia, permitiu que a realidade da doença desse lugar ao florescimento de uma pesquisa comprometida com a Educação de Jovens e Adultos (EJA) como prática de liberdade.

A vontade de investigar a trajetória das mulheres na EJA nasceu da observação atenta ao cotidiano escolar. Ao longo dos anos, o trabalho com textos reflexivos, filmes e dinâmicas grupais possibilitou que as vozes femininas ecoassem, a mostrar que o retorno à escola é, acima de tudo, um encontro com identidades outrora adormecidas.

Percebi que, naquele convívio diário, o esforço para retomar os estudos supera qualquer meta formal de ensino. Tratava-se de um resgate profundo da dignidade, em que cada lição aprendida funcionava como um despertar para quem elas sempre foram, mas que a vida as impediu de exercer.

Desta maneira, a investigação aqui relatada, fundamentada nos aportes de Freire, Saviani e Arroyo, levou a constatar que a EJA se configura como um território de reparação histórica e resistência social. Nela, o ato de aprender não é um exercício mecânico, mas está intrinsecamente ligado ao direito fundamental de existir e de ser reconhecida em sua plenitude.

A presente investigação, intitulada *Mulheres e a utopia de uma vida melhor*, se direcionou a avaliar como se configuram as práticas pedagógicas e as condições institucionais da EJA para atender às necessidades específicas das mulheres em uma escola municipal de Fortaleza. Mais do que uma análise técnica, ainda foi de interesse desvelar as subjetividades que pulsam nesse contexto.

Para responder a essa inquietação, fundamentei minha análise em uma perspectiva contra-hegemônica. Nela, rejeito a educação como mera instrução técnica ou funcionalista para compreendê-la como prática da liberdade — uma ferramenta política de reparação de direitos historicamente negados a essas mulheres.

Ao cruzar os dados e as vivências colhidas, a investigação revelou uma dualidade que pulsa no cotidiano da EJA: de um lado, a frieza de políticas públicas "pulverizadas" e padronizadas que, sob uma falsa neutralidade, ignoram as especificidades de gênero e silenciam as lutas femininas; de outro, o "chão da escola" como um território vibrante de insurgência. É nesse espaço de encontro que a prática pedagógica se torna resistência, desafia o abandono institucional e devolve a essas mulheres o protagonismo de suas próprias histórias.

A perspectiva contra-hegemônica manifesta-se no instante em que a escola, ao confrontar a ausência do Estado, tece suas próprias tecnologias de acolhimento. Ao flexibilizar normas para garantir a permanência de mães e avós, o espaço institucional transborda sua função burocrática e se converte em uma rede de solidariedade e proteção.

Ao retomar o propósito inicial desta investigação — compreender as trajetórias das mulheres que retornam à escola — percebe-se que esse movimento é, essencialmente, um potente ato de reconstrução do pensamento crítico frente às amarras do patriarcalismo.

Como mencionado, as narrativas de insurgência contra o medo deram lugar a um processo de cura. Através da escuta sensível e da "Dinâmica do Espelho", realizada no Grupo Focal, foi possível acessar o que estava subjacente ao currículo: um despertar de autodescoberta. Ali, diante do reflexo e da palavra, as participantes puderam, enfim, enxergar a si mesmas e narrar o nascimento de uma identidade fortalecida pelo saber, transformando o retorno aos estudos em um rito de passagem para a autonomia.

No que diz respeito ao segundo objetivo desta pesquisa — examinar os processos de gestão e as ações da coordenação pedagógica — a investigação revelou um cenário de resistência resiliente. A escuta atenta à coordenação desvelou que, diante de um sistema que muitas vezes ignora as particularidades do gênero, a gestão escolar se vê compelida a atuar como uma rede de apoio vital. Ficou constatado que a flexibilização para acolher filhos e o suporte emocional

oferecido são estratégias de sobrevivência que garantem a permanência dessas mulheres no espaço educativo.

Essa atuação evidencia um profundo descompasso entre a frieza das políticas governamentais "pulverizadas" e a vida que pulsa no chão da escola. A análise permitiu concluir que, enquanto o Estado opera sob uma lógica de padronização invisibilizante, a escola municipal de Fortaleza aqui estudada humaniza o atendimento, preenchendo as lacunas do abandono estatal.

