



**UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PERNAMBUCO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO**

MARIA DAS DORES RODRIGUES DOS SANTOS

**REPRESENTAÇÃO IMAGINÁRIA DA MULHER NA EJA: EXPERIÊNCIAS DE
ALUNAS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO MUNICÍPIO DE
CAUCAIA**

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DA LINGUAGEM

**RECIFE
2025**

MARIA DAS DORES RODRIGUES DOS SANTOS

**REPRESENTAÇÃO IMAGINÁRIA DA MULHER NA EJA: EXPERIÊNCIAS DE
ALUNAS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO MUNICÍPIO DE
CAUCAIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem, da Escola de Educação e Humanidades, da Universidade Católica de Pernambuco, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor (ou Mestre) em Ciências da Linguagem.

Orientador(a): Prof.^a Pós-Dr.^a Elaine Pereira Daróz

Universidade Católica de Pernambuco

2025

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PERNAMBUCO

Prof. Dr. Pe. Pedro Rubens Ferreira Oliveira, S.J. (Reitor)

Prof. Dr. Pe. Lúcio Flávio Ribeiro Cirne, S.J. (Vice-Reitor)

PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E INOVAÇÃO

Profa. Dr.^a Valdenice José Raimundo (Pró-Reitora)

ESCOLA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES

Prof. Dr. Danilo Vaz Curado R. M. Costa (Diretor)

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DA LINGUAGEM

Profa. Dr.^a Roberta Varginha Ramos Caiado (Coordenadora)

Profa. Dr.^a Isabela Barbosa do Rêgo Barros (Vice-coordenadora)

Ficha Catalográfica

S237r Santos, Maria das Dores Rodrigues dos.
Representação imaginária da mulher na EJA : experiências
de alunas da educação de jovens e adultos no município de
Caucaia / Maria das Dores Rodrigues dos Santos, 2025.
114 f. : il.

Orientador(a): Elaine Pereira Daróz.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Católica
de Pernambuco. Programa de Pós-graduação em
Ciências da Linguagem. Mestrado em Ciências
da Linguagem, 2025.

1. Análise do discurso. 2. Educação de jovens e adultos.
3. Mulheres. I. Título.

CDU 801

Luciana Vidal CRB4/1338

Autorizo, exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que citada a fonte, a reprodução e a divulgação total ou parcial desta tese (dissertação), por processos fotocopiadores ou eletrônicos

FOLHA DE APROVAÇÃO

MARIA DAS DORES RODRIGUES DOS SANTOS

REPRESENTAÇÃO IMAGINÁRIA DA MULHER NA EJA: EXPERIÊNCIAS DE ALUNAS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO MUNICÍPIO DE CAUCAIA

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem da Universidade Católica de Pernambuco, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Ciências da Linguagem.

Recife, 16 de Junho de 2025.

BANCA EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente

ELAINE PEREIRA DARÓZ

Data: 16/09/2025 09:40:48-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof.^a Pós-Dr.^a Elaine Pereira Daróz
Orientadora - Universidade Católica de Pernambuco

Prof.^a Dr.^a Maria Kellynia Farias Alves
Universidade Estadual do Ceará

gov.br

Documento assinado digitalmente

MARIA KELLYNIA FARIAS ALVES

Data: 16/09/2025 21:49:08-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof.^a Dr.^a Nadia Pereira da Silva Gonçalves de Azevedo
Universidade Católica de Pernambuco

gov.br

Documento assinado digitalmente

NADIA PEREIRA DA SILVA GONCALVES DE AZEVEDO

Data: 16/09/2025 11:27:24-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

RECIFE

2025

SANTOS, Maria das Dores Rodrigues dos. **Representação imaginária da mulher na EJA**: experiências de alunas da Educação de Jovens e Adultos no município de Caucaia. 2025. 114 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Linguagem). Escola de Educação e Humanidades, Universidade Católica de Pernambuco. Recife, 2025.

RESUMO A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é um direito constitucional previsto no Art. 208, conquistado através de lutas históricas que assegura sua oferta gratuita a todas as pessoas que não tiveram o acesso à escola na idade. Dados apontam que o Brasil tem cerca de 11 milhões de pessoas não alfabetizadas e, aproximadamente, 70 milhões de pessoas entre 15 e 29 anos que não concluíram o Ensino Fundamental. Nesse quadro, é necessário destacar a crescente presença das mulheres na EJA, que se mantém sendo mais da metade do alunado matriculado desde 2012. Em Caucaia, município do estado do Ceará, essa forte presença se mantém, enquanto outros dados característicos se desenham e configuram-se como próprios da EJA nas regiões desse território. Nesse âmbito, sendo as questões de gênero inevitáveis à manutenção da vida das mulheres em nosso país, como a mulher é representada nesses espaços? Desse modo, o objetivo da pesquisa foi analisar a representação imaginária da mulher na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA) das escolas públicas do município de Caucaia (CE). A pesquisa fundamentou-se na Análise do Discurso de linha francesa como aporte teórico-analítico, historiando a trajetória da EJA no Brasil e da construção da concepção acerca da mulher enquanto categoria do gênero, e realizando pesquisa de campo por meio de entrevista semiestruturada e questionário socioeconômico que foram aplicados a quatro (4) estudantes da EJA em uma escola do município de Caucaia. Com base na AD, foi selecionado, transcrito e analisado o corpus a partir do material coletado, tendo inicialmente como diretriz os conceitos de ideologia, discurso, sujeito e memória. A análise demonstrou que muitos discursos estereotipados sobre a mulher ainda são reproduzidos reforçando a ideologia patriarcal, mas também como em meio aos dizeres supostamente regularizados, surge através do contexto educacional discursos que rompem com a regularização, transgredindo a lógica dominante e reafirmando as identidades das diversas mulheres que se encontram no ambiente heterogêneo da EJA. Acreditamos que esse conjunto propiciou no campo da linguagem uma contribuição relevante para a discussão teórica, mas também resultou em contribuição para compreender as possibilidades e entraves que acontecem na EJA das escolas públicas de Caucaia, como principalmente os que atingem diretamente as mulheres.

PALAVRAS-CHAVE: Mulheres. Discurso. Análise do Discurso de Linha Francesa. Educação de Jovens e Adultos (EJA).

SANTOS, Maria das Dores Rodrigues dos. **Imaginary representation of women in EJA**: experiences of students of Youth and Adult Education in the municipality of Caucaia. 2025. 114 p. Dissertation (Master's in Language Sciences). School of Education and Humanities, Catholic University of Pernambuco. Recife, 2025.

ABSTRACT: Youth and Adult Education (EJA) is a constitutional right provided for in Article 208, achieved through historical struggles that ensure its free provision to all individuals who did not have access to school at that age. Data indicate that Brazil has approximately 11 million illiterate people and approximately 70 million people between the ages of 15 and 29 who have not completed elementary school. In this context, it is important to highlight the growing presence of women in EJA, which has remained at over half of the enrolled students since 2012. In Caucaia, a municipality in the state of Ceará, this strong presence remains, while other specific data emerge and configure themselves as specific to EJA in the regions of this territory. In this context, given that gender issues are inevitable for the maintenance of women's lives in our country, how are women represented in these spaces? Thus, the objective of the research was to analyze the imaginary representation of women in the Youth and Adult Education (EJA) modality of public schools in the municipality of Caucaia (CE). The research was based on French Discourse Analysis as a theoretical-analytical framework, chronicling the trajectory of EJA (Youth and Adult Education) in Brazil and the development of the concept of women as a gender category. Field research was conducted through semi-structured interviews and a socioeconomic questionnaire administered to four (4) EJA students at a school in the municipality of Caucaia. Based on the DA, the corpus was selected, transcribed, and detailed from the collected material, initially guided by the concepts of ideology, discourse, subject, and memory. The analysis demonstrated that many stereotypical discourses about women are still reproduced, reinforcing a patriarchal ideology. However, amid these confirmed, regularized discourses, discourses emerge through the educational context that break with regularization, transgressing the dominant logic and reaffirming the identities of the diverse women within the heterogeneous environment of EJA. We believe that this set of discourses provided a relevant contribution to the theoretical discussion in the field of language, but also contributed to understanding the possibilities and obstacles that exist in EJA in public schools in Caucaia, especially those that directly affect women..

KEYWORDS: Women. Discourse. French Discourse Analysis. Youth and Adult Education (EJA).

Dedico este trabalho a todas as mulheres
trabalhadoras e estudantes que sonham com
uma sociedade justa e igualitária.

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora, pela paciência, dedicação e persistência em me conduzir na compreensão de que o caminho da pesquisa exige escolhas e prioridades.

Às professoras Maria Kellynia Farias e Nádia, pelo tempo e disponibilidade em contribuir de maneira significativa com esta dissertação.

À minha família, pelo suporte incondicional e pelo incentivo que me permitiram chegar até esta etapa.

Às amigas do sindicato, em especial à companheira Enedina Soares, cuja trajetória abriu caminhos, inspirou e fortaleceu nossa caminhada coletiva.

À amiga Catarina, pelo incentivo constante, pelas noites de estudo partilhadas e pelo apoio em todos os momentos desta jornada acadêmica e pessoal.

Às minhas professoras da educação básica, em especial à minha madrinha e ex-professora da terceira série, que me inspirou e contribuiu para que eu trilhasse o caminho que me trouxe até aqui.

À minha mãe, que mesmo não estando mais presente, deixou como legado a certeza de que a educação é a maior herança que poderia oferecer aos filhos.

E, por fim, a Deus, pela fé, pela força e pela esperança que me sustentaram em todos os dias.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Programas e projetos da EJA no Brasil.....	66
Quadro 2: Número de matriculados por etapa na Rede Municipal de Ensino de Caucaia (2018-2024).....	72
Quadro 3: Número de matriculados na EJA, por sexo.....	73

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AD – Análise do Discurso

AAD-69 – Análise Automática do Discurso (1969)

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CE – Ceará

CEP – Comitê de Ética em Pesquisa

CONEP – Comissão Nacional de Ética em Pesquisa

EJA – Educação de Jovens e Adultos

FD – Formação Discursiva

PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

SME – Secretaria Municipal de Educação

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UNICAP – Universidade Católica de Pernambuco

UFSP – Universidade Federal de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	13
2 ANÁLISE DO DISCURSO DE LINHA FRANCESA: ENTRELAÇAMENTOS DOS DEBATES SOBRE GÊNERO NA EJA.....	17
2.1 CONCEITOS BASILARES DA A ANÁLISE DO DISCURSO.....	17
3 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: ENTRE CAUCAIA E O CENÁRIO NACIONAL.....	55
3.1 EJA ENQUANTO POLÍTICA EDUCACIONAL.....	55
3.2 CENÁRIO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM CAUCAIA.....	70
4 METODOLOGIA.....	76
4.1 TIPO DE PESQUISA.....	76
4.2 PARTICIPANTES, LÓCUS, CORPUS E COLETA DE DADOS.....	77
4.3 ASPECTOS ÉTICOS DA PESQUISA.....	79
5 ANÁLISE DA REPRESENTAÇÃO IMAGINÁRIA DA MULHER NA EJA EM CAUCAIA.....	80
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	103
REFERÊNCIAS.....	105
APÊNDICE I - CARTA DE ANUÊNCIA I.....	110
APÊNDICE II - ROTEIRO PARA ENTREVISTA.....	111
APÊNDICE III - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE.....	114

INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é um direito constitucional previsto no Art. 208, conquistado mediante lutas históricas, que assegura sua oferta gratuita a todas as pessoas que não tiveram o acesso à escola na idade comum (Brasil, 1988). Dados apontam que o Brasil tem cerca de 11 milhões de pessoas não alfabetizadas e aproximadamente 70 milhões de pessoas entre 15 e 29 anos que não concluíram o Ensino Fundamental, conforme a Pesquisa Nacional de Amostra por Domicílio (PNAD, 2019).

É necessário destacar a crescente presença das mulheres na EJA, que se mantém, sendo mais da metade do alunado matriculado desde 2012. Em Caucaia, município do estado do Ceará, essa forte presença se mantém, enquanto outros dados característicos se desenham e configuram-se como próprios da EJA nestas regiões.

Neste quadro, a EJA foi efetivada em plano nacional para tentar reverter uma enorme lacuna na alfabetização e formação de milhares de jovens e adultos, que não conseguiram concluir os estudos no tempo regular ou que fazem parte dos alarmantes índices de evasão e abandono. Em acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a modalidade Educação de Jovens e Adultos está inserida em toda Educação Básica. No entanto, assim como todo campo educacional e enquanto modalidade diferenciada que muitas vezes acontece no turno da noite, a EJA enfrenta graves dificuldades em sua manutenção.

Outrossim, apresentamos como necessária a compreensão dessas disputas por um olhar crítico do gênero, bem como conhecer e intervir nas questões que tentam condicionar nossas vidas. As formulações do conceito de gênero são frutos dos movimentos sociais de contestação das décadas de 1960 e 1970 do século passado. Esse conceito surgiu como uma ferramenta teórica de entendimento da construção social e histórica. Assim, Louro (1997, p. 25) indica: “Para que se compreenda o lugar e as relações de homens e mulheres numa sociedade importa observar não exatamente seus sexos, mas sim, tudo o que socialmente se construiu sobre os sexos”.

Portanto, considerando a reflexão e ação sobre as questões de gênero inevitáveis à manutenção da vida das mulheres em nosso país, surge a questão norteadora da pesquisa: qual a representação imaginária sobre a mulher na EJA?

Com isso, para além dos dados apresentados até agora e a latente urgência já colocada em pauta, abrimos um parêntese importante para localizar o ponto inicial que motivou a construção dessa pesquisa. Afinal, em minha trajetória como educadora tenho reafirmado a defesa da Educação de Jovens e Adultos (EJA) enquanto um ato político que possibilita o acesso a direitos essenciais. Dessa forma, trazer a experiência pessoal, a defesa deste direito público subjetivo na perspectiva transformadora e reflexão crítica, tem sido um desafio principalmente no contexto de desvalorização desta modalidade, em especial no que tange à presença das estudantes, fruto da persistência da desigualdade de gênero no Brasil, mesmo em pleno século XXI, configura um desafio de magnitude considerável para toda a sociedade.

Essa disparidade entre mulheres e homens manifesta-se em diversas dimensões da vida feminina, abrangendo áreas cruciais como educação, saúde, trabalho e vida familiar.

Apesar das transformações sociais ocorridas ao longo do último século, que impulsionaram a participação das mulheres no mercado de trabalho, o aumento da escolarização, a redução da fecundidade e o maior acesso à informação, as mulheres ainda enfrentam uma realidade de desigualdade de direitos em relação aos homens. Essa desigualdade se materializa, por exemplo, na disparidade salarial, onde mulheres frequentemente recebem remuneração inferior mesmo desempenhando as mesmas funções que os homens, e na sobrecarga de trabalho doméstico e de cuidado com pessoas, atividades que recaem desproporcionalmente sobre as mulheres.

