REVISTA TÓPICOS
ISSN 2965-6672 | Qualis A2

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: O CURRÍCULO COMO ESPAÇO DE (IN)VISIBILIDADE DAS MULHERES

YOUTH AND ADULT EDUCATION: THE CURRICULUM AS A SPACE OF (IN)VISIBILITY FOR WOMEN

Ciências Humanas • 10/11/2026

REGISTRO DOI: 10.70773/revistatopicos/794219660

Geiziane Oliveira de Azevedo[1]

Marília Silva Vasconcelos[2]

Ana Luiza Salgado Cunha[3]

RESUMO

Este artigo busca refletir sobre a presença ou ausência das questões de gênero no currículo da Educação de Jovens e Adultos (EJA), discutindo como as mulheres, especialmente em situação de vulnerabilidade social, são frequentemente invisibilizadas nos materiais e nas práticas curriculares. A partir de pesquisa bibliográfica qualitativa, analisa-se como o currículo pode atuar tanto como espaço de exclusão quanto de resistência e emancipação feminina. A revisão articula referenciais sobre EJA, currículo e relações de gênero a investigações recentes sobre trajetórias de estudantes e egressas, trabalho, cuidado e desigualdades de raça e classe. Observa-se que as condições de escolarização das mulheres são atravessadas pela divisão sexual do trabalho, pela maternidade, pelas responsabilidades domésticas e pela insuficiência de redes de apoio, sem que tais realidades estejam necessariamente reconhecidas na organização curricular. A análise dos estudos indica, contudo, que não se deve atribuir essas barreiras apenas ao gênero: raça, classe e geração produzem experiências distintas de escolarização e permanência. Conclui-se que a efetivação do direito à EJA depende da articulação entre políticas públicas de acesso e permanência e práticas pedagógicas que valorizem os saberes, as trajetórias e a diversidade das mulheres.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos; Currículo; Mulheres; Gênero; Interseccionalidade.

ABSTRACT

This article reflects on the presence or absence of gender issues in the curriculum of Youth and Adult Education (EJA) in Brazil, discussing how women, particularly those experiencing social vulnerability, are frequently rendered invisible in curricular materials and practices. Based on qualitative bibliographic research, it

examines how the curriculum may operate both as a space of exclusion and as a means of resistance and female emancipation. The review connects theoretical contributions on adult education, curriculum and gender relations with recent studies of female students' and graduates' trajectories, work, care and inequalities related to race and social class. It observes that women's schooling is affected by the sexual division of labor, motherhood, domestic responsibilities and insufficient support networks, while these experiences are not necessarily recognized in curricular organization. The studies also indicate that such barriers should not be attributed solely to gender: race, class and generation shape distinct experiences of schooling and persistence. The article concludes that the right to adult education requires public policies fostering access and retention together with teaching practices that recognize women's knowledge, experiences and diversity.
Keywords: Youth and Adult Education; Curriculum; Women; Gender; Intersectionality.

1. INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) tem papel fundamental na reparação de trajetórias interrompidas e na promoção da inclusão social. Em diálogo com Arroyo (2017), compreende-se a EJA como parte do reconhecimento de direitos historicamente negados a trabalhadores e grupos populares. Entretanto, quando a modalidade é analisada sob a ótica de gênero, percebe-se que as experiências e vozes das mulheres estudantes permanecem, muitas vezes, silenciadas.

O currículo, entendido como campo político e cultural, pode reproduzir desigualdades ou promover o reconhecimento das

identidades femininas. Dessa maneira, pode contribuir para uma EJA que valorize as histórias de vida das alunas e ofereça espaço de visibilidade, autonomia e reconhecimento de seus saberes. Formula-se, portanto, a seguinte questão de pesquisa: de que modo as questões de gênero aparecem, ou são invisibilizadas, no currículo da Educação de Jovens e Adultos?

Ao considerar a história da EJA e sua relação com o mundo do trabalho, observa-se que as propostas educativas nem sempre contemplam suficientemente as especificidades das mulheres para que possam frequentar, permanecer e concluir os estudos. Muitas enfrentam obstáculos adicionais, da dupla ou tripla jornada de trabalho à ausência de políticas de permanência. A falta de creches, a divisão desigual das tarefas domésticas e as responsabilidades pelo cuidado podem reforçar barreiras de gênero e contribuir para novas interrupções escolares (Fontella, 2019; Gonçalves, 2024).