No entanto, é necessário lançar um olhar crítico: a perspectiva contra-hegemônica nos alerta que essa "gestão do afeto" não pode substituir políticas públicas estruturantes. Reforça-se a urgência de uma gestão democrática que seja militante e sensível às questões de gênero, exigindo que o direito à educação seja acompanhado por condições reais de dignidade.

É nessa conjuntura de tensão que a categoria *Inédito Viável*, de Paulo Freire, ganha corpo e deixa de ser algo abstrato para se tornar algo que a gente "pega na mão" no cotidiano da EJA. Durante o período de desmonte que analisamos (2015-2025), o sistema tentou nos convencer de que a EJA era um gasto desnecessário, fechou salas e silenciou matrículas. Mas o *Inédito Viável* de tão teimoso, se manifestou no exato momento em que, diante do "não" do Estado, o chão da escola disse "sim" para a vida dessas mulheres.

Essa categoria freireana se materializa quando a coordenação flexibiliza normas porque entende que aquela aluna é também mãe e avó, ou quando o currículo para de falar de coisas distantes e passa a discutir o direito de ser gente. Não estamos falando de um milagre, mas de uma resposta política: a certeza de que, mesmo dentro de um sistema que tenta nos reduzir a números, conseguimos criar brechas de autonomia.

Os achados desta investigação confirmam que a educação de mulheres na EJA transpassa a alfabetização funcional; ela constitui um profundo processo de emancipação subjetiva. A riqueza das relações intergeracionais prova que a EJA é um território onde a idade não figura como um limite, mas como um acúmulo de resistências que se transformam em saber coletivo. Reconhecer o papel da EJA na valorização do feminino é permitir que cada estudante rasgue o contrato de silêncio imposto pelo passado e reescreva, com a autonomia conquistada através da caneta e do caderno, o seu próprio destino.

Sob a lente contra-hegemônica, nega-se a EJA como uma "segunda chance" caridosa; ela é uma estratégia de sobrevivência política. Para estas mulheres, a caneta e o caderno são ferramentas de luta contra o machismo estrutural e dispositivos de retomada da própria voz. É imperativo ressaltar, contudo, que as evidências aqui apresentadas refletem a realidade situada de uma unidade escolar específica em Fortaleza. Portanto, aponto a necessidade de investigações futuras que mapeiem outros territórios da EJA municipal. É preciso descobrir se os processos de conscientização aqui identificados ecoam em outros espaços ou se permanecem como oásis de resistência, aguardando que o direito à educação de mulheres se torne, finalmente, uma política de Estado e não apenas um ato de coragem cotidiana.

Como resposta direta às demandas por continuidade identificadas no Grupo Focal, esta pesquisa culmina na proposição do *Ciclo de Oficinas para a Autonomia Feminina*. Mais do que um guia temático, o produto configura-se como uma metodologia de intervenção que transforma o saber acadêmico em instrumento de luta, abordando saúde integral, direitos e trabalho. Para evitar que a ação seja episódica, recomenda-se sua integração definitiva ao Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola, consolidando-a como uma tecnologia social de acolhimento e formação permanente.

Ao refletir sobre a trajetória no Mestrado Profissional em Avaliação de Políticas Públicas (MAPP/UFC), percebo que este não foi apenas uma etapa acadêmica, mas um processo de reconstrução pessoal. Entrei nesta jornada com as dúvidas de quem vive o 'chão da escola' e saio com a certeza de que a avaliação de políticas, quando feita com sensibilidade, é uma ferramenta de insurgência. Reafirmei meu compromisso de dar eco às vozes que o sistema tenta calar, utilizando o rigor teórico do MAPP para elevar essa escuta a um novo patamar de intervenção social.

REFERÊNCIAS

ALCÂNTARA, Adriana de Oliveira. Diálogos com o Estatuto do Idoso e Paulo Freire: a velhice para além do antigamente, uma possibilidade de Ser Mais. **Revista Kairós-Gerontologia**, [s. l.], v. 24, n. 1, p. 199-212, 2021. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/kairos/article/view/53938>. Acesso em: 30 dez. 2025.