Essa realidade nos permite melhor compreender a persistência de uma estrutura social patriarcal, onde as mulheres são submetidas a uma sobrecarga de trabalho tanto dentro quanto fora de casa, dificultando o acesso a direitos fundamentais, como a educação.

No que tange à educação, a violação desse direito é uma constante na vida de muitas mulheres. Dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) de 2019 revelam que o número de matrículas de mulheres na Educação Básica corresponde a 49,23% do total, enquanto o número de matrículas de homens é de 50,77%.

Embora essa diferença seja relativamente pequena, ela indica que as mulheres ainda estão aquém da igualdade de acesso à educação em relação aos homens.

Desse modo, o objetivo geral da pesquisa foi analisar a representação imaginária da mulher e seus efeitos na EJA das escolas da rede pública em Caucaia (CE). Como objetivos específicos que contribuem para atingir o objetivo geral: 1) Historicizar a construção da representação imaginário da mulher relacionada a trajetória social, histórica e política da EJA no Brasil através dos seus marcos legais; 2) Mobilizar conceitos da Análise do Discurso (AD) de linha francesa para compreender o discurso sobre a mulher na EJA; 3) Investigar o papel da memória na representação imaginária da mulher na EJA.

Para isso, foi realizada uma pesquisa exploratória de abordagem qualitativa, realizada através de levantamento bibliográfico, a fim de historiar a trajetória da EJA e da representação da mulher nesses espaços. Foi realizada pesquisa de campo através de entrevista semiestruturada com quatro (4) estudantes matriculadas na modalidade EJA, em uma escola das seis rotas/regiões pelas quais Caucaia é formada.

A entrevista semiestruturada é um procedimento metodológico de pesquisa no qual a entrevista ocorre a partir de uma matriz de direcionamento (roteiro inicial), mas abre espaço para a flexibilidade de perguntas, permitindo livre expressão para os participantes. Por fim, com base na AD foi selecionado, transcrito e analisado o corpus a partir do material coletado, considerando inicialmente os conceitos de ideologia, discurso e sujeito em Pêcheux (1997; 2008), a noção de memória e a ideia de regularização dos sentidos (Pêcheux, 1999).

Portanto, para adentrar na análise proposta, após discorrer sobre um olhar geral para a pesquisa, pontuamos que a dissertação se estrutura da seguinte forma: no Capítulo 2, discorre-se sobre sujeito, língua e discurso na concepção da Análise do Discurso de linha francesa, ressaltando as relações entre sujeito, ideologia e memória discursiva na constituição dos dizeres sobre a mulher.

Logo, a maneira sob a qual as características sexuais permanecem compreendidas e representadas socialmente, muitas vezes abordadas e vividas nas questões de gênero, de sexo e de sexualidade em sala de aula, abre espaço para discutir os papéis sociais impostos aos meninos e meninas, bem como para

desmistificar os padrões de comportamentos esperados socialmente de cada um (Araújo, Soares, Martins, 2012).

Afinal, representadas socialmente, essa reprodução a partir das instituições implica nos papéis impostos a seguirmos, seja na ideia de feminilidade ou de masculinidade (Beauvoir, 1949).

No capítulo três é discutida a presença das mulheres no percurso do EJA, tendo como cenário geográfico o município de Caucaia. Por isso, surge o interesse em observar o recorte de gênero nessas condições de produção, ouvindo as próprias estudantes em relação às suas expectativas e o que têm enfrentado na EJA enquanto mulheres, principalmente em relação ao acesso e a dificuldade de permanência, uma vez que às mulheres foi historicamente negado o acesso à educação em detrimento do cuidado com o lar e a permanência também é dificultada pelas jornadas triplas às quais são socialmente impostas.

Em um quarto capítulo apresentamos detalhadamente a metodologia utilizada, salientando desde a noção teórico-metodológica que embasa a análise até os recursos utilizados para pesquisa e coleta de dados, além de outros aspectos importantes para que isso acontecesse.

No quinto capítulo concentramos em realizar a análise proposta, primeiro apresentando as condições de produção¹ das entrevistas realizadas. Acreditamos muito no potencial desta pesquisa, corroborando que os resultados provindos da mesma podem contribuir para subsidiar diversas nuances de discussões importantíssimas ao país, entrelaçadas às questões de gênero e ao campo da AD. Com isso, o que resulta dessa pesquisa é uma importante inscrição da investida de toda uma história de sonhos e lutas em prol da manutenção da vida e da qualidade de vida e acesso a direitos básicos das mulheres do país, tais como educação, informação e subsídios para transformações de suas realidades.

¹ Conceito central na teoria marxista, referem-se ao conjunto de fatores que possibilitam a criação de bens e serviços em uma sociedade. Elas englobam tanto os elementos materiais quanto as relações sociais envolvidas no processo produtivo. (Nota da autora).

2 ANÁLISE DO DISCURSO DE LINHA FRANCESA: ENTRELAÇAMENTOS DOS DEBATES SOBRE GÊNERO NA EJA

Este capítulo aborda a Análise do Discurso de linha francesa, investindo em alcançar as noções que permeiam este dispositivo teórico-metodológico. Orientamos, entretanto, a discussão desses conceitos para o entrelace com o debate sobre gênero e mais especificamente sobre gênero na EJA, pondo em relevo a representação imaginária sobre a mulher. Com isso, respaldamos o caminho para no capítulo seguinte considerar o plano sócio-histórico da EJA no Brasil e suas características no município de Caucaia, além de lapidar as noções que contemplaram o processo de análise.

2.1 CONCEITOS BASILARES DA A ANÁLISE DO DISCURSO

Nessa pesquisa propomos caminhar por terrenos nos quais inúmeras discussões já se colocaram a pensar sobre os discursos produzidos no espaço e no tempo. A pesquisa adquire relevância por se dedicar dedica à análise do discurso nas representações de mulheres estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA) imersão nas complexidades da identidade feminina dentro de um contexto educacional específico e muitas vezes marginalizado, visto que a EJA é um espaço onde muitas mulheres retornam aos estudos após interrupções causadas por diversas razões, como responsabilidades familiares, trabalho e desigualdades de gênero. Assim, a análise do discurso permite que suas vozes sejam ouvidas, revelando suas experiências, desafios e aspirações.

Estamos tratando sobre a representação imaginária da mulher, mas no ambiente da Educação de Jovens e Adultos. Soma-se a isso a Análise do Discurso de linha francesa (AD), um dispositivo teórico-metodológico repleto de nuances em sua formação, enquanto tal e em sua maleabilidade nos mais possíveis âmbitos de análise. É através desse entrelace que enveredamos refletir como a noção de feminino vem sendo representada no ambiente da EJA. Nessa modalidade que conflui em si diversas marcas da desigualdade social e negligência da educação brasileira e, ainda assim, desafios também de suas possibilidades enquanto ferramenta de transformação para as mulheres, através do acesso à educação formal.

Considerando então que a nossa investigação tem como suporte a Análise do Discurso de linha francesa, assim nos compete investigar seus pilares e como ocorreu a construção do subsídio teórico da pesquisa. A Análise do Discurso de linha francesa é um marco nos estudos da linguística moderna por diversos motivos, dos quais um dos principais é ser fundada não apenas nas fronteiras do linguístico, mas coadunar a Linguística, o Materialismo Histórico (marxismo) e a Psicanálise.

A análise do discurso de linha francesa surgiu na década de 60 e foi fundada pelo filósofo Michel Pêcheux. Como o próprio nome diz, o seu objeto de estudo é o discurso, aqui entendido como uma construção que exprime tanto a visão de mundo do enunciador quanto da sociedade na qual esse sujeito está inserido. Ou seja, a AD, ao conceituar o discurso como um efeito de sentidos, regrados pelas questões de tempo e espaço das práticas humanas, conclui que ele é a materialização da ideologia. Dessa maneira, a AD busca evidenciar os mecanismos de determinação história nos processos de significação.

As formas que a relação imaginária dos indivíduos com suas condições reais de existência toma não são homogêneas precisamente porque tais "condições reais de existência" são "distribuídas" pelas relações de produção econômica, com diferentes tipos de contradições políticas e ideológicas resultantes dessas relações (Pêcheux, 1977, p. 78).

A AD surge da intersecção entre o materialismo histórico, a Linguística e a Psicanálise, tendo como foco de estudo a manifestação verbal e o indivíduo influenciado pela ideologia. Assim, conforme Orlandi (2012, p. 12), a Análise de Discurso considera a linguagem como uma mediação essencial entre o ser humano e o contexto que o cerca. A essa mediação, denomina-se discurso, que valida a "manutenção e continuidade, bem como a mudança e a transformação do indivíduo e do ambiente em que vive.

O trabalho simbólico do discurso está na base da produção humana" (Orlandi 2012, p. 12). A análise do discurso representou uma ruptura com a análise de conteúdos, que buscava um sentido no texto sem, contudo, considerar as relações linguístico-textuais com a sua exterioridade, ou seja, as condições de produção e reprodução da vida social em um momento histórico dado, que são exteriores à linguagem em si. Podemos dizer que Pêcheux (1977) apresenta, através da AD, os fundamentos para uma teoria materialista do discurso.

A análise do discurso, como o seu próprio nome indica, não trata da língua, não trata da gramática, embora todas essas coisas lhe interessem. Ela trata do discurso. E a palavra discurso, etimologicamente, tem em si a ideia de curso, de percurso, de correr por, de movimento. O discurso é, assim, a palavra em movimento, prática da linguagem: como estudo do discurso, observa-se o homem falando (Orlandi, 1999, p. 15).

Em outras palavras, a AD se propõe a investigar como a linguagem é utilizada para construir significados e como esses significados são influenciados por fatores históricos, sociais e ideológicos. O discurso, nesse sentido, não é apenas um conjunto de palavras, mas sim uma prática social que está inserida em um contexto específico.

Orlandi (2012) destaca que o discurso é uma forma de mediação entre o indivíduo e a realidade, ou seja, ele molda a maneira como percebemos e interpretamos o mundo ao nosso redor. Além disso, o discurso também é capaz de transformar a realidade, tanto no nível individual quanto no coletivo.

O "trabalho simbólico do discurso", mencionado por Orlandi, refere-se à capacidade da linguagem de criar e transmitir significados que vão além do sentido literal das palavras. Esses significados simbólicos são fundamentais para a produção humana, pois permitem a construção de identidades, valores e crenças.

Assim, conforme Pêcheux (1995), são características do Mecanismo Discursivo: 1) Indivíduo-estrutura: O indivíduo é definido como um produto da estrutura linguística, não como um agente independente; 2) Determinação: A produção do discurso é vista como um processo automático e pré-determinado pelas normas da língua; 3) Sistema fechado: O mecanismo discursivo opera de forma isolada do contexto social e histórico.

O Mecanismo Discursivo, conforme o autor, ainda possui limitações, a saber: 1) Visão limitada do indivíduo: A metáfora do mecanismo discursivo ignora a ação e a subjetividade do indivíduo na produção do discurso; 2) desconsideração do contexto: a análise se concentra na estrutura linguística, negligenciando os fatores sociais e históricos que influenciam o discurso; 3) visão estática da linguagem: a linguagem é vista como um sistema rígido e imutável, desconsiderando as dinâmicas e as transformações que ela sofre ao longo do tempo.

A partir da publicação do texto *Semântica do Discurso* (1975), Pêcheux (1975) abandona a metáfora do mecanismo discursivo e propõe o conceito de "formação discursiva" (FD).

A FD se define como um conjunto de normas e práticas discursivas que operam em um determinado contexto social e histórico, moldando a produção e a circulação do discurso. Assim, a AD trouxe um amadurecimento teórico em que novos conceitos são acrescentados, como os conceitos de formação discursiva e de interdiscurso, os quais são introduzidos por Pêcheux (1975) num movimento de enfatizar a questão do sujeito do discurso e da posição-sujeito.

Em relação ao Interdiscurso, Orlandi (1999, p. 33-34) aponta como ele se expressa como uma memória discursiva de uma sociedade, fazendo com que o “esquecimento” funcione materialmente nos efeitos do “pré-construído”.

O interdiscurso é todo conjunto de formulações feitas e já esquecidas que determinam o que dizemos. Para que minhas palavras tenham sentido, é preciso que elas já façam sentido. E isto é efeito do interdiscurso: é preciso que o que foi dito por um sujeito específico, em um momento particular, se apague na memória para que, passando para o “anonimato” possa fazer sentido em “minhas” palavras.

O sujeito, aqui, não é o indivíduo, dono do seu dizer, mas um sujeito produzido ideologicamente e que, portanto, faz parte de uma formação discursiva e pode, inclusive, produzir um discurso dividido, heterogêneo, porque atravessado por outras formações discursivas (FDs), de forma contraditória e complementar. A Formação Discursiva (FD) diz respeito “aquilo que, numa formação ideológica dada, isto é, a partir de uma posição dada numa conjuntura dada, determinada pelo estado da luta de classes, determina o que pode e deve ser dito” (Pêcheux, 1997, p. 160). Esse conceito de FD é, portanto, basilar, se buscamos compreender as posições-sujeito no interior de um aparelho ideológico.

Reafirmando o que colocamos sobre os primórdios da base constitutiva da AD, Rocha, Silva e Oliveira (2022, p. 215) identificam a relação dos nomes que funcionaram como diretrizes para fundamentar AD de linha francesa: “[a vertente francesa] é marcada por uma face ideológica (Althusser) e uma discursiva (Foucault). Sobre o peso desses dois autores renomados que Pêcheux elaborou seus conceitos”.

A Análise do Discurso (AD), marcada por uma influência estruturalista, Pêcheux (1997) propõe a analogia da “engrenagem discursiva” para entender o funcionamento do discurso. Essa engrenagem, segundo o autor, representa um

mecanismo fechado e autônomo, no qual os indivíduos são vistos como meros "instrumentos" ou "suportes" de um sistema linguístico preexistente. Sobre essa convocação do indivíduo, Pêcheux (1995) afirma que:

a interpelação do indivíduo em sujeito de seu discurso se efetua pela identificação (do sujeito) com a formação discursiva que o domina (isto é, na qual ele é constituído como sujeito): essa identificação, fundadora da unidade (imaginária) do sujeito, apoia-se no fato de que os elementos do interdiscurso (sob sua dupla forma, descrita mais acima, enquanto "pré-construído" e "discurso de sustentação") que constituem, no discurso do sujeito, os traços daquilo que o determina, são reinscritos no discurso do próprio sujeito (Pêcheux, 1995, p. 163).

Michel Pêcheux (1939-1934), filósofo francês, com base no pensamento de Louis Althusser (1918-1990), engloba em sua formulação a concepção que o autor aborda a partir da perspectiva marxista. Ideologia, conforme Marx, é o instrumento de dominação das classes dominantes, que por sua vez faz com que estrategicamente as ideias e interesses da classe dominante sejam tomadas pelas demais classes como as ideias e interesses de todos.

A concepção de ideologia em Althusser (1974) é central para entender como as relações de poder se manifestam na sociedade. Para ele, a ideologia não é apenas um conjunto de ideias, mas sim um instrumento de dominação utilizado pelas classes dominantes para manter seu poder.