Assim, é fundamental que a EJA seja repensada sob uma perspectiva de gênero, reconhecendo as experiências, necessidades e identidades das mulheres como centrais no processo educativo, de modo a promover não apenas o acesso, mas também a equidade e a justiça social.

O objetivo do artigo é analisar, a partir da literatura e dos marcos normativos mobilizados, como o currículo da EJA reconhece ou silencia as trajetórias das mulheres e quais implicações as relações de gênero, raça e classe apresentam para sua permanência. A discussão parte da relação entre mulheres e escolarização, passa pela invisibilidade curricular e pelas políticas públicas e, após explicitar os procedimentos da pesquisa, articula os estudos na análise dos resultados. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a

EJA foram estabelecidas pela Resolução CNE/CEB nº 1, de 5 de julho de 2000, em diálogo com o Parecer CNE/CEB nº 11/2000 (Brasil, 2000).

A elaboração do texto analítico visa, portanto, evidenciar os sentidos atribuídos às experiências das mulheres alunas da EJA e refletir sobre a necessidade de construção de políticas públicas e práticas pedagógicas que valorizem suas histórias e promovam a equidade educacional e social.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA OU REVISÃO DA LITERATURA

2.1. Mulheres e a Educação da EJA

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil relaciona-se a políticas de reparação educacional e inclusão social. Arroyo (2017) discute a necessidade de reconhecer sujeitos populares e suas trajetórias interrompidas. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) consolidou a EJA como modalidade da educação básica voltada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos na idade própria.

Freire (1996) permite compreender a educação como prática comprometida com a consciência crítica, a autonomia e a cidadania. Historicamente, a modalidade enfrenta desafios estruturais, como investimentos insuficientes e ausência de políticas complementares de permanência — transporte, acolhimento das responsabilidades familiares e horários adequados às condições de vida dos educandos.

Moreira e Candau (2007) contribuem para compreender que o currículo expressa escolhas culturais e políticas, podendo reproduzir

desigualdades ou promover inclusão. A trajetória da EJA revela avanços e lacunas na implementação de políticas, indicando que a ampliação do acesso precisa ser acompanhada de estratégias que garantam permanência e conclusão dos estudos, inclusive para mulheres, mães e trabalhadoras rurais.

Tudo isso mostra que a modalidade nasceu de uma necessidade social de reparação educacional, mas sua efetividade depende da articulação entre currículo, práticas pedagógicas e políticas públicas que considerem as diferentes realidades dos educandos.

Segundo Scott (1995), gênero constitui categoria útil para analisar relações de poder historicamente construídas. Na educação, essa perspectiva ajuda a reconhecer como currículos, livros didáticos e interações escolares podem reforçar representações de homens em posições de liderança e de mulheres em papéis secundários. Quando as atividades ignoram contribuições femininas à história, à ciência e à cultura, podem perpetuar visões restritas das possibilidades das estudantes.

Nesse sentido, a escola pode reproduzir a lógica patriarcal, mantendo mulheres em condições de invisibilidade ou subordinação. Saffioti (1987) analisa como relações sociais e estruturas de poder sustentam desigualdades entre os gêneros. Ao mesmo tempo, a mobilização coletiva das mulheres possibilitou conquistas de autonomia e direitos, entre eles o voto, a educação, o trabalho remunerado e a proteção diante da violência.

Essas conquistas não resultam apenas de decisões estatais, mas também da organização e da luta coletiva das mulheres, que transformam demandas em direitos e políticas públicas. A

compreensão do currículo como terreno de disputa, em que determinados saberes ganham legitimidade enquanto outros são silenciados, permite aproximar o debate das experiências de mulheres na EJA (Moreira; Candau, 2007).

O acesso das mulheres à educação no Brasil ocorreu de forma historicamente limitada. Durante longo período, a escolarização feminina esteve associada às expectativas domésticas e familiares; sua ampliação foi gradual e desigual, como destaca a literatura histórica sobre a educação das mulheres no país.

O marco legal para o início da educação feminina ocorreu com a Lei de 15 de outubro de 1827, sancionada por Dom Pedro I, que determinou a criação de escolas de primeiras letras também para meninas. No entanto, o ensino era desigual, pois os conteúdos voltados às alunas eram restritos à leitura, escrita, cálculo e “prendas domésticas”, e as turmas eram separadas por gênero (Brasil, 1827).