ALCÂNTARA, Adriana de Oliveira. **Velhice, cuidado e cuidadora**: afinidades e particularidades nas políticas públicas argentinas, uruguaias e brasileiras. Curitiba: CRV, 2023.

ALMEIDA FILHO, Niemeyer (org.). **Desenvolvimento e dependência**: cátedra Ruy Mauro Marini. Brasília: Ipea, 2013.

ALMEIDA, Ronaldo. Roteiro para o emprego de grupos focais. *In*: ABDAL, Alexandre; OLIVEIRA, Maria Carolina Vasconcelos; GHEZZI, Daniela Ribas; JUNIOR, Jaime Santos. **Métodos de pesquisa em Ciências Sociais**: Bloco Qualitativo. São Paulo: Sesc São Paulo/CEBRAP, 2016, p. 42 - 59.

AMARAL, Marisa Silva. **Teorias do imperialismo e da dependência**: a atualização necessária ante a financeirização do capitalismo. 2012. Tese (Doutorado em Economia) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

ANDERSON, Perry *et al.* Balanço do neoliberalismo. *In*: SADER, Emir; GENTILI, Pablo (Orgs.). **Pós-neoliberalismo**: as políticas sociais e o Estado democrático. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995, p. 9-23.

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. 7. ed. São Paulo: Boitempo, 2003.

ARROYO, M. Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. *In*: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia; GOMES, Nilma Lino (orgs.). **Diálogos na educação de jovens e 27 adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

BARBOSA, Lúcio. Cidadão. Intérprete: Zé Geraldo. **Terceiro Mundo**. 1978.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2016.

BEHRING, Elaine Rossetti. **Brasil em contra-reforma** : desestruturação do Estado e perda de direitos. São Paulo : Cortez, 2008.

BEHRING, Elaine Rossetti. Neoliberalismo, ajuste fiscal permanente e contrarreformas no Brasil da redemocratização. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISADORES EM SERVIÇO SOCIAL, 16., 2018, Vitória, ES. **Anais [...]** Vitória, ES:UFES, 2018, p. 1- 19.

BEHRING, Elaine Rossetti; BOSCHETTI, Ivanete. **Política social: fundamentos e história**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2016.

BOSCHETTI, Ivanete *et al.* **Política social no capitalismo: tendências contemporâneas**. São Paulo: Cortez, 2008.

BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. Tradução de Maria Helena Kühner. 5. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.

BRAGA, Maria Dalva Uchoa. É preciso conversar sobre a EJA. Falta de investimentos, esvaziamento e o fracasso das políticas públicas. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, São Paulo, v. 9, n. 5, p. 694-720, 2023.

BRAVERMAN, Harry. **Trabalho e capital monopolista**. Rio de Janeiro: Guanabara, v. 3, 1987.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Tradução de Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CARDOSO NETO, O. F.; NEZ, E. Políticas Públicas para a Educação Brasileira: entre a inclusão e a economia do conhecimento. **Revista On-line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 25, n. 1, p. 74-91, 2021.

CARVALHO, Alba Maria Pinho de. **A política de Assistência Social na contemporaneidade brasileira**. Conferência de abertura do módulo sobre a Política de Assistência Social. Curso de Aperfeiçoamento do CREAS, Ceará, 2022.

CARVALHO, Alba Maria Pinho de; PORTO, M. de S.; BEZERRA, L. M. P. de S. Expressões contemporâneas do sistema do capital no contexto brasileiro. *In*: JORNADA DE POLÍTICAS PÚBLICAS, 11., 2023, São Luís. **Anais...** São Luís: UFMA, 2023.

CARVALHO, Alba Maria Pinho de; RODRIGUES JÚNIOR, Natan dos Santos. Modelo de ajuste nos governos petistas em meio à ideologia da conciliação de classes: chão histórico do Golpe de 2016 no Brasil Contemporâneo. **Revista Em Pauta: teoria social e realidade contemporânea**, Rio de Janeiro, n. 44, 2019.