Na análise das ideologias, Pêcheux propõe que "1) toda ação se desenvolve sob a influência e por meio da ideologia; 2) a ideologia se manifesta através do indivíduo e para os indivíduos" (Pêcheux, 2009, p. 135). Em outras palavras, é fundamental compreender que estamos tratando de sujeitos, ou seja, aqueles que assumem uma posição de sujeito no discurso, sendo, como afirma Pêcheux (2009), assimilados por uma noção de padronização, construindo uma rede de sentidos de acordo com a ideologia prevalecente.

A perspectiva de Pêcheux (2009) realça a indissociabilidade entre sujeito, ideologia e prática social. Todas as nossas ações, desde as mais banais até as mais complexas, são permeadas por ideologias, que atuam como filtros através dos quais interpretamos o mundo e orientamos nossos comportamentos. Não existe ação neutra ou desprovida de significado ideológico, pois as ideologias fornecem os referenciais e os sistemas de valores que moldam nossas escolhas, mesmo que de forma inconsciente.

Ao mesmo tempo, Pêcheux (2009) destaca o papel ativo do sujeito na produção e reprodução da ideologia. A ideologia não é uma entidade abstrata que se impõe sobre os indivíduos, mas sim um conjunto de discursos e práticas que são internalizados e performados pelos sujeitos.

Ao se posicionarem dentro de determinados discursos ideológicos, os indivíduos se tornam agentes da ideologia, contribuindo para sua manutenção e perpetuação (Pêcheux, 2009, p. 82).

A noção de sujeito em Pêcheux (2009) se distancia da visão tradicional de um indivíduo autônomo e totalmente racional. Para o autor, o sujeito é um ser interpelado pela ideologia, ou seja, chamado a ocupar determinadas posições dentro de um discurso. Ao ser interpelado ideologicamente, o indivíduo se constitui sujeito ideológico, agindo a partir de filiações ideológicas a fim de responder à ideologia dominante sob a forma de identificação, ou não, aos sentidos a ela inerentes.

A ideologia, por sua vez, exerce um papel fundamental na normalização dos sujeitos, estabelecendo normas e padrões de comportamento, pensamento e linguagem. Os sujeitos são chamados a se conformar a essas normas, sob pena de exclusão ou marginalização. A ideologia tece uma rede de sentidos que define o que é considerado normal, aceitável e desejável, ao mesmo tempo em que exclui e marginaliza o que é considerado desviante ou inadequado. Dessa forma, os sujeitos são absorvidos por essas ideias de normalização, construindo uma teia de significados que se alinham com a ideologia dominante.

Ao delimitar a ideologia, Pêcheux (1997) trata como um de seus aspectos na reprodução das relações sociais a manutenção das diferenças, ou seja, sob essa ótica a ideologia é o elemento responsável por prescrever a ordem das relações de poder dominante estabelecida na sociedade de classes.

Nesse sentido, observamos que há uma representação do feminino que reforça uma representação imaginária, acontecendo isso muitas vezes através do discurso estabelecido nas práticas pedagógicas.

No âmbito da Análise do Discurso (AD) de linha francesa, a noção de representação imaginária, especialmente a partir dos trabalhos de Michel Pêcheux (1969), está profundamente entrelaçada com o conceito de formações imaginárias. Para Pêcheux, a linguagem transcende a mera função de meio transparente de comunicação, emergindo como um espaço onde as ideologias se materializam e

engendram sentidos. Nesse contexto, as formações imaginárias desempenham um papel crucial na construção das representações sociais.

As formações imaginárias referem-se às imagens que os sujeitos elaboram de si mesmos e dos outros no processo discursivo. Essas imagens não são simples reflexos mentais, mas sim construções sociais e ideológicas que influenciam as interações e comunicações entre os sujeitos. Em AAD-69, Pêcheux explora como as relações entre os sujeitos são mediadas por essas formações imaginárias, que determinam os lugares que os sujeitos ocupam no discurso e as imagens que eles projetam de si mesmos e dos outros (Pêcheux, 1969).

A Análise Automática do Discurso, de 1969, é considerado o texto fundador da AD. Nele, Pêcheux caracteriza os conceitos de condições de produção do discurso e de formações imaginárias, este último sendo o que utilizaremos mais adiante na análise dos relatos das mulheres entrevistadas, buscando compreender como o funcionamento dessas formações imaginárias determina as imagens que esses sujeitos têm de si e dos temas gênero, educação e feminismo. Essas imagens, por sua vez, repercutem em decisões que afetam sua qualidade de vida, seu acesso à educação formal e os papéis que desempenham em suas famílias e comunidades. Já o conceito de “condições de produção”, na AAD-69, é equivalente ao conceito de lugar, referindo-se a “lugares determinados na estruturada formação social” (p. 81) ocupados pelos sujeitos.

As formações imaginárias são permeadas por ideologias, que buscam naturalizar certos sentidos e ocultar as relações de poder que se manifestam na linguagem. A representação imaginária, portanto, não é neutra, mas sim um produto da interação entre linguagem, ideologia e imaginário. A linguagem desempenha um papel fundamental na construção das representações imaginárias. Através dela, os sujeitos expressam suas imagens de si mesmos e dos outros, e essas imagens se materializam em discursos que circulam na sociedade (Pêcheux, 1969).

A análise das representações imaginárias exige um olhar atento para as relações entre os sujeitos no discurso, buscando desvendar as imagens que eles constroem de si mesmos e dos outros. É crucial considerar o papel da ideologia na produção das representações imaginárias, buscando desconstruir a naturalização dos sentidos e revelar as relações de poder que se manifestam na linguagem. A análise das formações imaginárias permite compreender como os discursos

constroem e reproduzem as representações sociais, influenciando a forma como os sujeitos se percebem e se relacionam.

Nas representações de gênero, o machismo ainda é a ideologia dominante. A ideologia machista, quando analisada sob a ótica da Análise do Discurso (AD), revela-se como um sistema complexo de ideias e crenças que naturaliza a superioridade masculina e a subordinação feminina.

Essa ideologia não se manifesta de forma explícita e isolada, mas sim através de discursos que circulam na sociedade, moldando as representações de gênero e influenciando as práticas sociais de maneira sutil e, muitas vezes, inconsciente.

Um dos pilares da ideologia machista é a naturalização da desigualdade. Através de discursos que associam as mulheres a papéis sociais específicos, como o de mãe e dona de casa, e que as excluem de espaços públicos e de poder, a desigualdade entre homens e mulheres é apresentada como algo natural e inevitável, ocultando as relações de poder que a sustentam.

Essa naturalização se manifesta em expressões cotidianas, em representações midiáticas e em normas sociais que reforçam a ideia de que as mulheres são naturalmente mais emocionais, sensíveis e voltadas para o cuidado com os outros.

A reprodução de estereótipos de gênero é outra forma de manifestação da ideologia machista. Estereótipos como "mulher frágil", "mulher emocional" e "mulher submissa" são utilizados para justificar a dominação masculina e a exclusão das mulheres de determinados espaços e atividades. Esses estereótipos são internalizados e reproduzidos através da linguagem, dos discursos e das representações sociais, moldando a forma como as mulheres são percebidas e como elas se percebem.

Além disso, a ideologia machista busca silenciar as vozes das mulheres, negando sua autonomia e sua capacidade de agir e pensar por si mesmas. Discursos que desqualificam as opiniões das mulheres, que as infantilizam ou que as culpabilizam pela violência que sofrem contribuem para o silenciamento feminino. Essa forma de violência simbólica, que se exerce através da linguagem, dos discursos e das representações sociais, busca inferiorizar as mulheres, desvalorizar seu trabalho e negar sua humanidade.

A Análise do Discurso, ao oferecer ferramentas teóricas e metodológicas para desconstruir a ideologia machista, revela as relações de poder que a sustentam. Ao

analisar os discursos que circulam na sociedade, a AD permite identificar os mecanismos pelos quais o machismo se reproduz e se perpetua.

Além disso, a AD pode contribuir para a construção de discursos alternativos, que valorizem a igualdade de gênero e promovam a autonomia das mulheres.

A ideologia, nesse contexto, funciona como um sistema de ideias e valores que molda a percepção da realidade. Ela se manifesta nos discursos, que por sua vez constroem representações imaginárias do feminino. Essas representações, longe de serem neutras, são carregadas de sentidos ideológicos que reforçam estereótipos e papéis de gênero tradicionais.

As práticas pedagógicas, por sua vez, são um espaço privilegiado para a disseminação e internalização dessas representações. Os materiais didáticos, a linguagem utilizada em sala de aula e as interações entre professores e alunos contribuem para a construção de uma imagem do feminino que pode reforçar ou contestar as representações imaginárias.

É crucial reconhecer que a escola, como Aparelho Ideológico de Estado (AIE), desempenha um papel significativo na reprodução de ideologias dominantes, incluindo o machismo. No entanto, a AD nos alerta para a complexidade do funcionamento ideológico, que não se resume à mera reprodução de sentidos preestabelecidos.

A relevância das práticas pedagógicas reside no fato de a escola ser um espaço crucial de socialização, onde crianças e jovens aprendem normas, valores e comportamentos que moldam suas identidades. As interações em sala de aula, as atividades propostas e os materiais didáticos utilizados transmitem mensagens sobre o que é ser homem e mulher, reforçando ou contestando estereótipos de gênero.

A linguagem utilizada em sala de aula, carregada de ideologia, e os materiais didáticos, como livros e exercícios, podem reproduzir estereótipos, apresentando as mulheres em papéis tradicionais e invisibilizando suas contribuições em diversas áreas. As interações entre professores e alunos, marcadas por relações de poder, podem reforçar ou contestar as desigualdades de gênero, dependendo da forma como os professores se dirigem às alunas, das expectativas que eles têm em relação ao desempenho delas e das oportunidades que elas oferecem.

O funcionamento ideológico, na perspectiva da AD, não é linear e determinista. Os discursos são ambíguos e polissêmicos, ou seja, podem gerar

múltiplos sentidos e interpretações. Mesmo em um AIE como a escola, há espaço para a resistência e a contestação das ideologias dominantes.

Os discursos que circulam na escola são atravessados pelo interdiscurso, ou seja, pelo conjunto de discursos que já circulam na sociedade. Os estereótipos de gênero presentes na escola não são invenção dos professores ou dos materiais didáticos, mas sim reproduções de discursos que circulam em outros espaços sociais.

Os sujeitos não são meros receptores passivos das ideologias dominantes. Eles são capazes de resistir, de questionar e de transformar os discursos. Os alunos, mesmo expostos a discursos machistas na escola, podem desenvolver uma consciência crítica e lutar pela igualdade de gênero. Essa relação complexa exige uma análise crítica e reflexiva para desconstruir estereótipos e promover a equidade de gênero.

Ou seja, a ideologia é instrumento que promove o condicionamento das classes dominadas, mas podendo sê-lo porque parte do estrato social economicamente dominante. Já Althusser (1992) pensa como a ideologia se materializa na linguagem com implicações no social.

Althusser (1992) reelabora o conceito de ideologia de Marx, organizando-o da seguinte forma: a ideologia é um instrumento de dominação cuja funcionalidade envolve duas categorias de organizações institucionais. A primeira, o autor denomina de 1) Aparelhos Ideológicos do Estado (AIE), que englobam, por exemplo, a família, a instituição de ensino, a religião, o sistema político, a cultura e, dentro de uma noção de relevância para este contexto, a associação sindical. A segunda, Althusser chama de 2) Dispositivos Repressivos do Estado (ARE), que compreendem o governo, a administração pública, a força policial, o exército, o sistema prisional, entre outros.

O funcionamento desses dispositivos se concretiza na medida em que um exerce influência sobre o outro. Em outras palavras, a atuação dos DRE se baseia na coação, principalmente física, mas não descarta a presença de processos ideológicos subjacentes. Enquanto isso, a atuação dos DIE não exclui a existência da violência em seu plano de fundo, seja ela física, material ou simbólica.

Saussure (2006), por sua vez, entende a língua enquanto um sistema nos quais seus elementos se inter-relacionam. Portanto, considera a análise dos fenômenos linguísticos dentro desse sistema, trazendo em seu conjunto de

dicotomias a relação língua/fala, na qual a língua é um elemento social/coletivo enquanto a fala é individual.

A articulação entre a teoria althusseriana da ideologia e a linguística saussureana revela-se frutífera na análise do funcionamento ideológico na linguagem. A reformulação do conceito de ideologia por Althusser (1992), que o define como um instrumento de dominação operando através dos Aparelhos Ideológicos de Estado (AIEs) e dos Aparelhos Repressivos de Estado (AREs), oferece um arcabouço teórico valioso para a compreensão de como a linguagem é utilizada para construir e reproduzir as relações de poder na sociedade.

Os AIEs, como a escola, a mídia e a família, desempenham um papel crucial na produção e reprodução de sentidos ideológicos. A linguagem, como principal meio de comunicação nesses aparelhos, é utilizada para transmitir e naturalizar ideologias dominantes. A língua saussureana, com sua ênfase no caráter arbitrário do signo linguístico, nos alerta para o fato de que os sentidos não são naturais, mas sim construções sociais e ideológicas.

Os AIEs utilizam a língua para construir e disseminar representações que reforçam as relações de poder e as ideologias dominantes, como os estereótipos de gênero, as normas de conduta e os valores sociais.

Os AREs, como a polícia e o sistema prisional, utilizam a violência física e a coação para impor as ideologias dominantes. No entanto, a violência não se restringe à esfera física. Ela também se manifesta na violência simbólica, que se exerce através da linguagem e dos discursos. A língua saussureana, ao destacar o caráter arbitrário do signo, nos permite compreender como a linguagem pode ser utilizada para inferiorizar, excluir e silenciar grupos sociais marginalizados, como as mulheres, os negros e os homossexuais.

Althusser (1992) argumenta que a ideologia interpela os indivíduos, transformando-os em sujeitos. Esse processo de interpelação é inconsciente e constitutivo da subjetividade. A linguagem desempenha um papel fundamental na interpelação ideológica, pois é através dos discursos que os indivíduos internalizam as normas e valores da sociedade. A língua saussureana, ao enfatizar o caráter social da língua, nos permite compreender como os indivíduos são moldados pelos discursos que circulam na sociedade, como os discursos machistas, racistas e homofóbicos.

Na França pós Revolução Francesa, o campo da Linguística, assim como em outros, sofre forte influência do pensamento de Marx, o que abre espaço para inúmeras releituras de sua obra, além de críticas positivas e negativas.

Nesse cenário, podemos e devemos considerar Althusser, marxista que propõe uma releitura interessante da obra de Marx, na qual um dos conceitos de maior interesse aqui é o de ideologia.

Para o pensamento de Marx, ideologia é uma ferramenta de domínio da classe dominante, utilizada de modo estratégico para que as demais reproduzam o pensamento daqueles e o tomem como algo comum a todos.

Ou seja, o que a classe dominante pensa é o que todos devem pensar e isso é passivamente reproduzido dentro das relações de produção/socialização. Nesse ponto, também vale estabelecer a problemática da supremacia masculina, que não apenas restringe às mulheres a determinados lugares e condições na sociedade, fruto desse mesmo processo.