A Reforma Leôncio de Carvalho, de 1879, ampliou possibilidades de ingresso feminino no ensino superior. A formação de Rita Lobato Velho Lopes em Medicina, em 1887, tornou-se marco simbólico da presença de mulheres nas universidades. Esses episódios, embora anteriores à EJA contemporânea, ajudam a situar a longa trajetória de disputas pelo direito à educação.

É possível perceber que houve uma evolução histórica do acesso das mulheres à educação no Brasil, o que destaca o quanto essa conquista foi lenta e marcada por desigualdades de gênero.

Carvalho e Eiterer (2019), em pesquisa apresentada na 39ª Reunião Nacional da ANPEd sobre jovens mulheres da EJA em Guanambi (BA), destacam que frequentar a escola envolve enfrentamentos e

projetos de vida ligados tanto à continuidade dos estudos quanto à qualificação profissional. O estudo desloca a discussão das características abstratas do público da modalidade para as expectativas e negociações vividas pelas próprias estudantes.

Fontella (2019), ao investigar egressas do Proeja do IFRS/Campus Restinga, relaciona interrupções de trajetórias escolares à reprodução social de papéis de gênero, especialmente às responsabilidades familiares e domésticas. Gonçalves (2024), em pesquisa sobre estudantes e egressas da EJA/EPT do IFRS/Campus Porto Alegre, identifica a naturalização da violência e a atribuição do cuidado às mulheres entre os processos que atravessam suas trajetórias. As duas pesquisas reforçam a importância de analisar condições materiais e relações familiares, e não somente a motivação individual para estudar.

2.2. A EJA e o Currículo: A Invisibilidade Feminina

A EJA, reconhecida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/1996, é um direito das pessoas que não tiveram acesso ou continuidade de estudos na idade apropriada. O artigo 37 da LDB prevê oportunidades educacionais adequadas às características, aos interesses e às condições de vida e trabalho dos estudantes. Em seus parágrafos 1º e 2º, a lei estabelece:

> *§1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos que não puderam efetuar os estudos na idade regular oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.*
>
> *§2º O poder público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si.*

É dever do poder público garantir não apenas o acesso, mas também a permanência escolar, por meio de condições reais que possibilitem a continuidade dos estudos. Pesquisas sobre mulheres na EJA mostram que o retorno à escola pode ocorrer depois de interrupções ligadas à maternidade, ao trabalho doméstico e a outras desigualdades (Carvalho; Eiterer, 2019; Fontella, 2019; Gonçalves, 2024).

Grande parte das mulheres que estudam na EJA concilia a escolarização com trabalho, cuidado com filhos, atividades domésticas e dificuldades financeiras. Algumas precisam levar crianças à escola por não dispor de uma rede de apoio. Essas barreiras não decorrem de características individuais, mas de relações sociais e de condições concretas que interferem na permanência escolar.

Conforme Moreira e Candau (2007), a seleção e a organização dos conhecimentos escolares estão vinculadas a disputas culturais. Quando as experiências femininas — trabalho doméstico, maternidade e luta pela sobrevivência — não são consideradas, o currículo pode reforçar desigualdades já descritas por Saffioti (1987).

Ao não reconhecer as condições de vida de suas alunas, a escola corre o risco de reproduzir exclusões sociais preexistentes.

Por outro lado, quando orientado por uma perspectiva crítica e emancipadora, o currículo pode tornar-se espaço de resistência e valorização das mulheres. Em diálogo com Freire (1996) e Arroyo (2017), a prática pedagógica deve reconhecer os sujeitos concretos, suas trajetórias e os conhecimentos que emergem da experiência cotidiana.

A invisibilidade das mulheres na EJA manifesta-se tanto na ausência de referências femininas nos conteúdos quanto na falta de discussões sobre suas condições de vida e trabalho. No entanto, essa invisibilidade pode ser rompida quando o currículo valoriza as experiências femininas e promove práticas pedagógicas emancipatórias.

A análise interseccional aprofunda esse problema. Bastos e Eiterer (2021), ao estudarem mulheres negras, idosas, trabalhadoras e estudantes da EJA, mostram que as condições de presença na escola não podem ser compreendidas apenas pelo gênero: relações de raça, classe, geração e inserção laboral produzem assimetrias de poder. Carneiro (2011) contribui para compreender a articulação entre racismo e sexismo na sociedade brasileira, aspecto decisivo para não tratar as educandas como grupo homogêneo.