CAVALCANTE, Zedequias Vieira; SILVA, Mauro Luis Siqueira da. A importância da Revolução Industrial no mundo da tecnologia. *In*: ENCONTRO INTERNACIONAL DE PRODUÇÃO CIENTÍFICA CESUMAR (EPCC), 7., 2011, Maringá. **Anais...** Maringá: CESUMAR, 2011. p. 1-6.

CHESNAIS, François. **A mundialização do capital**. São Paulo: Xamã, 1996.

COLESEL, A. A história dos movimentos de educação popular das décadas de 1950 e 1960. *In*: SEMINÁRIO DE PEDAGOGIA, 1.; ENCONTRO DE EDUCAÇÃO INFANTIL, 4.; JORNADA DE COGNIÇÃO E APRENDIZAGEM, 2., 2010, Irati. **Anais...** Irati: [s.n.], 2010.

CONCEIÇÃO, Edson; SILVA, Aloísio. **Não deixe o samba morrer**. Intérprete: Alcione. 1975.

CORALINA, Cora. **Vintém de cobre: meias confissões de Aninha**. 6. ed. São Paulo: Global, 1997. p. 15

COSTA II, C. R. M.; COSTA, S. R. M. A proteção social estatal: das leis elizabetanas ao Welfare State. *In: JORNADA INTERNACIONAL DE POLÍTICAS PÚBLICAS*, 8., 2017, São Luís. **Anais**. São Luís: UFMA, 2017.

CUNHA, L. A. **O ensino de ofícios artesanais e manufatureiros no Brasil escravocrata**. 2. ed. São Paulo: UNESP, 2005

DANELLI JUNIOR, César Augusto. O modelo alemão de seguridade social: evolução histórica a partir de Bismarck. **IDB-FDUL**, ano 2, n. 14, p. 16485-16520, 2013. Disponível em: <http://www.idb-fdul.com/>.

DEMIER, Felipe. **Depois do golpe: a dialética da democracia blindada no Brasil**. Rio de Janeiro: Mauad, 2017.

DESLAURIERS, J. P.; KÉRISIT, M. O delineamento de pesquisa qualitativa. *In: POUPART, Jean; DESLAURIERS, Jean-Pierre; GROULX, Lionel-H.; LAPERRIÈRE, Anne; MAYER, Robert; PIRES, Álvaro (org.). A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 127–150.

DI PIERRO, Maria Clara. Notas sobre a redefinição da identidade operacional da educação de jovens e adultos no Brasil contemporâneo. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 1115-1139, 2005.

DUARTE, Constância Lima. Feminismo: uma história a ser contada. *In: HOLLANDA, Heloisa Buarque de. Pensamento feminista brasileiro: formação e contexto*. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2019. p. 25-47.

ESPING-ANDERSEN, Gøsta. As três economias políticas do Welfare State. **Lua Nova**, São Paulo, n. 24, p. 85-112, 1991.

FALEIROS, Vicente de Paula. **O que é política social**. São Paulo: Brasiliense, 2004.

FÁVERO, Osmar; SIQUEIRA, Elisa Motta de Souza. **Educação Popular e Educação de Jovens e Adultos: memória e história**. *In: RIBEIRO, Ana de Almeida (Org). Estudos e práticas em EJA: ampliando olhares*. Rio de Janeiro: Caetés, 2016.

FERNANDES, Caroline Lins et al. A inserção da mulher na modalidade EJA. *In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA*, 2., 2016, Campina Grande. **Anais [...]**. [s. l.]: CIEI, 2016. p. 1–11.

FERNANDES, Florestan. **Sociedade de classes e subdesenvolvimento**. 5. ed. São Paulo: Global, 2008.

FILGUEIRAS, Luiz. **História do Plano Real**: fundamentos, impactos e contradições. 4. ed. São Paulo: Boitempo, 2018.

FIORI, José Luís. Estado de bem-estar social: padrões e crises. **Physis: Revista de Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 7, p. 129-147, 1997.

FORTALEZA. Secretaria Municipal da Educação. **Manual do Sistema de Acompanhamento ao Ensino Fundamental e EJA (SAEF)**. Fortaleza: Prefeitura Municipal de Fortaleza, 2018.

FRANCISCO, el Hombre. Triste, louca ou má. Intérprete: Francisco, el Hombre. **SOLTASBRUXA**. 2016.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 22. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 51. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2023a.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2023b.