A análise do discurso, ao dialogar com a teoria althusseriana e com a linguística saussureana, nos alerta para o fato de que a língua não é neutra. Ela é carregada de ideologia e participa ativamente na produção e reprodução das relações de poder. A língua saussuriana, ao destacar o caráter arbitrário do signo e o caráter social da língua, nos fornece ferramentas conceituais para desconstruir a naturalização dos sentidos e revelar as relações de poder que se manifestam na linguagem.

Saussure (2006) prioriza o estudo do sistema linguístico em detrimento da manifestação individual da fala, por considerar que o primeiro é coletivo e não particular, possibilitando, assim, uma análise mais científica. A partir dos estudos de Pêcheux (1997), o estruturalismo saussureano é valorizado, não pelas supostas dicotomias, mas por suas relevantes contribuições, que fundamentam o tripé Linguística, Materialismo Histórico e Psicanálise, áreas de filiação da Análise de Discurso pecheutiana (AD).

É precisamente em um contexto de fervura dos debates intelectuais que emergem diversas teorias com base em aportes teóricos como a ideia de enunciado e enunciação, comunicação não-verbal, contexto extralinguístico, entre outros.

Battisti, Othero e Flores (2021) interpretam sobre essa dualidade que “(...) de um lado, temos o sistema da língua como o conjunto de elementos que fazem parte dessa língua; de outro lado, temos o sistema como uma noção que permite articular

outras noções” – nesse sentido a afirmação dos autores traz a essência da teoria saussureana.

A dicotomia saussureana traz a língua como sistema de signos e, de certo modo, isola a fala nessa abordagem, não dando a relevância necessária ao ato comunicativo, logo, à interação entre falantes.

Brandão (2004) revisita de forma muito a formação da AD de linha francesa, discutindo os conceitos teóricos que a sustentam desenvolvidos por Pêcheux em sua obra intitulada *Análise Automática do Discurso* (1997).

No centro dessa análise, destaca-se a concepção de discurso como uma prática social que produz sentidos e constitui sujeitos, em vez de apenas um conjunto de enunciados. Esse discurso é permeado por ideologias e relações de poder, que moldam a construção e interpretação dos sentidos. A ideologia, por sua vez, é vista como um conjunto de ideias e crenças que naturalizam as relações de poder e ocultam as contradições sociais, manifestando-se nos discursos e influenciando as práticas dos sujeitos.

Brandão (2004) enfatiza a importância de compreender a AD francesa como um campo crítico que busca desvendar as relações entre linguagem e poder, destacando a relevância dos conceitos de Pêcheux para analisar discursos que reproduzem desigualdades. A autora também ressalta a necessidade de considerar a dimensão histórica e social dos discursos, compreendendo como são produzidos e interpretados em contextos específicos.

A língua, na AD, é entendida como um produto histórico e social, marcado pelas condições de produção em que é utilizada. Os sentidos das palavras e dos enunciados não são fixos, mas variam de acordo com o contexto social, histórico e ideológico em que são produzidos. A língua não é um instrumento neutro de comunicação, mas sim um espaço onde os sentidos são produzidos e disputados. Os sentidos não são dados a priori, mas são construídos nas interações sociais, a partir das relações de poder e das ideologias que circulam na sociedade.

A língua é marcada pela polissemia, ou seja, pela multiplicidade de sentidos. Os sentidos não são unívocos, mas podem ser ambíguos, contraditórios e equívocos. O equívoco não é visto como um problema, mas sim como uma característica inerente à língua, que possibilita a produção de novos sentidos e a contestação dos sentidos dominantes

Pêcheux (1997) institui as bases teóricas que sustentarão a Análise do Discurso de linha francesa, nas quais compreende o discurso como “efeito de sentidos entre locutores”, um objeto sociohistórico em que o linguístico está pressuposto.

Na visão de Pêcheux (1997), o discurso se configura como a produção de significados entre os participantes da comunicação: o sujeito, influenciado pela ideologia em um contexto histórico-social específico (circunstâncias de produção do discurso), é considerado pela análise do discurso em seu procedimento interpretativo.

A AD não considera o indivíduo como um agente livre e autônomo, mas sim como um sujeito discursivo, constituído pela linguagem e pela ideologia. Esse sujeito é moldado pelas circunstâncias de produção do discurso, ou seja, pelo contexto histórico e social em que o discurso é produzido. A análise dos discursos permite desvendar os mecanismos pelos quais a ideologia se manifesta na linguagem e molda a constituição dos sujeitos.

Em outras palavras, Pêcheux (1997) entende que o discurso não é neutro, mas sim carregado de sentidos ideológicos que são produzidos e reproduzidos pelos sujeitos em interação. O discurso, portanto, não é apenas um conjunto de palavras, mas sim uma prática social que está inserida em um contexto histórico e ideológico específico.

O sujeito, por sua vez, não é um agente livre e autônomo, mas sim um ser interpelado pela ideologia. Isso significa que ele é chamado a ocupar determinadas posições de sujeito dentro de um discurso, e essas posições são determinadas pela ideologia dominante.

A análise do discurso, portanto, busca compreender como os sujeitos são interpelados pela ideologia e como eles produzem e reproduzem sentidos ideológicos em seus discursos. Para isso, ela considera o contexto histórico-social em que o discurso é produzido, bem como as relações de poder que estão em jogo. Pêcheux (1997) critica a evidência “do sentido e o sujeito intencional que estaria na origem do sentido” (Orlandi, 2005, p. 11).

A teoria que contém método de análise desenvolvida por Pêcheux (1997) tem forte ligação com os pensamentos de Louis Althusser sobre o que desenvolve acerca do conceito de ideologia.

Nessa discussão, Rocha, Silva e Oliveira (2022, p. 215) recapitulam os conceitos de sustentação da AD de linha francesa pecheutiana para pensar possibilidades metodológicas a partir disso, afirmando que “Não há como pensar a AD sem que se tenha conhecimento dos elementos que a constitui”.

Pêcheux (2008) então aprofunda sua concepção sobre ideologia dentro do que Althusser propõe, abordando que a ideologia se materializa na linguagem e influencia na estrutura econômica.

A ideologia é o que constitui o sujeito a partir da ordem social a qual o mesmo está inserido. Nesse sentido, compreendemos que essas noções confluem como um composto de elementos que constituem mutuamente o sujeito: o sujeito é ideológico, histórico, é perpassado por estes atravessamentos, e a partir desse tempo-lugar é que se materializa o seu discurso.

Essa materialização da ideologia ocorre por meio das formações discursivas, que são conjuntos de regras e práticas que determinam o que pode ser dito e como pode ser dito em um determinado contexto social e histórico. As formações discursivas, por sua vez, produzem sujeitos que ocupam determinadas posições sociais, ou seja, que são chamados a assumir papéis e identidades específicas dentro da estrutura social.

Em outras palavras, a ideologia não é uma força externa que se impõe sobre os indivíduos, mas sim um conjunto de discursos e práticas que são internalizados e performados pelos sujeitos. Ao se posicionarem dentro de determinados discursos ideológicos, os indivíduos se tornam agentes da ideologia, contribuindo para sua manutenção e perpetuação.

A análise da ideologia, na perspectiva de Pêcheux (2009), exige, portanto, uma atenção especial às formações discursivas e aos processos de interpelação que moldam a subjetividade dos indivíduos. É por meio da análise do discurso que podemos desvendar os mecanismos pelos quais a ideologia opera e compreender como ela contribui para a reprodução das relações de poder na sociedade.

Assim, concebe-se que o sujeito da AD é efeito da linguagem, na mesma medida em que é também atravessado por ela. O sujeito, nessa perspectiva, é entendido como um efeito da linguagem, ou seja, ele é constituído e moldado pelos discursos aos quais tem acesso. Para ilustrar como a linguagem atravessa o sujeito, usando o machismo como referência, podemos analisar um exemplo prático: Uma

criança, desde cedo, é exposta a discursos machistas em sua família, na escola e na mídia.

Na família, a criança ouve frases como "meninas brincam de boneca, meninos brincam de carrinho" ou "homem não chora". Esses discursos a interpelam, atribuindo-lhe papéis de gênero específicos e limitando suas possibilidades de expressão. A criança, ao internalizar esses discursos machistas, passa a reproduzi-los em suas próprias ações e pensamentos, podendo desenvolver comportamentos machistas, como discriminar meninas ou menosprezar suas próprias emoções.

Portanto, para a AD o sujeito é interpelado pelo ideológico, ou seja, é o sujeito do discurso, um sujeito composto pela pluralidade das vozes que o atravessam, um sujeito conformado pela pluralidade.

Dessa forma, o sujeito da AD é um sujeito discursivo, não sendo a origem do discurso, mas sim uma consequência da linguagem. Neste sentido, a ideologia, na perspectiva pecheutiana não é compreendida de maneira homogênea, mas marcada pelas contradições.

A objetividade material da instância ideológica é caracterizada pela estrutura da desigualdade-subordinação do 'todo complexo com o dominante' das formações ideológicas de uma formação social dada, estrutura que não é senão a da contradição reprodução/transformação que constitui a luta ideológica de classes (Pêcheux, 1997, p. 147).

A citação de Pêcheux ilumina a conexão entre ideologia e a presença de mulheres na EJA ao destacar a "desigualdade-subordinação" nas formações ideológicas. A EJA acolhe mulheres historicamente marginalizadas da educação formal, reflexo de desigualdades em trabalho, família e política. A ideologia machista, presente nessas formações, perpetua essa estrutura, limitando o potencial feminino.

Pensar, contudo, esse entrelaçamento complexo requer compreender a estrutura social, uma vez que é através da referência tempo-lugar que ocorre a interpelação. A afirmação significa que a forma como a ideologia nos "chama" a ocupar determinadas posições de sujeito está diretamente relacionada ao contexto social e histórico em que vivemos. Em outras palavras, a interpelação não é um processo abstrato e universal, mas sim concreto e situado. Ao colocarmos em pauta

a estrutura social, trazemos o fato da sociedade ser composta por um conjunto de instituições que processam e (re)produzem a ideologia.

Althusser (1974) caracteriza como mecanismos de dominação aquilo que faz o instrumento de dominação (a ideologia) se realizar, são os denominados aparelhos ideológicos e repressivos do Estado, que, na prática coexistem de forma interdependente. Os aparelhos ideológicos são aqueles que utilizam como recurso principalmente a dominação “não-física”, como as instituições família e escola, e nos aparelhos repressivos estão as instituições que utilizam principalmente da força física para exercer o poder de dominação, como o sistema prisional e a polícia (Althusser, 1974).

Família, escola e mídia reproduzem a desigualdade de gênero. Na família, mulheres assumem o cuidado e o lar, restringindo seu tempo para estudo. Na escola, materiais e práticas podem reforçar estereótipos, subestimando a capacidade feminina. Na mídia, mulheres são estereotipadas, limitando a percepção de seu papel.

A busca por educação na EJA é um ato de resistência à subordinação. Ao estudar, mulheres desafiam papéis tradicionais e reivindicam desenvolvimento, promovendo uma "luta ideológica de classes" que questiona o poder e busca transformação social. Pêcheux (1997) nos ajuda a entender como a ideologia machista marginaliza mulheres na educação e como a EJA pode ser um espaço de resistência e mudança.

Aqui adentramos em ponto importante entre a proposta e a escolha da disciplina AD de filiação francesa como aporte teórico para a análise que será empreendida. Na leitura feita através da AD é fundamental considerar as denominadas condições de produção do discurso, que se traduz em historicizar o que estruturalmente está posto ideológica e historicamente por essas instituições e pela conjuntura sócio-histórica e ideológica das condições de produção de discurso, que na teoria de Pêcheux (1997), referem-se ao conjunto de fatores históricos, sociais, ideológicos e linguísticos que determinam a produção e a circulação de um discurso. Elas abrangem:

- 1) Contexto histórico-social: As condições de produção incluem o momento histórico e o contexto social em que o discurso é produzido. As relações de poder, as instituições sociais e as práticas culturais influenciam a forma como o discurso é construído e interpretado.

2) Formações ideológicas: As ideologias dominantes em uma sociedade moldam os discursos, definindo o que pode ser dito e como pode ser dito. As formações ideológicas são os conjuntos de ideias e crenças que orientam as práticas sociais.

3) Formações discursivas: As formações discursivas são os conjuntos de regras e práticas que determinam a produção e a circulação de um discurso em um determinado contexto. Elas incluem os gêneros discursivos, os estilos de linguagem e os modos de argumentação.

4) Sujeito discursivo: O sujeito que produz e interpreta o discurso é determinado pelas condições de produção. Ele é interpelado pela ideologia e ocupa determinadas posições de sujeito dentro das formações discursivas.

As condições de produção de discurso desempenham um papel fundamental na construção da formação imaginária da mulher na EJA. A forma como as mulheres são representadas nos discursos que circulam nesse contexto é determinada por fatores históricos, sociais e ideológicos específicos:

1) Ideologia de gênero: A ideologia de gênero dominante na sociedade influencia a forma como as mulheres são representadas nos discursos da EJA. Os estereótipos de gênero, os papéis sociais atribuídos às mulheres e as expectativas em relação ao seu comportamento moldam as representações discursivas

2) Contexto da EJA: A EJA é um espaço onde se encontram mulheres que, em sua maioria, foram historicamente marginalizadas do sistema educacional formal. Suas histórias de vida, suas experiências e suas expectativas influenciam a forma como elas são representadas nos discursos da EJA.

3) Discursos pedagógicos: Os discursos presentes nos materiais didáticos, nas práticas pedagógicas e nas interações em sala de aula contribuem para a construção da formação imaginária da mulher na EJA. Esses discursos podem reforçar estereótipos de gênero, valorizar determinadas experiências e desvalorizar outras, e atribuir papéis sociais específicos às mulheres.

4) Relações de poder: As relações de poder presentes na EJA, como as relações entre professores e alunos, entre homens e mulheres, e entre diferentes grupos sociais, influenciam a forma como as mulheres são representadas nos discursos.

Nesse sentido, retomamos então que Pêcheux (2008) compreende o discurso como prática social, ou seja, como efeito de sentido entre interlocutores,

compreendendo que essa estrutura social é parte da condição pré-existente para a produção do discurso.

Por conseguinte, como sinalizamos, se Althusser é referência para pensar o ideológico no desenvolvimento da AD de linha francesa, devemos levar em conta o discursivo a partir da concepção do pensamento pecheutiano. Althusser (1994), por sua vez, enfatizava o papel do Estado e das classes sociais.

Ainda no cerne da reflexão sobre a face discursiva na AD, Orlandi (2005) ressalta a relação discursividade/materialidade, da qual podemos compreender que o discurso então é o que materializa a face ideológica. Por essa via, Orlandi (2005, p. 11) afirma em sua leitura da AD que:

Pêcheux considera a linguagem como um sistema capaz de ambiguidade e define a discursividade como a inserção dos efeitos materiais da língua na história, incluindo a análise do imaginário na relação dos sujeitos com a linguagem.