Marques (2022) evidencia essa articulação ao analisar narrativas de mulheres negras vinculadas ao Proeja do IFPB, em João Pessoa. As trajetórias investigadas relacionam racismo, trabalho, maternidade, violência e busca de autonomia. Assim, a invisibilidade curricular não corresponde somente à ausência de personagens femininas nos

materiais didáticos: envolve também o silenciamento das experiências de mulheres negras e trabalhadoras que produzem conhecimentos em suas trajetórias sociais.

Além disso, currículos da EJA podem manter uma lógica tradicional, centrada em referências eurocêntricas e masculinas e em uma concepção restrita do trabalho formal, invisibilizando vivências, saberes e demandas das mulheres. Temas como cuidado, maternidade, divisão sexual do trabalho e desigualdades de gênero atravessam a vida das educandas e precisam ser tratados como experiências socialmente relevantes, sem reduzir as estudantes a papéis domésticos.

A Resolução CNE/CEB nº 1/2000 estabelece diretrizes para a EJA e prevê respeito aos perfis dos estudantes, à diferença e à contextualização curricular. O documento não constitui, por si só, uma proposta detalhada para trabalhar relações de gênero, o que torna necessária a mediação de políticas curriculares e práticas pedagógicas atentas a essas experiências.

Quando o currículo deixa de contemplar discussões contextualizadas sobre direitos, violência doméstica e familiar, divisão sexual do trabalho e economia do cuidado, perde oportunidades de favorecer a autonomia das estudantes. A omissão desses temas, contudo, não deve ser tomada como prova de inexistência de todas essas ações nas escolas; trata-se de uma preocupação evidenciada pela literatura e que demanda investigação das práticas concretas de cada rede.

Os dados do Censo Escolar de 2024 reforçam a importância dessa discussão: entre as matrículas de estudantes da EJA com 20 anos ou

mais, 56,7% correspondiam a mulheres (INEP, 2025). O percentual não equivale à participação feminina no conjunto total da modalidade. A LDB e as diretrizes curriculares orientam a adequação do ensino às condições de vida dos estudantes, mas o reconhecimento efetivo das experiências de gênero depende de decisões pedagógicas e políticas concretas.

Quanto à faixa etária e ao sexo, a EJA é composta, predominantemente, por alunos com menos de 40 anos, que representam 63,9% das matrículas. Apenas na faixa etária abaixo dos 20 anos, os alunos do sexo masculino são maioria: 60,3%. Por outro lado, observa-se que as matrículas de estudantes de 20 anos ou mais são majoritariamente do sexo feminino: 56,7%. (Elaborado pela Deed/Inep com base nos dados do Censo Escolar da Educação Básica.)

A mesma fonte mostra que 63,9% das matrículas da EJA eram de estudantes com menos de 40 anos e que os homens correspondiam a 60,3% das matrículas entre menores de 20 anos (INEP, 2025). Essas diferenças de composição por idade e sexo recomendam análises desagregadas, evitando conclusões generalizantes sobre o perfil das estudantes.

Saito, Martins e Macedo (2023) evidenciam a tensão entre uma EJA orientada pela certificação para o mercado de trabalho e uma modalidade comprometida com a consciência crítica, a resistência e a formação integral.

Nessa tensão, a certificação pode ser importante para ampliar possibilidades de trabalho, mas não deveria limitar a escolarização de mulheres a ocupações precarizadas e de baixa remuneração.

Para que a EJA cumpra sua função emancipadora, é necessário articular qualificação profissional, reconhecimento de saberes e autonomia crítica (Saito; Martins; Macedo, 2023; Marques, 2022).

2.3. A Questão das Políticas Públicas e a Permanência das Mulheres

Historicamente, a atribuição de tarefas domésticas e de cuidado às mulheres dificultou sua participação em diferentes esferas da vida pública. A mobilização coletiva contribuiu para conquistas relacionadas ao voto, à educação, ao trabalho, à autonomia financeira e à proteção contra a violência. A recente análise de Furlin e Dallorsoletta (2026) sobre a história das mulheres nas políticas curriculares mostra que a inserção de suas trajetórias no currículo também constitui espaço de disputa e de reconhecimento.

Nesse sentido, a Lei Maria da Penha (Lei nº 11.340/2006) desempenha um papel fundamental para todas as mulheres, por se tratar de uma política nacional de enfrentamento à violência de gênero. Ela estrutura uma resposta abrangente à violência contra as mulheres em todo o território brasileiro, definindo os tipos de violência e os mecanismos de proteção. Essa legislação cria um enquadramento jurídico que reconhece a violência como um fenômeno de gênero e prevê ações não apenas punitivas, mas também de assistência e prevenção.