FRIEDRICH, Marcia *et al.* Trajetória de escolarização de jovens e adultos no Brasil: de plataformas de governo a propostas pedagógicas esvaziadas. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 67, p. 389-410, abr./jun. 2010.

GERHARDT, Tatiana Engelbrecht; TOLFO, Sonia Regina. **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora UFRGS, 2009.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

GOUGH, Ian. **The political economy of the welfare state**. Londres: MacMillan Press, 1979.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. 14, p. 108-130, 2000.

HARVEY, David. **A condição pós-moderna**: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. 17. ed. São Paulo: Loyola, 1992.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

HULLEN, Angélica Cristina Nagel. Cidadania e direitos sociais no Brasil: um longo percurso para o acesso aos direitos fundamentais. **Revista da Secretaria do Tribunal Permanente de Revisão**, Assunção, p. 213-227, 2018.

KIND, Luciana. Notas para o trabalho com a técnica de grupos focais. **Psicologia em Revista**, Belo Horizonte, v. 10, n. 15, p. 124-138, 2004.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa**: o neoliberalismo em ataque ao ensino público. São Paulo: Boitempo, 2019.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Campinas, SP: Editora Unicamp, 1996.

LIMA, Adriane Raquel Santana de. **Educação para mulheres na América Latina**: um olhar decolonial sobre o pensamento de Nísia Floresta e Soledad Acosta de Samper. Curitiba: Appris, 2019.

LIRA, Marcia de Cássia de Castro; MARCHI, Rita de Cássia; LUIZ, Ederaldo José. O diário de campo: um registro indispensável nas pesquisas sociais. **Cuadernos de Educación y Desarrollo**, Portugal, v. 15, n. 2, p. 1678-1705, 2023.

MARTINS, Carlos Eduardo. **Globalização, dependência e neoliberalismo na América Latina**. São Paulo: Boitempo, 2013.

MARX, Karl. **Glosas críticas marginais ao artigo “o rei da Prússia e a reforma social: de um prussiano”**. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

MARX, Karl. **O capital: crítica da economia política**. São Paulo: Abril Cultural, 1984. (Coleção Os Economistas).

MATTOS, Geísa; SANTIAGO, Sevy. “Somos todos pardos? Autoclassificação, heteroclassificação racial e políticas de ação afirmativa no Ceará. **Caderno CRH**, Salvador, v. 38, p. e025007, 2025.

MELO, Sandra Maria Alves Barbosa; LOPES, Eliete Borges. Um breve histórico da educação de jovens e adultos no Brasil. **Revista do Instituto IESA**, [s. l.], v. 1, n. 1, p. 134-147, 2005.

MENESES, Maria Paula. **Trabalho feminino e políticas sociais no Brasil**: o caso da Era Vargas. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2008.

MENEZES, Kelly Maria Gomes. **"Agora é a minha vez de ir pra escola!"**: os desafios na educação para mulheres velhas em um programa de EJA, em Fortaleza – CE. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2017.

MISHRA, Ramesh. **O Estado de bem-estar social em crise**. São Paulo: Cortez, 1990.

MONTAÑO, Carlos. Pobreza, “questão social” e seu enfrentamento. **Serviço Social e Sociedade**, São Paulo, n. 110, p. 270-287, 2012.

MONTAÑO, Carlos; DURIGUETTO, Maria Lúcia. **Estado, classe e movimento social**. São Paulo: Cortez, 2010.

MORAES, Reginaldo Carmello Corrêa de. Como este mundo se tornou possível? Do capitalismo organizado à desordem presente. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 40, e0221702, 2019.

MOURA, Rivânia. Consignado: a ilusão do “crédito fácil” como um direito. **Revista Advir**, Rio de Janeiro, n. 36, 2017.

NAVARRO, Vicenç. **Neoliberalismo y Estado del bienestar**. 2. ed. Barcelona: Ariel, 1998.

NASCIMENTO, Milton; BRANT, Fernando. Maria, Maria. *In*: NASCIMENTO, Milton. **Clube da Esquina 2**. Rio de Janeiro: EMI-Odeon, 1978.