Assim, Pêcheux (2008) rompe com a visão tradicional da linguagem como um instrumento de comunicação claro e objetivo. Ele destaca o caráter equívoco da língua, ou seja, a capacidade de gerar múltiplos sentidos e interpretações. Essa ambiguidade é fundamental para a produção de discursos e para a constituição dos sujeitos

Com essa abertura, Orlandi (2005, p. 11) pontua que o tratamento teórico que Pêcheux faz com o conceito de ideologia o permite analisar *formas materiais*, e conseqüentemente “não separa categoricamente estrutura e acontecimento, relacionando a linguagem a sua exterioridade, ou seja, o interdiscurso. Ele define este como memória discursiva, o já-dito que torna possível todo o dizer”.

Central para a teoria de Pêcheux (1997) é o conceito de "interdiscurso", que ele define como a memória discursiva, o "já-dito" que torna possível todo o dizer. O interdiscurso não é um conjunto estático de informações, mas sim um conjunto dinâmico de discursos que circulam na sociedade, influenciando e moldando a produção de novos discursos.

Dessa forma, Pêcheux (1997) propõe que o discurso é construído a partir do movimento constante entre o "intradiscurso", o discurso em sua materialidade linguística, e o "interdiscurso", o já-dito que está estabelecido cultural, histórica e ideologicamente. O intradiscurso, ou seja, o conjunto de discursos que já circulam

na sociedade, é marcado por tensões e contradições, pois o intradiscurso pode tanto reproduzir quanto subverter os sentidos já estabelecidos pelo interdiscurso.

Ao analisar discursos sobre gênero no contexto da Educação de Jovens e Adultos (EJA), a perspectiva de Pêcheux se mostra valiosa. É fundamental considerar que os discursos sobre gênero não são construídos no vácuo, mas sim influenciados por um interdiscurso que carrega normas, valores e estereótipos de gênero historicamente construídos. Os materiais didáticos, os discursos dos professores e alunos, as discussões em sala de aula são atravessadas por esse interdiscurso, que pode reproduzir ou questionar as desigualdades de gênero.

A análise do interdiscurso permite identificar as diferentes formações discursivas que disputam a produção de sentidos sobre gênero no EJA, revelando as relações de poder que se manifestam na linguagem.

Ao analisar o intradiscurso, é possível observar como as escolhas linguísticas (o uso de determinadas palavras, expressões, metáforas) contribuem para a construção de identidades de gênero e para a manutenção de relações de poder. Por isso, Orlandi (2005, p. 11) afirma que “as pessoas são filiadas a um saber discursivo que não se aprende, mas que produz seus efeitos por intermédio da ideologia e do inconsciente”.

O interdiscurso é articulado ao complexo de formações ideológicas representadas no discurso pelas formações discursivas: algo significa antes, em outro lugar e independentemente. As formações discursivas, por sua vez, são aquilo que o sujeito pode e deve dizer em situação dada em uma conjuntura dada. O dizer está pois ligado às suas condições de produção. Há um vínculo constitutivo ligando o dizer com a sua exterioridade. (Orlandi, 2005, p. 11)

Primeiramente, destacamos a noção de memória discursiva de Pêcheux (1999, p. 52) Para isso, então buscamos suporte em Pêcheux (1999) e Daróz (2021), no que estabelecem a partir desse conjunto conceitual-teórico como regularização dos sentidos, o que podemos definir como um dos muitos efeitos que se expõem/impõem a partir da memória discursiva.

Nesse movimento contínuo e ininterrupto no qual sujeitos e sentidos se constituem, ainda segundo Pêcheux (1999 [1983]), a memória ocupa um lugar estrutural na produção do dizer, produzindo nos sujeitos discursivos a lembrança ou o esquecimento, a reiteração ou o silenciamento de determinados sentidos a partir dos enunciados propostos; possíveis porque, de acordo com o autor, a memória é “espaço móvel de disjunção, de deslocamentos e de retomadas, de conflitos de

regularização, um espaço de desdobramentos, réplicas, polêmicas e contra-discursos” (Pêcheux, 1999, p. 56).

Nossa perspectiva então é que a memória discursiva é uma composição (de implícitos) do que ideologicamente foi historicamente constituído e entendemos que este conceito servirá como contorno para compreender a representação da mulher em nossa análise, tendo em vista a relação linguagem, sujeito e história, pilares da AD. Nesse sentido, destacamos que Daróz (2021, p. 4) afirma que “é sob um efeito de evidência que determinados sentidos são retomados por meio de implícitos – já-ditos anteriores relativamente estabilizados no seio social – e os dizeres são atualizados, estando sempre sujeitos à deriva”.

A afirmação de Daróz (2021) é extremamente relevante para o estudo da formação discursiva sobre as mulheres na Educação de Jovens e Adultos (EJA), pois destaca a dinâmica da produção de sentidos.

Essa máxima lança luz sobre a importância de considerar o peso do "já-dito" na construção de discursos sobre as mulheres na EJA. A pesquisa sobre gênero na EJA deve atentar para os discursos preexistentes que moldam as representações sobre as mulheres. Esses discursos, muitas vezes implícitos e naturalizados, podem reproduzir estereótipos e desigualdades de gênero. A análise do interdiscurso, como proposto por Pêcheux (1998), é fundamental para desvendar esses "já-ditos" e compreender como eles influenciam a produção de sentidos sobre as mulheres na EJA.

Esses discursos podem ser apresentados como "verdades" evidentes, como se fossem naturais e indiscutíveis, contribuindo para a manutenção das desigualdades de gênero. A pesquisa deve desconstruir esse efeito de evidência, revelando os mecanismos pelos quais determinados sentidos são construídos e legitimados.

Por fim, Daróz (2021) ressalta que, embora os "já-ditos" tenham sua relevância nas formações discursivas, os discursos estão sempre sujeitos à atualização e à deriva. Os sentidos não são fixos e imutáveis, mas sim dinâmicos e passíveis de transformação. A pesquisa deve analisar as diferentes formas de atualização e deriva dos sentidos sobre as mulheres na EJA, identificando as tensões e contradições que permeiam a produção discursiva.

Do mesmo modo, Orlandi (1992, p. 12) já havia pontuado, como das exposições/imposições da memória discursiva, o conceito de silêncio: “[...] há uma

dimensão do silêncio que remete ao caráter de incompletude da linguagem: todo dizer é uma relação fundamental com o não dizer” (Orlandi, 1992, p. 12).

A noção de formação imaginária, conceito central na Análise do Discurso (AD) de linha francesa desenvolvida por Michel Pêcheux (1975), busca explicar a construção de sujeitos e sentidos no processo discursivo, considerando as representações recíprocas dos interlocutores sobre si mesmos, os outros, seus lugares sociais e o tema do discurso. Essas imagens, social e historicamente construídas, mediam a relação entre as condições de produção do discurso e os efeitos de sentido, sendo intrinsecamente ligadas às formações ideológicas e discursivas.

Pêcheux (1975) enfatiza a natureza dialógica do discurso, onde a postura e a formulação do sujeito são influenciadas pela imagem do interlocutor e da relação estabelecida.

As formações imaginárias são atravessadas pela ideologia, que naturaliza essas representações e contribui para o "esquecimento nº 1", a ilusão de autonomia do sujeito falante. Cruciais para a produção de efeitos de sentido, as formações imaginárias influenciam a interpretação e compreensão do discurso, demonstrando que o sentido emerge da relação imaginária entre os participantes.

Considerando isso, reforçamos a leitura apresentada por Voss (2011, p. 1) que afirma que a tese de Pêcheux (1975) é a de que “[...] o discurso é parte de um mecanismo em funcionamento. Esse mecanismo deriva de uma ideologia política e corresponde a um lugar em uma dada formação social”. Sendo assim, investimentos em captar na análise como ou a partir de que o imaginário opera na produção discursiva, pistas possíveis no próprio discurso das mulheres sobre si, uma representação imaginária de si a partir de como cada uma se concebe enquanto mulher na EJA. No âmbito teórico, para que isto seja viável necessitamos dentre os dispositivos da AD levantar a discussão a respeito da concepção de Formação Imaginária (FI), pois “As FI estão ligadas diretamente por posições de classes em conflitos” (Voss, 2011, p. 2).

Dourado (2005, p. 53) debate sobre a construção imaginária e simbólica do que entende como *mulher moderna*, termo recorrente em diversos momentos ao longo das décadas, que “expressavam não um conceito preciso e fechado, mas uma noção aberta sobre novos padrões e novos valores sociais imputados às mulheres, em especial.

A autora se refere a um contexto de mudanças comportamentais ao longo da entrada do século XX, mas afirma que o termo está, naquele momento, mais associado às *mulheres da sociedade* ou ao que chama de *mulher vip*, que seria a figura de uma mulher seleta do universo feminino com padrões ligados à classes mais altas da sociedade, como se o fato de ocupar esse espaço no âmbito social naturalmente lhe permitisse transitar com maior liberdade sobre parte dos padrões tradicionalmente impostos às demais mulheres.

Na EJA, um espaço de ressignificação de trajetórias e identidades, a presença de uma "mulher vip" pode gerar tensões e contradições. Por um lado, essa figura pode representar um modelo de sucesso e empoderamento para outras mulheres na EJA, inspirando-as a desafiar os estereótipos de gênero e a buscar novas oportunidades.

Por outro lado, a "mulher vip" pode ser vista como uma exceção, reforçando a ideia de que apenas algumas mulheres, privilegiadas por sua posição social, podem transcender as normas de gênero.

Concordamos e percebemos aqui como a materialidade histórica está em constante relação com a construção do imaginário nas produções discursivas, pois, como bem nos traz Dourado (2005, p. 63): "Ainda que o imaginário resida no âmbito da abstração, ele só se faz visível pela permanente interlocução com o real e com o racional, pois também opera com o simbólico".

Ao tratar de tal conceito e analisá-lo à luz de Pêcheux (1997), chega-se à concepção de que as representações sobre a mulher não emergem do vazio. Elas são construídas a partir de um "já-dito" que circula na sociedade, ou seja, de discursos preexistentes que carregam consigo valores, crenças e estereótipos sobre o feminino. Esses discursos, frequentemente implícitos e naturalizados, constituem o interdiscurso, que influencia a forma como as mulheres são percebidas e representadas.

As formações discursivas são atravessadas por ideologias que buscam naturalizar determinados significados sobre a mulher, apresentando-os como verdades evidentes e inquestionáveis. Essa naturalização contribui para a manutenção de estereótipos e desigualdades de gênero, restringindo as possibilidades de representação e atuação das mulheres na sociedade.

Elas contribuem para a produção e circulação de imagens e narrativas sobre a mulher, que podem tanto fortalecer estereótipos quanto desafiar as normas de

gênero. A língua é ambígua e com isso, os discursos sobre a mulher podem ser contraditórios, podendo abrir espaço para possíveis transformações.

Como a formação discursiva não é estática, ela é passível de mudanças, e essas mudanças impactam diretamente no imaginário sobre a mulher, podendo gerar transformações sociais. Assim, são contemplados alguns exemplos cotidianos normalizados na sociedade:

1) Na mídia: A representação da mulher em propagandas de produtos de limpeza, geralmente associada ao ambiente doméstico e à responsabilidade pelos cuidados com a casa, reforça estereótipos de gênero e limita as possibilidades de atuação das mulheres em outros espaços sociais.

2) No ambiente de trabalho: A persistência de discursos que associam a liderança e o sucesso profissional a características masculinas, como assertividade e competitividade, dificulta o acesso das mulheres a cargos de poder e reforça a desigualdade de gênero no mercado de trabalho.

3) Na linguagem cotidiana: Expressões como "mulher ao volante, perigo constante" ou "lugar de mulher é na cozinha" reproduzem estereótipos de gênero e limitam as possibilidades de atuação das mulheres em diferentes áreas da vida. Destarte, a perspectiva de Pêcheux (1997) nos convida a repensar a relação entre linguagem, ideologia e imaginário, oferecendo ferramentas teóricas valiosas para a análise crítica dos discursos sobre a mulher.

A produção discursiva ocorre, portanto, sob a conformação destes aspectos relacionados às FD e FI. Falar sobre representação imaginária da mulher no recorte de análise que definimos, requer nessa ótica observar como o discurso das entrevistadas se coloca a partir das possíveis posição-sujeito dentro das circunstâncias discursivas que o constroem. Voss (2011) em seu trabalho reconhece bem isto, por isso mesmo afirma sobre análise de FI:

Analisar as formações imaginárias é, nesse sentido, trabalhar com as possibilidades de posição-sujeito no funcionamento de uma ou mais formações discursivas, discutindo as imagens que os sujeitos fazem de si na cena enunciativa e relacionando essas imagens às determinações (o que pode e deve ser dito) dessas formações discursivas e de suas relações de dominância sob determinadas condições ideológicas de reprodução/transformação das relações de produção (Voss, 2011, p. 2).

Voss (2001) complementa a ideia de Pêcheux (1997) argumentando que o imaginário não é a origem do discurso, mas sim um efeito dele. As representações e

crenças que compõem o imaginário são produzidas e reproduzidas pelos discursos que circulam na sociedade. Nesse sentido, propomos considerar neste âmbito as questões de gênero acerca da representação imaginária da mulher, assumindo a noção de memória discursiva como uma das diretrizes de análise.

Leotti (2007, p. 50) versa que, por representação imaginária da mulher, compreende-se que é o conjunto de imagens, narrativas e estereótipos que circulam na sociedade e que moldam a forma como as mulheres são percebidas e representadas. Essas representações não são neutras, mas sim construções sociais e históricas, atravessadas por ideologias e relações de poder.

No que concerne ao estudo no contexto da Educação de Jovens e Adultos, delineamos o histórico da modalidade no capítulo seguinte, delineando sua instituição enquanto política educacional e pontuando seus traços característicos no município de Caucaia, recortando os atravessamentos desse processo a partir das questões de gênero, principalmente no que diz respeito ao entendimento da categoria mulher.

Desse modo, direcionamos a análise para compreender como o discurso torna um dizer como normativo, ou melhor, como determinados discursos regularizam dizeres que retroalimentam a memória discursiva.

2.2 REPRESENTAÇÕES SOBRE A MULHER: O PAPEL DA MEMÓRIA E AS DISCUSSÕES SOBRE GÊNERO

Em um de seus textos, Orlandi (2005) afirma que a noção de memória é estruturante no pensamento de Pêcheux (1997) . Localizamos então que Pêcheux (1999) traz considerações que importam para nossa análise especialmente em como consideramos as condições de produção de determinados discursos. O autor propõe-se a ampliar a discussão sobre a memória e seu papel, abordando:

As condições (mecanismos, processos...) as quais um acontecimento histórico (um elemento histórico descontínuo e exterior) é suscetível de vir a se inscrever na continuidade interna, no espaço potencial de coerência próprio a uma memória” (Pêcheux, 1999, p. 49-50).