A EJA atende pessoas cujas trajetórias escolares foram interrompidas ou que não tiveram acesso à educação básica no momento esperado. Entre essas pessoas encontram-se mulheres submetidas a obstáculos sociais, econômicos e familiares distintos,

que não devem ser reduzidas a uma categoria uniforme de vulnerabilidade.

Nessa perspectiva, a EJA é uma política pública de efetivação do direito à educação, regulamentada pelo artigo 37 da Lei nº 9.394/1996. Sua implementação pressupõe oportunidades adequadas às condições de vida e de trabalho dos estudantes, mas demanda mecanismos concretos de permanência.

É dever do poder público garantir não apenas o acesso, mas também condições para que os estudos possam continuar. Mulheres que são mães, trabalhadoras e cuidadoras podem enfrentar dificuldades financeiras e falta de redes de apoio; a pesquisa de Gonçalves (2024) mostra como a naturalização das tarefas de cuidado e da violência interfere nas trajetórias de mulheres da EJA/EPT.

O acesso juridicamente assegurado não elimina as dificuldades de continuidade. Por isso, a insuficiência de políticas de apoio — como transporte, acolhimento das responsabilidades familiares e flexibilizações adequadas — pode contribuir para a interrupção de trajetórias. Mais do que caracterizar a LDB como incompleta em si mesma, importa investigar em que medida suas garantias são efetivamente traduzidas em políticas de permanência sensíveis às relações de gênero.

Mulheres podem interromper os estudos por sobrecarga doméstica e dificuldade de conciliar responsabilidades familiares. Ratusniak e Silva (2022), em pesquisa sobre evasão escolar de estudantes negros e negras em contexto distinto da EJA, indicam que gênero e raça acumulam desvantagens e ajudam a explicar processos que

antecedem a evasão. Esse resultado não deve ser tomado como evidência direta sobre o currículo da EJA, mas reforça a necessidade de examinar desigualdades estruturais na escolarização.

Apesar dos instrumentos legais de garantia do direito à educação, persiste uma distância entre as diretrizes e sua efetivação. Importa, portanto, examinar como redes e escolas acolhem estudantes mães, dialogam com os serviços de enfrentamento à violência e incorporam as experiências das mulheres nos materiais e nas práticas curriculares. As pesquisas de Fontella (2019), Gonçalves (2024) e Marques (2022) evidenciam que a escolarização pode ser espaço de autonomia, mas também convive com relações de poder e barreiras materiais.

As políticas de reconhecimento curricular e as políticas de permanência não são intercambiáveis: valorizar narrativas femininas em aulas e materiais é necessário, mas não substitui condições de transporte, tempo e cuidado; inversamente, ampliar o acesso sem reconhecer as estudantes como produtoras de conhecimento pode manter o silenciamento apontado no artigo. Essa articulação entre condições materiais e representação curricular sintetiza a contribuição conjunta das pesquisas recentes.

3. METODOLOGIA

A pesquisa foi desenvolvida por meio de levantamento bibliográfico qualitativo, com consulta a livros, artigos científicos, trabalhos acadêmicos e documentos oficiais, entre eles a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), a Resolução CNE/CEB nº 1/2000 e o Censo Escolar de 2024. A leitura teve como eixo identificar como gênero, currículo e trajetórias de mulheres são

tratados na literatura sobre EJA e de que modo essas experiências aparecem ou são silenciadas na discussão educacional.

Inicialmente, realizou-se leitura exploratória e sistematização das ideias dos referenciais de currículo, educação e gênero, como Freire, Arroyo, Scott, Saffioti e Moreira e Candau, pesquisas sobre estudantes e egressas da EJA e do Proeja (Carvalho; Eiterer, 2019; Fontella, 2019; Bastos; Eiterer, 2021; Marques, 2022; Gonçalves, 2024), além de estudos sobre evasão, raça e gênero (Ratusniak; Silva, 2022) e políticas curriculares (Furlin; Dallorsoletta, 2026). Posteriormente, procedeu-se à análise qualitativa e interpretativa dos argumentos e achados reportados pelas obras, seguida de síntese de convergências, diferenças e lacunas.