NERES, Efigênia Alves; GONÇALVES, Marli Clementino; ARAÚJO, Neuton Alves de. Educação de Jovens e Adultos no Brasil: contradições entre políticas públicas e qualidade educacional. **Revista Online de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 24, n. 3, p. 1524-1540, 2020.

OKUMURA, Julio Hideysh; NOVAES, Henrique Tahan. Florestan na Assembleia Nacional Constituinte (1987-1988): propostas e pensamento educacional. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 44, e251256, 2023.

OLIVEIRA, Sheila; MONTEFUSCO, Carla. “Qualquer semelhança não é mera coincidência”: a trajetória das políticas sociais, da lei dos pobres à contemporaneidade. **Sociedade em Debate**, Pelotas, v. 23, n. 2, p. 26-54, 2017.

PAIVA, Vanilda. **Educação popular e educação de adultos**. São Paulo: Loyola, 1973.

PEREIRA, Potyara Amazoneida Pereira. A questão social e as transformações das políticas sociais: respostas do Estado e da sociedade civil. **Ser Social**, Brasília, n. 6, p. 119-132, 2000.

PEREIRA, Potyara Amazoneida Pereira. **Necessidades humanas: subsídios à crítica dos mínimos sociais**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

PEREIRA, Potyara Amazoneida Pereira. **Discussões conceituais sobre política social como política pública e direito de cidadania**. São Paulo: Cortez, 2008.

PIERSON, Christopher. **Beyond the welfare state?** Cambridge: Polity Press, 1991.

PIRES, Mariana Ramos. **A invisibilidade feminina nas políticas de educação de jovens e adultos de 2002 a 2022**. 2023. Trabalho de Conclusão de Curso

(Licenciatura em Pedagogia) – Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Rio Claro, 2023.

POCHMANN, Márcio. **O trabalho sob fogo cruzado**: exclusão, desemprego e precarização no final do século. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2002.

PORTELLI, Alessandro. História oral e memórias. Entrevista com Alessandro Portelli. **História e Perspectivas**, Uberlândia, n. 25-26, p. 27-54, 2002.

QUEIROZ, Doralice Alves de. **Mulheres Cordelistas** – Percepções do universo feminino na Literatura de Cordel. 2006. Dissertação (Mestrado em Estudos Literários) – Universidade Federal de Belo Horizonte, Belo Horizonte, 2006

RAMOS, Jorge Marcos; TAVARES, Sérgio Marcus Nogueira. Desconstrução e desfazimento do orçamento da educação pública no Brasil no período de 2018 a 2022. **Educação em Análise**, Londrina, v. 9, n. 1, p. 242-260, 2024.

RUMMERT, Sonia Maria; VENTURA, Jaqueline Pereira. 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**, Curitiba, n. 29, p. 29-45, 2007.

SAFFIOTI, Heleieth Iara Bongiovani. **Gênero, patriarcado, violência**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2015.

SAFFIOTI, Heleieth Iara Bongiovani. **O poder do macho**. São Paulo: Moderna, 1987.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço**: técnica e tempo, razão e emoção. 4. ed. São Paulo: Editora da USP, 2009.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

SEIXAS, Raul; COELHO, Paulo. **Tente outra vez**. Intérprete: Raul Seixas. *In*: SEIXAS, Raul. Novo Aeon. 1975.

SEVERINO, Antonio Jorge Ferreira. EJA EM FORTALEZA: do orçamento à efetivação do direito à educação. **Communitas**, Rio Branco, v. 8, n. 20, p. 104-124, 2024.

SILVA, Andressa Hennig; FOSSÁ, Maria Ivete Trevisan. Análise de conteúdo: exemplo de aplicação da técnica para análise de dados qualitativos. **Qualitas Revista Eletrônica**, [s.l.], v. 16, n. 1, p. 1-14, 2015.

SOARES, Raí Vieira; BURGINSKI, Vanda Micheli. Estado e política social no capitalismo dependente: diálogos com Ruy Mauro Marini e Florestan Fernandes. **Humanidades & Inovação**, Palmas, v. 8, n. 39, p. 8-21, 2021

SOARES, Leoncio; GIOVANETTI, Maria Amelia; GOMES, Nilma Lino; (Orgs.). **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SOUZA, Lara Nascimento Dias de; BARBOSA, Maria Edivani Silva. **Educação de jovens e adultos – uma educação da resistência**. Fortaleza: Secretaria de Educação do Ceará; UFC, 2024.