Sobre a noção de memória da qual afirma, Pêcheux (1999) a distingue da memória individual, dos nossos registros individuais no sentido psicologista. O autor está falando então da memória nos “sentidos entrecruzados da memória mítica, da memória social inscrita em práticas, e da memória construída do historiador” (Pêcheux, 1999, p.50). Por consequência, a noção de memória da qual Pêcheux (1999) propõe uma concepção que se distancia das visões tradicionais, tanto individualistas quanto puramente históricas. Para Indursky (2001), a memória discursiva não se trata de uma lembrança individual ou de um arquivo estático de informações, mas sim de um espaço de funcionamento dos sentidos, intrinsecamente ligado às formações discursivas.

Para ele, a memória é um conceito fundamental para entender a produção de sentidos e a formação dos sujeitos, estando intrinsecamente ligada à sua concepção de discurso e ideologia. Atravessando todos esses planos, compreendemos então que o autor indica a memória discursiva, pois é o discurso e através dele que estas memórias se projetam ou emergem.

[A] memória como estruturação da materialidade discursiva complexa, estendida em uma dialética da repetição e da regularização: a memória discursiva seria aquilo que, face a um texto que surge como acontecimento a ler, vem restabelecer os "implícitos" (quer dizer, mais tecnicamente, os pré-construídos, elementos citados e relatados, discursos-transversos, etc.) de que sua leitura necessita: a condição do legível em relação ao próprio legível. (Pêcheux, 1999, p. 52).

Mas, como questiona o próprio Pêcheux (1999), onde se encontram esses implícitos, onde ou em qual instância estão alocados até participarem da materialidade do discurso ou sê-la a própria materialidade deste?

Reforçando a pergunta do autor em seu próprio dizer, onde residem esses implícitos? Seriam, como o mesmo levanta, em espécies de gavetas na memória discursiva? O questionamento nos remete a tratar sobre forma/funcionamento da memória e da própria noção de discursividade. Referenciado na hipótese que levanta, Pêcheux (1999, p. 52).

A memória discursiva seria aquilo que, face a um texto, que surge como acontecimento a ler, vem restabelecer os “implícitos” (quer dizer, mais tecnicamente, os pré-construídos, elementos citados e relatados, discursos transversos etc.) de que sua leitura necessita: a condição do legível em relação ao próprio legível (...). A questão é saber onde residem esses famosos implícitos, que estão “ausentes por sua presença” na leitura da sequência (...). P. Achard levanta a hipótese de que não encontraremos

nunca, em nenhuma parte, explicitamente, esse discurso-vulgata do implícito, sob uma forma estável e sedimentada: haveria, sob a repetição, a formação de um efeito de série pelo qual uma “regularização” iniciaria, e seria nessa própria regularização que residiriam os implícitos, sob a forma de remissões, de retomadas e de efeitos de paráfrase (que podem a meu ver conduzir à questão da construção dos estereótipos) (Pêcheux, 1999, p. 52).

A proposição é que “seria nessa própria regularização que residiriam os implícitos”, ou seja, seria no e o próprio fluxo do processo a residência dos implícitos, “sob a forma de remissões, de retomadas e de efeitos de paráfrase (que podem a meu ver conduzir à questão da construção dos estereótipos)” (Pêcheux, 1999, p. 52), ou seja, no fluxo do processo, e se manifestam por meio de remissões, retomadas e efeitos de paráfrase, oferece uma ferramenta analítica poderosa para examinar as formações discursivas sobre as mulheres na Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Na EJA, os discursos sobre as mulheres são frequentemente marcados por regularidades, padrões de linguagem que se repetem e se consolidam ao longo do tempo. Essas regularidades podem esconder implícitos, sentidos não explicitados que são pressupostos como verdadeiros e compartilhados pelos interlocutores.

A análise da regularização discursiva na EJA permite identificar os implícitos que sustentam as representações sobre as mulheres, revelando as ideologias e os estereótipos que as permeiam.

Os discursos sobre as mulheres na EJA frequentemente recorrem a remissões e retomadas, referências a outros discursos que circulam na sociedade. Essas remissões e retomadas podem atualizar estereótipos de gênero já cristalizados, reforçando a ideia de que as mulheres são naturalmente mais emocionais, sensíveis e voltadas para o cuidado com os outros.

Os efeitos de paráfrase, a repetição de um mesmo sentido com diferentes palavras, são frequentemente utilizados para reforçar estereótipos de gênero na EJA. Por exemplo, a ideia de que as mulheres são naturalmente mais dedicadas aos filhos pode ser repetida de diversas formas, através de diferentes paráfrases, até se tornar um senso comum na EJA. A análise dos efeitos de paráfrase permite desconstruir a naturalização dos estereótipos de gênero, revelando os mecanismos pelos quais eles são construídos e reforçado (Orlandi, 2011).

Ao aplicar a perspectiva de Pêcheux, a pesquisa sobre mulheres na EJA pode ir além da análise superficial dos discursos, buscando desvendar os implícitos, as

remissões, as retomadas e os efeitos de paráfrase que sustentam as representações sobre as mulheres.

Essa análise aprofundada permite revelar as relações de poder que se manifestam na linguagem, bem como as possibilidades de transformação dos discursos sobre as mulheres na EJA. Com essa análise, é possível observar como as relações de poder e as formações de gênero se repetem dentro da sala de aula da EJA.

Por esse motivo, por não ser uma forma estável e sim um fluxo do convergir-emergir da formação/funcionamento da noção de memória da qual discorreremos, “a regularização discursiva é sempre suscetível de ruir sob o peso do acontecimento novo (Pêcheux, 1999, p. 52)”.

A regularização discursiva se refere aos padrões de linguagem que se repetem e se consolidam ao longo do tempo, moldando as formas de pensar e falar. No entanto, esses padrões não são imunes a mudanças. O "acontecimento novo", ou seja, um evento histórico, social ou cultural significativo, pode desestabilizar a regularização discursiva e abrir espaço para a emergência de novos sentidos.

Isso acontece porque segundo Pêcheux (1999) a memória tem a tendência de registrar o acontecimento e, por outro lado, o acontecimento discursivo pode deslocar e desregular “os implícitos associados ao sistema de regularização anterior” (Pêcheux, 1999, p. 52). Essa retenção do acontecimento pela memória pode levar à sua neutralização, ou seja, à sua transformação em um elemento familiar e previsível, que não representa uma ameaça à ordem discursiva dominante.

Tejada e Vinhas (2020) elaboram a noção de pré-construído, que foi inaugurada por Paul Henry e posteriormente desenvolvida por Pêcheux (2009). Para ilustrar essa noção, retomam um exemplo que Pêcheux traz a partir da frase: aquele que salvou o mundo morrendo na cruz nunca existiu.

No exemplo citado, Pêcheux (1997) identifica dois domínios de discurso, um é pré-existente (pensado anteriormente, em outro lugar ou independentemente) e um que contempla a frase como todo. Abaixo, arriscamos representar como ocorre essa coexistência:

[afirmação global da frase [pré-construído “aquele que salvou o mundo] nunca existiu.”]² (Pêcheux, 2014, p. 88).

Na representação que fizemos, a partir das cores das bordas identificamos o domínio de pensamento: entre o vermelho, a afirmação global da frase e em amarelo o pré-construído. Conforme Pêcheux (1997), pré-construído seria então os já-ditos, aqui que se impõe ideologicamente se colocando como universal a ponto de ser algo que parece que já-sempre-esteve: “desse modo, [o pré-construído] é naturalizado e compartilhado socialmente (Tejada; Vinhas, 2020, p. 5). Se o interdiscurso é o espaço no qual estão disponíveis todos os discursos, é do interdiscurso que provém o pré-construído, mostrando a relação entre teoria do discurso e linguística (Maldidier, 2003).

Por conseguinte, podemos então reencontrar a noção que mais nos interessa nessa discussão, a noção de memória discursiva. A memória discursiva faz se estabelecer os implícitos, dos quais mencionamos o pré-construído, outra noção de relevância na análise do discurso realizada no capítulo cinco desta dissertação.

Dissemos que compreender o funcionamento da memória discursiva é importante para embasar esse processo de análise: daí então que retornamos para o que Pêcheux (1999) discorre sobre a memória discursiva, observando a mobilização dos implícitos na discursividade, afirmando que sob a memória sempre é atravessada pelo choque do acontecimento³. Ou seja, a memória discursiva é um recanto para o jogo da força, onde o que já foi dito, entra em conflito com as novas formas de dizer, que chegam com os novos acontecimentos.

Pêcheux (1999, p. 53) caracteriza o jogo de força a partir de duas dimensões que se entram: 1) “um jogo de força que visa manter uma regularização pré-existente com os implícitos que ela veicula” e, desse modo, “confortá-la como “boa forma”, estabilização parafrástica negociando a integração do acontecimento, até absorvê-lo e eventualmente dissolvê-lo”; 2) “o jogo de força de uma “desregulação” que vem perturbar a rede dos “implícitos””.

² PÉCHEUX, Michel. Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio. 4. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2014. p. 88.

³ Na Análise do Discurso (AD), o conceito de “choque do acontecimento” refere-se ao impacto que um evento inesperado e disruptivo causa no discurso, provocando rupturas, desestabilizando sentidos estabelecidos e abrindo espaço para a emergência de novas interpretações. (nota da autora).

É por isso que o autor afirma: "nenhuma memória pode ser um frasco sem exterior" (Pêcheux, 1999, p. 56), pois pelo choque do acontecimento, do externo, a memória segue seu fluxo enquanto espaço móvel modulado pelo jogo de força sempre presente, entre o que já-estava/já-foi-dito e o que se inscreve tensionando a regularização.

[...] uma memória não poderia ser concebida como uma esfera plena, cujas bordas seriam transcendentais históricos e cujo conteúdo seria um sentido homogêneo, acumulado ao modo de um reservatório: é necessariamente um espaço móvel de divisões, de disjunções, de deslocamentos e de retomadas, de conflitos, de regularização... Um espaço de desdobramentos, réplicas, polêmicas e contra-discursos. (Pêcheux, 1999, p. 56)

Partindo dessa colocação para a compreensão das questões de gênero sobre as representações imaginárias sobre a mulher, consideramos que historicamente foi imposto às mulheres uma condição de submissão em relação aos homens.

Afinal, "as condições histórico-culturais influenciam os discursos que circulam em relação à mulher e, como efeito, constroem o sentido desses mesmos discursos" (Souza, 2017, p. 2). As formulações do conceito de gênero são frutos dos movimentos sociais de contestação das décadas de 1960 e 1970 do século passado.

Esse conceito surgiu como uma ferramenta teórica de entendimento da construção social e histórica. Concordando com Louro (1997, p. 25) reforçamos que "Para que se compreenda o lugar e as relações de homens e mulheres numa sociedade, importa observar não exatamente seus sexos, mas sim, tudo o que socialmente se construiu sobre os sexos".

Tejada e Vinhas (2020, p. 2) reforçam esta noção quando consideram que as figuras de homem e mulher "são construções culturais modeladas por normas sociais simbólicas geralmente originárias do falocentrismo".

No entendimento das autoras, o gênero é uma determinação política, determinação essa que, dentre outras, corrobora com a organização das relações de poder, que envolvem controle e subjugação. Gênero é, portanto, uma ideia, um conceito, uma categoria a qual privilegia os homens em detrimento das mulheres quando observamos o jogo das relações de poder, categoria calcada em uma sociedade cujo o embrião está pautado no androcentrismo e na heteronormatividade, que são niveladores que naturalizam os processos de

opressões, naturalizando um lugar social de acordo com o que a sociedade entende e cristalizou como gênero.

Já Daróz (2021, p. 1) identifica a veia religiosa dentro do processo da divisão dos sexos: “Sendo Adão feito à imagem e semelhança de Deus, a mulher seria, então, a imperfeição humana, produzida para uma complementaridade do homem”.

Para compreender melhor o exterior desse frasco, suas nuances e suas raízes, adicionamos a essa discussão o que Foucault (1979) traz sobre a sexualidade construída através das relações de poder como verdade humana, como algo central e passível de ser vigiado e punido:

O problema é o seguinte: como se explica que, em uma sociedade como a nossa, a sexualidade não seja simplesmente aquilo que permita a reprodução da espécie, da família, dos indivíduos? Não seja simplesmente alguma coisa que dê prazer e gozo? Como é possível que ela tenha sido considerada como o lugar privilegiado em que nossa ‘verdade’ profunda é lida, é dita? Pois o essencial é que, a partir do cristianismo, o Ocidente não parou de dizer: ‘Para saber quem és, conheças teu sexo’. O sexo sempre foi o núcleo onde se aloja, juntamente com o devir da nossa espécie, nossa ‘verdade’ do sujeito humano. A confissão, o exame de consciência, toda uma insistência sobre os segredos e a importância da carne não foram somente um meio de proibir o sexo ou de afastá-lo o mais possível da consciência; foi uma salvação do domínio de seus movimentos obscuros. O sexo foi aquilo que, nas sociedades cristãs, era preciso examinar, vigiar, confessar, transformar em discurso.” (Foucault, ,1986, P. 229-230)

Inicialmente, a noção de formação discursiva estava associada a um certo determinismo, ou seja, à ideia de que os discursos são determinados pelas regras e normas que os governam. Com o tempo, a AD passou a enfatizar a contingência dos discursos, ou seja, a ideia de que os sentidos são sempre provisórios e sujeitos a mudanças.

Assim, a formação discursiva passou a ser vista como um espaço de possibilidades e de restrições, onde os sujeitos podem produzir diferentes sentidos, mas dentro de certos limites (Pêcheux, 2009).

A EJA, como espaço de resignificação de trajetórias e identidades, é atravessada por discursos que, muitas vezes, reproduzem estereótipos de gênero e limitam as possibilidades de atuação das mulheres. Ao analisar as formações discursivas presentes nesse contexto, é crucial considerar como a sexualidade, historicamente construída como um dos pilares da identidade feminina, influencia as representações das mulheres na EJA.

A premissa de que "para saber quem és, conheças teu sexo" ecoa nos discursos que associam as mulheres a papéis sociais específicos, como o de mãe, esposa ou cuidadora. Esses discursos, muitas vezes implícitos e naturalizados, podem limitar as aspirações e oportunidades das mulheres na EJA, reforçando a ideia de que seu valor reside em sua capacidade reprodutiva ou em sua adequação a normas de gênero tradicionais.

No entanto, a EJA também pode ser um espaço de resistência e transformação. Ao promover o acesso à educação e ao conhecimento, a EJA pode empoderar as mulheres, permitindo que elas questionem os estereótipos de gênero e construam novas identidades.

A análise das formações discursivas na EJA, à luz da perspectiva de Pêcheux (2009) permite desvendar os mecanismos pelos quais a sexualidade é utilizada para controlar e limitar as mulheres, bem como as possibilidades de transformação dos discursos e das representações de gênero nesse contexto.

De fato houve grandes mudanças ao longo dos anos na representação das mulheres desde o final do século XIX, quando estava normatizada a figura da dona de casa estritamente voltada para o lar e a família. A nova geração de mulheres a partir daí foram marcadas pela conquista de alguns direitos como o direito ao voto e a maior inserção no mercado de trabalho com a possibilidade de alcançar maior poder aquisitivo.