A análise foi organizada em três eixos coerentes com o texto original: trajetórias e condições de escolarização de mulheres; reconhecimento ou silenciamento de suas experiências no currículo; e relações entre normas, políticas públicas e permanência. Trata-se de uma revisão bibliográfica interpretativa, não de uma revisão sistemática e tampouco de uma pesquisa de campo: não foram coletados depoimentos próprios nem examinados diretamente currículos ou livros didáticos de uma rede específica. Consequentemente, as conclusões referem-se aos estudos e documentos discutidos, sem pretensão de generalizar práticas a todas as escolas da EJA.

4. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os estudos analisados evidenciam que, embora a EJA esteja amparada por dispositivos legais que reconhecem a necessidade de considerar as especificidades de seus sujeitos, ainda existem

desafios para concretizar esses princípios nas práticas curriculares. O artigo 37 da LDB estabelece a adequação das oportunidades educacionais às características, aos interesses e às condições de vida e trabalho dos estudantes. As pesquisas com mulheres do Proeja, em contextos distintos, mostram que as condições de permanência não dependem apenas do oferecimento formal de matrícula (Fontella, 2019; Gonçalves, 2024).

Essa questão assume particular relevância quando se consideram as trajetórias das mulheres que frequentam a EJA. Seus conhecimentos construídos no trabalho, na maternidade, nas atividades de cuidado, na vida comunitária e em outras experiências cotidianas nem sempre encontram reconhecimento escolar. Estabelece-se, assim, tensão entre conhecimentos escolarizados e saberes da experiência, que pode afastar currículo e realidade das estudantes. Fontella (2019) e Gonçalves (2024) permitem interpretar essa tensão a partir da divisão do cuidado, das relações familiares e da configuração social do trabalho.

Outro aspecto refere-se à representatividade das mulheres nos materiais didáticos e nas temáticas escolares. O Censo Escolar de 2024 indica que, entre estudantes da EJA com 20 anos ou mais, 56,7% das matrículas eram femininas (INEP, 2025). O dado reforça a pertinência de perguntar como histórias, conhecimentos e demandas dessas mulheres aparecem — ou não — nos conteúdos e nas atividades. Ele não comprova, entretanto, a frequência de invisibilização em materiais específicos, questão que exigiria pesquisa documental ou de campo adicional.

Nesse sentido, a representatividade curricular constitui uma dimensão importante da permanência escolar. Quando as

estudantes não encontram no currículo elementos que dialoguem com suas experiências e condições de vida, pode haver um distanciamento entre aquilo que é ensinado e os sentidos que atribuem à escolarização. Por outro lado, práticas pedagógicas que reconheçam suas trajetórias podem favorecer processos de identificação, participação e valorização dos saberes construídos ao longo da vida.

Os estudos recentes aprofundam a interpretação sobre o que significa “mulheres da EJA”. Carvalho e Eiterer (2019) mostram que as jovens estudantes de Guanambi articulam a escolarização a projetos de vida; Bastos e Eiterer (2021) discutem os obstáculos enfrentados por mulheres negras, idosas e trabalhadoras; Marques (2022) evidencia narrativas de mulheres negras no Proeja; e Gonçalves (2024) analisa disposições familiares, laborais e escolares nas trajetórias das participantes. Em conjunto, essas pesquisas impedem que a categoria “mulheres” seja tratada como unidade homogênea.

Em diálogo com Carneiro (2011), a análise conjunta aponta que o silenciamento curricular não se explica apenas pela divisão sexual do trabalho: racismo e sexismo se articulam e alteram o reconhecimento de saberes e oportunidades. Ratusniak e Silva (2022), embora estudem outro contexto da educação básica, reforçam a necessidade de considerar raça e gênero na compreensão da evasão. A comparação não confunde modalidades de ensino; ela explicita como diferentes pesquisas fundamentam uma leitura interseccional das desigualdades escolares.

Os trabalhos também apresentam diferenças metodológicas que delimitam suas contribuições: o pôster de Carvalho e Eiterer (2019)

relata pesquisa em andamento; Fontella (2019), Marques (2022) e Gonçalves (2024) trabalham com trajetórias e experiências em contextos localizados; Bastos e Eiterer (2021) analisam entrevistas com estudantes negras e trabalhadoras. Portanto, não se trata de evidência representativa de todas as redes de EJA, mas de investigações que tornam visíveis mecanismos recorrentes de desigualdade que a interpretação curricular precisa considerar.