STRELHOW, Thyeles Borcarte. Breve história sobre a educação de jovens e adultos no Brasil. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, v. 10, n. 38, p. 49-59, jun. 2010.

TAVARES, Maria da Conceição; FIORI, José Luís. **Desajuste global e modernização conservadora**. São Paulo: Paz e Terra, 1993.

VIEGAS, G.; DELLA VECHIA, R. S.; NUNES, N. R. A. **A utopia como horizonte: as mulheres da EJA e a resistência na educação**. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2024.

VIEIRA, Oscar Vilhena; GLEZER, Rubens; BARBOSA, Ana Laura Pereira. Supremocracia e infralegalismo autoritário: o comportamento do Supremo Tribunal Federal durante o governo Bolsonaro. **Novos estudos CEBRAP**, São Paulo, v. 41, n. 3, p. 591-605, 2022.

WOLLSTONECRAFT, Mary. **Reivindicação dos direitos da mulher**. São Paulo: Boitempo, 2016.

WOOLF, Virginia. **Profissões para mulheres e outros artigos feministas**. Porto Alegre: L&PM, 2015.

APÊNDICE A – ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM A COORDENADORA PEDAGÓGICA DO EJA

1. Como você descreveria o funcionamento atual da EJA nesta instituição?

2. Como tem sido a aceitação do novo currículo da EJA por parte dos professores e dos alunos, especialmente no que diz respeito à parte diversificada (Projeto de Vida, Educação Empreendedora e Inclusão Digital)?

3. Qual a sua percepção em torno das áreas diversificadas na vida das alunas? Pode citar exemplos?

4. Quais resultados você percebe em relação ao Projeto de Vida? Há relatos de mudança de perspectiva pessoal ou profissional?

5. De que forma a EJA tem abordado questões de gênero e diversidade nas práticas pedagógicas e nos projetos escolares? Como vem sendo conduzido?

6. Como são tratadas as temáticas da diversidade sexual, das identidades de gênero e das relações étnico-raciais na EJA? Como alunos e professores avaliam a abordagem dessas temáticas no contexto da EJA?

7. Como se configuram as relações intergeracionais nas dinâmicas de sala de aula da EJA, e qual o papel das mulheres adultas e idosas nesse contexto?

8. Quais significados as mulheres adultas atribuem à experiência da EJA em relação aos seus papéis na família e na sociedade? Elas associam essa vivência a mudanças em sua autonomia ou autoimagem?

9. Há formação continuada ou incentivo institucional para que os professores desenvolvam práticas com foco em gênero, diversidade e inclusão?

10. Na sua visão, quais são os principais desafios e as maiores potencialidades da EJA como política pública voltada à formação crítica de mulheres em situação de vulnerabilidade?

11. Como a escola enfrenta situações concretas de machismo (ex.: assédio, desvalorização de alunas mais velhas)?

12. Há mecanismos para denúncia de discriminação de gênero? Quantos casos foram registrados em 2023?"

13. Como o projeto político-pedagógico se expressa quanto ao compromisso com equidade de gênero?

14. Existem iniciativas coordenadas pela Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza que promovam reflexão crítica entre estudantes da EJA sobre gênero, diversidade, inclusão, relações étnico-raciais, intergeracionalidade e direitos humanos, por meio de linguagens artísticas ou atividades pedagógicas extracurriculares?

APÊNDICE B – GRUPO FOCAL

1- Boas-vindas e Apresentação (10-15 min)

- Agradecer a presença de todas.
- Explicar brevemente o objetivo da pesquisa com uma linguagem acessível.
- Reforçar que não há respostas certas ou erradas, e que o espaço é seguro, respeitoso e sigiloso.
- Dizer que todas as experiências são valiosas e que o grupo serve para troca e reflexão.

2- Dinâmica do Espelho

Objetivo: Promover o reconhecimento e a valorização de si mesma como mulher que rompeu barreiras e retornou à escola.