[...] a hierarquização da relação entre homem e mulher se dá pelo jogo do reconhecimento de si mesmo no outro, produzindo um efeito de unidade na dualidade d/nos corpos, possível somente ao homem. Relação essa que emerge no arcabouço das discussões do século XIX, tendo como mote a reflexão entre a divisão dos espaços demarcados para homens e mulheres, legitimada pela distinção animal entre o masculino e o feminino.

Discursos que corroboram a suposta fragilidade feminina e, portanto, a sua inapetência a ocupar os espaços públicos e o exercício da cidadania, que lhe é negada. (Daróz, 2021, p. 2).

A citação de Daróz (2021) lança luz sobre a construção histórica das relações de gênero, evidenciando como a hierarquização entre homens e mulheres se estabeleceu e se perpetuou ao longo do tempo. Essa hierarquização, como aponta a autora, não é natural, mas sim um produto de discursos que legitimam a dominação masculina e a subalternização feminina.

No contexto da Educação de Jovens e Adultos (EJA), essa reflexão se torna ainda mais relevante, pois a EJA é um espaço onde as mulheres, muitas vezes marginalizadas e excluídas do sistema educacional formal, buscam ressignificar suas trajetórias e construir novas identidades.

A citação de Daróz (2021) nos leva a refletir sobre como os discursos que naturalizam a fragilidade feminina e a sua inaptidão para ocupar espaços públicos e exercer a cidadania se manifestam na EJA. Esses discursos podem se expressar de diversas formas, desde a reprodução de estereótipos de gênero nos materiais didáticos até a perpetuação de práticas pedagógicas que reforçam a desigualdade entre homens e mulheres.

Ao analisar as formações discursivas presentes na EJA, é fundamental considerar como a hierarquização entre homens e mulheres, historicamente construída, influencia as representações das mulheres nesse contexto.

É preciso desconstruir os discursos que naturalizam a dominação masculina e a subalternização feminina, abrindo espaço para a construção de novas narrativas que valorizem a autonomia e a capacidade das mulheres.

Já Pacheco (2007, p. 3) afirma que no século XX os métodos anticoncepcionais e novas legislações (direito ao divórcio, etc) fizeram parte da construção de uma “nova identidade sexual feminina”. Segundo a autora, conforme as mulheres conseguem mais liberdade sexual e outras concepções sobre o sexo passam a fazer parte das reflexões acerca disso, “as disputas políticas e ideológicas sobre as representações sobre o corpo feminino (condição feminina) passaram a ser alvo de debates e interpretações concorrentes” (Pacheco, 2007, p. 03)

Nessa linha, em relação à ideia de representação da mulher, Beauvoir (1949) faz sumariamente uma crítica ao denominado sexismo biológico, propondo em sua teoria a ideia de que a categoria mulher é uma identidade construída socialmente.

Ribeiro (2015, p. 16) afirma que a partir daí se dá o chamado feminismo existencialista, no qual Beauvoir (1949) pautava que “uma mulher não se nasce, ela se faz, ela torna-se”, ou seja, o feminismo existencialista engendra “a tomada de consciência da situação da mulher e suas possibilidades para a realização de um projeto de auto afirmação para além do gênero que a define”.

A relação entre Ribeiro (2015) e Butler (2003), quando confrontadas com a perspectiva de Beauvoir, permite uma rica discussão sobre a construção do gênero. Enquanto Beauvoir, através do feminismo existencialista, enfatiza a ideia de que

"não se nasce mulher, torna-se", sublinhando a construção social do gênero a partir de escolhas e experiências individuais, Butler e Ribeiro oferecem nuances importantes a essa visão.

Ribeiro (2015) amplia a perspectiva de Beauvoir ao inserir a discussão do gênero em um contexto interseccional, considerando raça e classe. Ela destaca como a experiência de ser mulher é atravessada por essas outras categorias, moldando trajetórias e oportunidades de maneiras distintas. A ancestralidade, para Ribeiro, é um elemento crucial na construção da identidade feminina, pois carrega consigo saberes e práticas que resistem à opressão.

Butler (2003), por sua vez, radicaliza a noção de construção social do gênero, propondo a ideia de performatividade. Para ela, o gênero não é uma essência interior que se manifesta, mas sim um conjunto de atos e discursos que o performam.

Ou seja, o gênero é uma construção discursiva, que se materializa em práticas e rituais sociais. Já propondo um contraponto a essa concepção, para Butler (2003) o gênero é produção do discurso de poder:

Butler propõe uma desconstrução das teorias feministas que pensam a categoria de gênero de modo binário – masculino/feminino e a “unidade” da categoria das mulheres. Realiza uma genealogia feminista e propõe uma transformação fundamental de pensamento em relação à categoria “mulheres” (Ribeiro, 2015, p. 16).

Afunilando o entendimento das questões de gênero em relação à educação, entendemos a escola enquanto aparelho ideológico conforme a base teórica já discutida acima. Dessa forma, as representações geradas por meio das diferenças biológicas dizem respeito ao conjunto das representações sociais e culturais elaboradas a partir dos sexos (Beauvoir, 1949). “Em relação ao conceito de gênero, o mesmo é utilizado para definir atitudes e comportamentos esperados, ensinados e cobrados de acordo com cada sexo” (Araújo, Soares, Martins, 2012, p. 6).

Portanto, cabe-nos pensar como funciona essa realidade em Caucaia e quais os desdobramentos disso em um meio tão heterogêneo como a EJA. A Educação de Jovens e Adultos é um direito constitucional previsto no Art. 208, conquistado através de lutas históricas que assegura sua oferta gratuita a todas as pessoas que não tiveram o acesso à escola na idade comum (Brasil, 1988).

Em sua maioria, essa condição é produto das desigualdades geradas pelos embates de classe, raça e gênero que estruturam nosso país. Conforme a Pesquisa Nacional de Domicílios (PNAD) realizada em 2019, o Brasil tem cerca de 11 milhões de pessoas não alfabetizadas e aproximadamente 70 milhões de pessoas entre 15 e 29 anos que não concluíram o Ensino Fundamental (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2019).

As mulheres despontam com clientela assídua na procura por matrícula na modalidade, como demonstram dados de 2012, nos quais 53,4% dos alunos matriculados no Ensino Médio da Educação de Jovens e Adultos (EJA) eram mulheres, configurando, além disso, em maior número no grupo de pessoas ainda não-alfabetizadas conforme dados do PNAD de 2012 (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2012).

Lima *et al.* (2015) afirmam que para compreender o lugar da Educação de Jovens e Adultos no sistema educacional brasileiro é necessária uma “aguda análise da relação entre essa modalidade de ensino e as contradições da sociedade capitalista, que em face de seus interesses de reprodução, cria todos os obstáculos em exercer uma educação verdadeiramente humana”. Logo, estabelecem a relação entre a formação da EJA no Brasil, gênero, educação e trabalho.

Demonstram como a EJA surge como uma modalidade imediatista e utilitarista, ao ser concebida no sentido de formar jovens e adultos para mantê-los inseridos no mercado de trabalho. Essa, portanto, é uma concepção que está na contramão de uma educação emancipadora. Por isso, surge o interesse em observar o recorte de gênero nesse contexto, ouvindo as próprias estudantes em relação às suas expectativas e o que têm enfrentado na EJA enquanto mulheres.

Apresentamos como necessária a compreensão dessas disputas através de um olhar crítico do gênero, bem como conhecer e intervir nas questões que tentam condicionar nossas vidas.

Retomando o raciocínio sobre a EJA, a modalidade foi efetivada em plano nacional para tentar reverter uma enorme lacuna na alfabetização e formação de milhares de jovens e adultos, que não conseguiram concluir os estudos no tempo regular ou que fazem parte dos alarmantes índices de evasão e abandono.

Em acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a modalidade Educação de Jovens e Adultos está inserida em toda Educação Básica. (BRASIL, 2018). Com a efetivação da modalidade, já prevista em lei décadas atrás, foi

significativo o número de mulheres que retomaram a tentativa de se formarem no ensino básico, segundo Cittadin e Badalottig (2016, p. 10).

Nesse sentido, Carvalho (1999, p. 22) afirma que “a incorporação da mulher no sistema educacional brasileiro é recente [...] nos últimos trinta anos que a mulher vem se beneficiando da lenta expansão e democratização do acesso à escola [...]”. Entretanto, cabe também problematizar que apesar de consolidarem o maior público matriculado, são as mulheres também que lidam com a maior dificuldade em permanecerem até a conclusão dos cursos, principalmente por questões que envolvem família e trabalho, repercussão de um longo histórico de apagamento:

Durante bastante tempo a mulher foi caracterizada como o sexo frágil, e encarregada de realizar as tarefas/ atividades da vida privada, bem como o cuidado com os filhos, com o marido, sua vida foi voltado historicamente para a família e a casa.

As atividades de trabalho das mulheres se constituíram numa extensão do lar, assessoria ou auxílio e hoje muitas vezes ligada à assistência, ao cuidado ou à educação, revelando sua ausência nas ciências, nas letras, nas artes. (Araújo; Martins; Soares, 2012, p. 4).

Como maneira de articular a luta por direitos para a classe trabalhadora e a defesa da igualdade entre mulheres e homens nos fundamentos pela concepção feminista de atuação política compreendendo que o feminismo significa uma ação política das mulheres:

[...] em favor da transformação das relações de poder entre homens e mulheres, que incide na transformação da sociedade, através do combate às desigualdades, discriminações, opressões e explorações de sexo, com contribuições, teóricas e práticas, nos campos da organização política, das leis, dos hábitos e costumes, dos saberes e dos governos. (Buarque, 2006, p. 9).

Assim como todo campo educacional e enquanto modalidade diferenciada que muitas vezes acontece no turno da noite, a EJA enfrenta graves dificuldades em sua manutenção.

Os relatos são muitos e demonstram que até mesmo a presença física da mulher na escola pode ser perpassada pela lógica patriarcal dominante do discurso. Casamento/família e trabalho representam os principais determinantes dessa situação. No primeiro, a tarefa socialmente imposta de se dedicar exclusiva ou prioritariamente ao lar denomina a exclusão ou a desmobilização da permanência

nos estudos. No segundo, fica evidente como o fato do grande contingente de mães solo sobrecarrega as mulheres na medida em que desresponsabilizam os homens.

O casamento, a reprovação excessiva, o não gostar de estudar, o cuidado de um familiar, o trabalho, as dificuldades de condução foram os motivos citados como causadores da saída nos estudos regulares. Dentre esses, o casamento e o trabalho foram os mais citados. Sobre o trabalho é perceptível no discurso a necessidade de trabalhar e ajudar financeiramente a família como algo relevante na vida dessas mulheres. Em relação ao casamento uma das entrevistadas citou que casou e “o marido não aceitava que eu continuasse a estudar.” (Cittadin; Badalottig. 2016, p. 10).

Dentro dessa discussão, Fernandes *et al.* (2016, p. 3) compreendem a educação como ferramenta de transformação “responsável pela emancipação do gênero feminino da sociedade atual, isto é, o retorno às escolas é um dos grandes responsáveis pelo empoderamento das mulheres e a construção do pensamento crítico das mesmas”.

Com base nessa discussão, consideramos que a ideologia historicamente posicionada estabelece as condições de produção do discurso. Por isso, marcamos que além da localidade na qual a pesquisadora estabelece sua atuação docente e sindicalista, Caucaia apresenta dados interessantes em termos da modalidade EJA. O relatório da matrícula municipal na modalidade Educação de Jovens e Adultos em 2022 constata o total de 2.654 matrículas realizadas em 26 unidades, das quais apenas uma atende à condição de Anexo enquanto todas as outras são enquadradas como escola.

As unidades se distribuem nas rotas/regiões da Sede, Praia, Jurema, Garrote, BR-020 e BR-222. As rotas/regiões são distribuições/demarcações geográficas que buscam localizar a imensa extensão do município de Caucaia e influenciam as comunidades do município principalmente por conta da qualidade de vida, pois enquanto determinadas áreas como a Sede e a Jurema tem pleno acesso a centros comerciais e escolas, regiões como a da BR-222 apresentam as dificuldades em acesso aos mesmos itens, com pontos comerciais e unidades escolares mais afastadas.

Referente aos dados de 2022, cinco dessas unidades em região demarcadamente indígena e uma do campo. Das unidades nas localizações indígenas, duas delas marcam o importante número de 161 e 124 matrículas respectivamente. A unidade com maior número de matriculados soma 251

matrículas (Caucaia, 2022). Já o relatório de matrícula na modalidade em 2023, aponta uma redução geral no número de matrículas.

Até o momento, são 23 unidades escolares que mantêm o funcionamento da modalidade e, dentre anos iniciais e anos finais, somam-se 1.390 matrículas distribuídas entre as regiões da Sede, Praia, Jurema, Garrote, BR-020 e BR-222.

De modo geral, os números apontam para questões estruturais que vem acometendo a modalidade no município, pois consideramos alarmante a redução das matrículas entre um ano e outro. Os dados também reforçam as especificidades encontradas por regiões, o que potencializa os efeitos negativos para as mulheres como a dificuldade no acesso e permanência nos cursos regulares, que já acomete as mulheres em um plano geral.

Uma vez que Caucaia é dividida em rotas, a Jurema, por exemplo, é uma das maiores em termos de extensão e população, berço de movimentos pela emancipação da região para se tornar município. No ano corrente, essa região possui dez das unidades escolares que ofertam EJA, enquanto a própria Sede tem a modalidade oferta em apenas duas.

O impacto dessa conjuntura própria da EJA em Caucaia, pensando principalmente nas mulheres, que correspondem à principal clientela da modalidade, também funcionará como contorno para a discussão proposta.

Na filosofia pedagógica freireana a escola, mais especificamente a sala de aula, é compreendida como um espaço no qual se dá os embates ideológicos presentes na sociedade, seja para moldar ou romper estruturas opressoras. Entendemos pertinente também ampliar esse debate correlacionado à noção da escola como AIE, uma vez que a Análise do Discurso de linha francesa busca compreender os efeitos de sentidos, conforme se considera a ideia de que o discurso é efetivado a partir de condições de produções dadas (Pêcheux, 1997). Essa proposição permite que pensemos a construção social da representação da mulher na história, para então pensarmos a representação da mulher na EJA.

Compreender as condições de produção é trazer a história com olhos sobre os efeitos da ideologia nos discursos (representação) e nas práticas sociais, pois isso no capítulo seguinte passamos a historicizar a EJA no Brasil e de modo mais específico no município de Caucaia.