A análise também indica a importância de fortalecer a formação docente para trabalhar relações de gênero na EJA. As Diretrizes Curriculares Nacionais instituídas pela Resolução CNE/CEB nº 1/2000 orientam o respeito aos perfis e conhecimentos dos estudantes. A inclusão de gênero, raça e classe na mediação pedagógica permite discutir divisão sexual do trabalho, maternidade e cuidado sem substituir os conhecimentos curriculares, mas aproximando-os de realidades vividas (Bastos; Eiterer, 2021; Marques, 2022).

Desse modo, observa-se uma tensão entre o que está previsto nos marcos legais da EJA e a efetivação desses princípios no cotidiano escolar. Embora a legislação reconheça a necessidade de uma educação contextualizada e adequada às características dos sujeitos, os estudos analisados indicam que ainda persistem práticas curriculares que pouco dialogam com as experiências específicas das mulheres. Essa contradição evidencia que garantir o direito formal à educação não é suficiente: é necessário criar condições pedagógicas e curriculares para que esse direito seja efetivamente vivenciado.

Discutir o currículo da EJA a partir das experiências das mulheres significa indagar quais conhecimentos são considerados legítimos, quais sujeitos são representados e quais permanecem

invisibilizados. Uma perspectiva sensível às relações de gênero e às desigualdades raciais e de classe pode aproximar a escola das estudantes. Nesse sentido, a construção de uma EJA socialmente referenciada requer tanto cumprimento das normativas educacionais quanto práticas capazes de reconhecer trajetórias diversas.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O currículo da EJA, quando construído de forma participativa e atento às questões de gênero, pode constituir-se como um importante instrumento de transformação social. Nessa perspectiva, valorizar as mulheres que frequentam a EJA significa reconhecer não apenas sua presença na escola, mas também suas trajetórias de vida, seus saberes, suas experiências e as diferentes formas de resistência construídas diante das desigualdades que atravessam suas histórias educacionais. Reconhecer essas trajetórias implica compreender que suas experiências como trabalhadoras, mães, cuidadoras e estudantes também produzem conhecimentos e devem ocupar lugar legítimo no espaço escolar.

A promoção da visibilidade dessas mulheres relaciona-se, portanto, à construção de uma educação comprometida com a justiça social e com a efetivação da educação como direito humano. O currículo não é neutro, pois envolve escolhas, valores, concepções de sociedade e determinadas formas de compreender e legitimar os conhecimentos. Desse modo, quando a organização curricular da EJA desconsidera as condições sociais e as experiências concretas das mulheres, pode contribuir para reproduzir processos de invisibilização e exclusão já vivenciados em outros espaços sociais. Nesse contexto, os conhecimentos produzidos pelas mulheres no

cotidiano do trabalho, da maternidade, do cuidado e da vida comunitária podem permanecer à margem do currículo, enquanto conteúdos desvinculados de suas realidades são privilegiados como formas legítimas de conhecimento.

Por essa razão, pensar uma EJA comprometida com a permanência e a continuidade das trajetórias educacionais das mulheres requer também a formulação e a implementação de políticas públicas específicas. Essas políticas devem contemplar a formação continuada de professores para uma abordagem crítica das relações de gênero, raça e classe, a construção de práticas curriculares que reconheçam os saberes e as experiências das estudantes e a produção de materiais didáticos que representem a diversidade das trajetórias femininas. Também é fundamental considerar as condições concretas que interferem na permanência das mulheres na escola, como o trabalho, a maternidade, as responsabilidades domésticas e de cuidado, o acesso ao transporte e outras desigualdades sociais que podem dificultar a continuidade dos estudos.

Nessa direção, a construção de políticas educacionais e práticas pedagógicas sensíveis às relações de gênero pode fortalecer o caráter emancipatório da EJA, não apenas ampliando o acesso das mulheres à educação, mas criando condições para que possam permanecer, concluir seus estudos e reconhecer-se como sujeitos de direitos e produtoras de conhecimento. Assim, uma EJA comprometida com as experiências das mulheres contribui para questionar desigualdades historicamente naturalizadas e para construir uma educação mais democrática, inclusiva e socialmente referenciada.

A articulação das pesquisas recentes permite compreender que a invisibilidade das mulheres na EJA não corresponde somente à falta de representações femininas nos conteúdos. Ela envolve, de forma associada, o reconhecimento de saberes, as responsabilidades de cuidado, as desigualdades raciais e de classe e as condições institucionais de permanência. Como limite, o estudo não analisou empiricamente materiais curriculares específicos; essa verificação constitui desdobramento necessário para pesquisas futuras.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARROYO, Miguel G. Passageiros da noite: do trabalho para a EJA: itinerários pelo direito a uma vida justa. Petrópolis: Vozes, 2017.