Materiais:

- Caixinhas pequenas com um espelhinho dentro
- Papel e caneta para cada participante

Passo a passo:

1. Entregue uma caixinha para cada mulher e diga que dentro há algo muito especial.
2. Peça para não abrirem ainda.
3. Explique: "Dentro dessa caixinha está a imagem da pessoa mais corajosa que você conhece. Quando você olhar, pense: como essa mulher ficou depois de voltar a estudar?"
4. Peça que abram e olhem o espelho em silêncio por alguns segundos.
5. Em seguida, peça que cada uma escreva (ou diga, se preferirem) uma frase sobre o que viu, sentiu ou pensou.
6. Convide quem quiser compartilhar sua frase com o grupo.

Exemplo de fala para condução:

“Olhem para essa mulher. Ela voltou a estudar, enfrentou desafios e hoje está aqui. O que mudou nela? O que ela aprendeu? Que força ela redescobriu?”

APÊNDICE C – ROTEIRO PARA O ENCONTRO DO GRUPO FOCAL PESQUISA: AVALIAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS NA EJA –

3. Discussão em Grupo Focal: Perguntas Orientadoras (1h a 1h30)

Abaixo, 10 perguntas abertas e envolventes, formuladas para promover reflexões profundas e gerar bons dados qualitativos:

1. O que te motivou a voltar para a escola na fase adulta? Como você se sentiu ao retornar para a sala de aula? Conte para nós como foi o processo de voltar a estudar na EJA. O que marcou esse retorno para você?
2. Na sua experiência ou observação, que fatores podem levar mulheres a deixar de estudar quando são jovens?
3. Como as conversas na EJA sobre o que é ser mulher têm se relacionado com as suas experiências de vida?
4. Como você enxerga as funções que geralmente são atribuídas às mulheres (como cuidar da casa, dos filhos, etc.)? Com base na sua trajetória, como essas atribuições de papéis influenciam o cotidiano das mulheres? Há espaços para negociação ou mudança?
5. Você já sofreu ou presenciou machismo na escola? Como reagiu ou gostaria que a escola reagisse?
6. Conte alguma aula ou projeto que te fez questionar o lugar tradicional da mulher na sociedade.
7. Quais discussões sobre relações entre homens e mulheres fariam sentido na EJA, considerando suas experiências pessoais?
8. Quais são os seus sonhos hoje, depois de ter voltado a estudar?
9. Se você pudesse mudar alguma coisa na escola ou nas políticas públicas para ajudar mais mulheres como você, o que mudaria?
10. Na sua opinião, como a EJA atua para as mulheres enfrentarem as injustiças de gênero?
11. Que mensagem deixaria para quem pretende voltar a estudar

APÊNDICE D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**Pesquisa: Avaliação de Políticas Públicas na Educação de Jovens e Adultos
(EJA)****Pesquisadora responsável:** Sandra Regina Pinheiro Melo Filgueiras**Instituição:** EMEIF Vicente Fialho

Você está sendo convidada a participar da pesquisa que tem como objetivo compreender de que maneira a Educação de Jovens e Adultos (EJA) pode contribuir para o desenvolvimento do pensamento crítico sobre gênero entre as mulheres que retornam à escola.

A participação consistirá em um encontro em grupo, com duração de aproximadamente 1h30 a 2h, onde conversaremos sobre sua trajetória escolar, os desafios enfrentados, os motivos do retorno à escola e como você percebe seu papel como mulher na sociedade.

Sua participação é **voluntária**. Você poderá se retirar a qualquer momento, sem prejuízo algum. As informações fornecidas serão utilizadas apenas para fins acadêmicos e estarão sob **sigilo total**. **Seu nome, o nome da escola e qualquer outra informação que possa te identificar serão preservados.**

As falas poderão ser utilizadas em trechos da pesquisa, mas sempre de forma anônima. Nenhuma gravação ou transcrição será divulgada fora dos objetivos deste estudo.

Caso tenha dúvidas, poderá entrar em contato com a pesquisadora a qualquer momento.

Declaro que li, entendi e concordo com os termos acima.

Nome da participante: _____

Assinatura: _____

Data: ____ / ____ / ____