BASTOS, Ludimila Corrêa; EITERER, Carmem Lúcia. Educação de jovens e adultos e interseccionalidade: mulheres negras e idosas, trabalhadoras e estudantes. Revista Diversidade e Educação, v. 9, n. 2, p. 443-465, 2021. DOI: 10.14295/de.v9i2.13510.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 1, de 5 de julho de 2000. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília, DF: CNE, 2000. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012000.pdf. Acesso em: 1 nov. 2026.

BRASIL. Lei de 15 de outubro de 1827. Manda criar escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império. Rio de Janeiro, 1827. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/LIM-15-10-1827.htm. Acesso em: 1 nov. 2026.

BRASIL. Lei nº 11.340, de 7 de agosto de 2006. Cria mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 8 ago. 2006.

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

CARNEIRO, Sueli. Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil. São Paulo: Selo Negro, 2011.

CARVALHO, Maria de Fátima Pereira; EITERER, Carmem Lúcia. Ser mulher, aluna da Educação de Jovens e Adultos: o que dizem as jovens mulheres inseridas na EJA da rede municipal de ensino de Guanambi-BA? In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 39., 2019, Niterói. Anais [...]. Niterói: ANPEd, 2019. Pôster GT18. Disponível em: https://anais.anped.org.br/39reuniao/trabalhos/ser-mulher-aluna-da-educa%C3%A7%C3%A3o-de-jovens-e-adultos-o-que-dizem-jovens-mulheres. Acesso em: 1 nov. 2026.

FONTELLA, Caren Rejane de Freitas. Percursos de mulheres no Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja). 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019. Disponível em: https://tede2.pucrs.br/tede2/handle/tede/8520. Acesso em: 1 nov. 2026.

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

FURLIN, Neiva; DALLORSOLETTA, Gisele Dall'Igna. A história das mulheres na educação básica: mapeamento e análise de políticas curriculares. Educação & Sociedade, v. 47, e305589, 2026. DOI: 10.1590/ES.305589.

GONÇALVES, Andréa Ribeiro. Retratos das trajetórias educativas das mulheres estudantes e egressas da EJA/EPT do Proeja do IFRS campus Porto Alegre. 2024. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2024. Disponível em: https://tede2.pucrs.br/tede2/handle/tede/11434. Acesso em: 1 nov. 2026.

INEP. Resumo técnico: Censo Escolar da Educação Básica 2024. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2025. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2024.pdf. Acesso em: 1 nov. 2026.

MARQUES, Rucélia Patricia da Silva. "Desde quando preta tem lugar de fala?": gênero, trabalho e educação técnico-profissional de jovens e adultos – histórias de mulheres negras. 2022. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica) – Instituto Federal da Paraíba, João Pessoa, 2022. Disponível em: https://repositorio.ifpb.edu.br/handle/177683/2620. Acesso em: 1 nov. 2026.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. Disponível em:

https://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag3.pdf. Acesso em: 1 nov. 2026.

RATUSNIAK, Célia; SILVA, Carla Clauber da. A expulsão escondida na evasão escolar: gênero, raça e fracasso escolar. Revista Educação, Cultura e Sociedade, v. 12, n. 1, 2022. Disponível em: https://periodicos.unemat.br/recs/pt_BR/article/view/6454. Acesso em: 1 nov. 2026.

SAFFIOTI, Heleieth I. B. O poder do macho. São Paulo: Moderna, 1987.

SAITO, Suelen Mauricio; MARTINS, Rosa Elisabete Militz Wypyczynski; MACEDO, Maynine Souto de. Diretrizes curriculares nacionais para a EJA: territorialização e contexto. EJA em Debate, v. 12, n. 21, p. 15-37, 2023. DOI: 10.35700/2317-1839.2023.v12n21.3453.

SCOTT, Joan W. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. Educação & Realidade, v. 20, n. 2, 1995.

---

[1] Licenciada em Geografia - UNEB Campus VI e Especialista em Educação Especial pela FITEC. E-mail: acesse o artigo original para visualizar o e-mail

[2] Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Ensino, Linguagem e Sociedade da UNEB Campus Caetité. Licenciada em Geografia pela UNIFTC. E-mail: acesse o artigo original para visualizar o e-mail

[3] Doutora em Educação pela UFSCar na linha de Práticas Sociais e Processos Educativos. Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Viçosa. E-mail: acesse o artigo original para visualizar o e-mail