3 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: ENTRE CAUCAIA E O CENÁRIO NACIONAL

*A voz de minha mãe
ecoou baixinho revolta
no fundo das cozinhas alheias
debaixo das trouxas
roupagens sujas dos brancos
pelo caminho empoeirado
rumo à favela*

*A minha voz ainda
ecoa versos perplexos
com rimas de sangue
e
fome.*

(Conceição Evaristo)

A epígrafe acima denuncia as primeiras rupturas do silenciamento histórico da luta das mulheres por direitos, dialogando com a história da EJA. Assim, as mulheres negras que vivenciam a agudização das violências combinadas, a EJA é uma modalidade ainda invisibilizada e ambas denunciam e lutam por direitos à escola, ao trabalho e à vida. Este capítulo tem por objetivo situar a história da Educação de Jovens e Adultos no Brasil para apreender os aspectos sobre a negligência na educação de trabalhadoras e trabalhadores para explicitar uma breve história e elemento sócio econômicos sobre a problemática dessa modalidade, relação com a formação para o mercado de trabalho e apresentando uma reflexão histórico-crítica e das contradições presentes na EJA.

3.1 EJA ENQUANTO POLÍTICA EDUCACIONAL

Existe uma vasta historiografia sobre a Educação de Jovens e Adultos que de muitas maneiras buscam dar conta de seu percurso na história educacional do país, das tensões político-pedagógicas que envolvem essa modalidade e de como está relacionada aos contextos e sujeitos aos quais se encontra.

Como coloca Friedrich *et al.* (2010, p. 392) a EJA “compreende um conjunto muito diverso de processos e práticas formais e informais relacionadas à aquisição ou ampliação de conhecimentos básicos, de competências técnicas e profissionais ou de habilidades socioculturais”.

Esse escrito foi desenvolvido a partir de uma pesquisa bibliográfica e

documental, no qual foram utilizados autores que abordam a história da educação e a educação para adultos no Brasil, tais como Costa (2009), Cunha (1999), Marcílio (2005), Saviani (2019; 2024), além de documentos específicos da educação brasileira, a exemplo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação n.º 9.394/1996 e Plano Nacional de Educação e com contribuições de Mészáros (2008 e 2011), Marx e Engels (2007), Saviani (2019; 2024).

Assim, a análise da Educação de Jovens e Adultos parte da premissa de que esta modalidade continua negligenciada pelo Estado e pela sociedade. A investigação, parte da perspectiva histórica, econômica e social, as quais discutem a problemática do analfabetismo, relacionando-a com a ausência de recursos para a educação e com a precariedade da formação de professores nos cursos de licenciaturas, que dentre as áreas de atuações poderão trabalhar na modalidade EJA.

Di Pierro (2005; 2006) questiona a ideia de que o analfabetismo seja uma "chaga" ou uma deficiência individual. Para ela, essa concepção naturaliza e individualiza um problema que é estrutural e social. Ela argumenta que a violação do direito à educação ao longo da vida é uma responsabilidade do Estado e da sociedade, e não uma falha do indivíduo. Di Pierro critica a ideia de que o analfabeto é um ser incompleto ou despreparado, destacando que essa visão reforça o preconceito e a exclusão social.

Em vez de focar na "regeneração" do indivíduo analfabeto como se este precisasse ser "curado" de uma doença, Di Pierro defende a construção de uma cultura do direito à educação ao longo da vida. Ela enfatiza que a alfabetização é um fator de poder e uma condição de participação plena na vida cultural, econômica e política de uma sociedade grafocêntrica. Sua abordagem busca desmistificar a imagem do analfabeto como um "carente" e, em vez disso, reconhecê-lo como um sujeito de direitos que teve sua escolarização negada.

Sobre a disciplina no contexto da EJA, Di Pierro (2005; 2006) critica a transposição acrítica de modelos disciplinares da educação regular para a EJA. Eles advogam por abordagens que respeitem a autonomia, as experiências de vida e os saberes prévios dos estudantes adultos, distanciando-se de práticas coercitivas ou infantilizadoras que poderiam reiterar a exclusão e o desinteresse.

Passos (2011; 2015), por sua vez, complementa essa crítica ao aprofundar a discussão sobre o analfabetismo sob a ótica das relações étnico-raciais e das

desigualdades sociais. Ela concorda com a perspectiva de que o analfabetismo foi historicamente tratado como uma "chaga" social, mas enfatiza como essa visão impacta desproporcionalmente a população negra, tornando-se mais uma faceta das desigualdades raciais no acesso à educação.

A autora problematiza como o sistema educacional e as políticas públicas, ao longo da história brasileira, muitas vezes falharam em reconhecer os sujeitos da EJA em suas particularidades sociais, de gênero e étnico-raciais. Ela defende que a formação para atuar na EJA deve ir além de uma visão meramente instrumental da alfabetização ou de uma disciplina isolada, para pensar criticamente sobre a função social da educação e a quem ela serve (Passos; 2015).

Em relação à disciplina e à "regeneração", Joana Célia dos Passos advoga por uma prática pedagógica que seja antirracista e que reconheça os jovens e adultos como sujeitos plenos de direito, com saberes próprios e projetos de vida. Isso implica superar a visão dos estudantes como "carentes de saberes" ou que precisam ser "regenerados" de uma condição de ignorância.

Para Passos, a educação na EJA deve ser um espaço de empoderamento e reconhecimento das identidades, e não de imposição de uma disciplina que desconsidere a bagagem cultural e as experiências de opressão vividas por esses indivíduos (Passos, 2011).

Em resumo, ambas as autoras convergem na crítica à visão estigmatizante do analfabetismo como uma "chaga" individual, defendendo que é uma questão social e de direito violado. Elas advogam por uma EJA que seja inclusiva, respeitosa às experiências dos estudantes, e que promova o desenvolvimento integral e autônomo, sem recorrer a práticas disciplinares que reforcem preconceitos ou a ideia de que o indivíduo precisa de "regeneração" de uma condição de inferioridade.

Retomar o percurso da EJA requer situar essa amplitude da qual Friedrich et al. (2010, p. 392) falam, pois ainda conforme essas autoras a educação de jovens e adultos perpassam todas as dimensões da vida social. Nessa dissertação, apesar de ponderarmos quando necessário o contexto mais amplo sobre a educação de jovens e adultos, estamos partindo do recorte da EJA enquanto modalidade da educação escolarizada, entendida em termos normativos como política pública.

Compreendemos que apesar de todas as problemáticas que envolvem a efetividade de uma política de educação que contemple a todas (os), a EJA tem um papel importante nessa construção, e podemos salientar isso com base no complexo

histórico de desigualdades que permeia a história da educação no Brasil.

O público-alvo da EJA são os trabalhadores/as que não tiveram o acesso ao conhecimento negado historicamente, fato este que dificulta e frustra a possibilidade de ascensão social através da educação com implicações para a inserção no mundo do trabalho. Nesse cenário, evidenciaremos algumas dificuldades relacionadas ao acesso e à permanência na escola.

Para tanto, apresenta-se a problemática e estudos relacionados à história da EJA, evidenciando como se deu o seu desenvolvimento no Brasil, como se transformou ao longo da história conforme com os interesses do Estado e da sociedade capitalista, pois sabemos que nem sempre os objetivos foram de inclusão e equidade presentes nos programas oficiais frente às demandas contemporâneas de estudo e trabalho para jovens e adultos.

O lugar da Educação de Jovens e Adultos no sistema educacional do Brasil na atualidade, exige, portanto, não somente uma análise da relação entre essa modalidade de ensino e as contradições do capitalismo, que em face de seus interesses de reprodução, cria-se obstáculos para se realizar uma educação voltada para a formação humana, que possa de fato e de direito contribuir no desenvolvimento crítico dos indivíduo, ou seja, favorecendo todas as suas potencialidades.

Pelo contrário, as ações das políticas educacionais têm se firmado para submeter as pessoas aos interesses de reprodução social que recaem sobre mulheres e homens de forma desigual. No caso da EJA, isso se agrava ainda mais, pois a escola é instrumentalizada somente para legitimar a inserção dos indivíduos no mercado de trabalho.

A escola desempenha um papel meramente idealizado, isto é, uma educação voltada para as pessoas ingressarem no mercado de trabalho, em detrimento da oferta de uma educação que contribua de modo efetivo no processo de construção e aquisição de conhecimentos. Esse contexto se revela nos dados e estatísticas que comprovam a desvalorização da EJA no Brasil.

A análise dessas informações parte de uma abordagem teórico-metodológica em que o objeto de estudo não deve ser compreendido isoladamente, desconsiderando as determinações sociais e históricas, a EJA possui muitas mediações que são inelimináveis com as contradições impostas pela sociabilidade do capital, conforme entende Mézáros (2011), cujo entendimento é de que a

relação antagônica do trabalhador no capitalismo promove a predação desenfreada da exploração do trabalho que não pode gerar outra coisa senão crises como o crescente desemprego e as reações climáticas.

O Brasil conviveu durante quatro séculos com experiências restritas referentes à educação. Nesse contexto ocorre a expulsão dos jesuítas em 1759, segundo Marcílio (2005, p. 3) o total da população que tinha acesso à educação era apenas de 0,1%, uma vez que eram excluídos dos processos educativos os escravos, os negros livres, pardos, filhos ilegítimos, mulheres, crianças abandonadas (Lima, *et al.*, 2015).

No período imperial do Brasil, os projetos e propostas educacionais foram intensos, entretanto o acesso da população à instrução permaneceu praticamente inalterado. Somente no século XX houve um aumento significativo da expansão escolar, assim, para se compreender a evolução das ideias pedagógicas, ou seja, como os processos pedagógicos se materializaram na prática educativa, é necessário se fazer uma retrospectiva da história da educação brasileira (Saviani, 2019).

Alves (2019) ressalta a o robusto processo de exclusão de determinados grupos de minorias políticas ao longo desse curso, que perdura desde o Brasil-colônia, fomentando a engrenagem da educação enquanto um privilégio, um direito disponível para poucos, cuja expressão se dava no e além do funcionamento da mecânica social. Através desse processo de exclusão dos grupos de minoria, (re)produzia-se a desigualdade, a construindo e a mantendo.

A educação segue desde o Brasil colônia uma conduta excludente com um grupo de indivíduos, pois as classes que eram privilegiadas ao acesso à educação eram as pessoas brancas pertencentes à elite e que exerciam um papel de destaque na sociedade, as demais classes: negros, indígenas e principalmente a maioria das mulheres eram excluídas do acesso à educação. Quanto menor fosse o privilégio, mais excluído o sujeito era (Alves, 2019, p. 15).

No Brasil-colônia, quando os portugueses chegaram ao ocidente encontraram uma nação com vida social estruturada, a exemplo disso, a população dos Tupinambás que tinham como princípio educativo “aprender fazendo”.

Embora houvesse divisão do trabalho por sexo e idade, a educação tinha um sentido comunitário, pois todos tinham acesso de forma igualitária à participação na cultura. O contato dos povos originários com os portugueses transformou a vida

desses povos, com o processo de aculturação dos mesmos e disseminação da visão europeia e cristã de ser humano Lima et al. (2015).

Nesse momento, os jesuítas desempenharam um papel para veicular ideias educacionais de caráter religioso. A imposição dessas ideias pedagógicas de cunho religioso se deu através da força ideológica e da força física e material. Foi nesse momento que se constituíram as primeiras iniciativas de educação de jovens e adultos.

Outrossim, antes de seguir com esse histórico, retomamos que Friedrich *et al.*, (2010, p. 393) assimila a diversidade de usos e entendimentos sobre os termos “educação de adultos, educação popular, educação não-formal e educação comunitária”, termos que “são usados como sinônimos, mas não o são”. Friedrich *et al.* (2010) explica que em determinadas comunidades nacionais o contexto de uso desses termos varia trazendo conotações diferentes, que em alguns momentos denominam uma educação voltada para pessoas do campo, que não tiveram acesso à educação formal, em outros estão relacionados a uma educação não convencional, envolvendo uma comunidade regional, etc.

No Brasil-Colônia, a educação dos Jesuítas tinha por objetivo ensinar a língua portuguesa a fim de favorecer o aprendizado da religião católica. Essa forma de educação teve continuidade no Brasil Império com a inauguração das escolas noturnas marca a história da Educação de Jovens e Adultos em nosso país (Cunha, 1999).

Em 1930, com a criação do Ministério da Educação e Saúde no Brasil, essas áreas passaram pelo momento de formalização com a constituição de um setor próprio com recursos destinados às ações. Contudo, somente na Constituição de 1934 foi que se iniciou a discussão da criação de um Plano Nacional de Educação.

A partir desse ponto, começamos então a tentar, através da historicização da construção dessa dita política pública, sob qual panorama esses sujeitos estão inseridos. Diversos textos mencionam a década de 1930 como marco do início da constituição da educação de jovens e adultos no país (Santos, Santos, 2020; Alves, 2019; Keller, Becker, 2019; Friedrich *et al.*, 2010).

Essa associação é ressaltada por muitos desses autores considerarem que esta década incorpora as transformações demandadas pelo processo de modernização e industrialização do país, apontando que esse contexto demandou mais mão de obra e o mínimo de qualificação para atender às demandas

mercadológicas.

A regulamentação do Fundo Nacional do Ensino ocorreu no ano de 1940. Neste mesmo período ocorre a produção das primeiras obras dedicadas ao ensino supletivo, com abordagem mais específica. Houve ainda o lançamento nacional da Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA)

Di Pierro, Joia, Ribeiro (2001, p. 59) afirmam que nas décadas de 1940 e 1950, dentre algumas iniciativas das esferas estaduais e municipais, destacaram-se as iniciativas em nível nacional, como a criação de alguns dispositivos legais e campanhas pela redução do analfabetismo. Entretanto, apesar da importância desses progressos para a população, havia um caráter imediatista nesses investimentos, principalmente no sentido de atender ao crescimento industrial no país. Assim, os autores (2001) destacam iniciativas como, em 1942, a criação do Fundo Nacional de Ensino Primário (1947) a criação do Serviço de Educação de Adultos (SNEA) e da Campanha de Educação de Adultos (1952) da Campanha de Educação Rural iniciada (1958) da Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo.

Na década de 1960, já no governo da ditadura militar, foi criado o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), precisamente em 1967. Em seguida ocorre a criação do ensino supletivo, evidenciado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), lei n. 5.692/1971. A discussão ganhou um sentido mais amplo a partir da nova LDB, em 1996, com a promulgação da lei n. 9.394, que reforça a responsabilização do Estado em suas diversas esferas na promoção do acesso e a permanência ao ensino gratuito e de qualidade a jovens e adultos (Brasil, 1996).

No ano de 1964 houve a aprovação do Plano Nacional de Alfabetização – Paulo Freire, com o objetivo de implementar em todo o país o método de alfabetização de Freire. Porém, ocorreu o golpe militar que impossibilitou a continuidade desse programa, pois o método Paulo Freire de alfabetização foi considerado, pelos militares, uma ameaça à ordem e Freire teve que ser exilado do país. Mesmo assim, o educador tornou-se uma referência internacional na história da erradicação do analfabetismo no Brasil, e América Latina, conforme Costa (2009, p. 67):

Além da CEAA, várias campanhas foram realizadas, porém nenhuma delas logrou êxito. Entre essas campanhas, podemos destacar: Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (1958, Governo Juscelino Kubitschek); Movimento de Educação de Base (1961, Confederação Nacional de Bispos do Brasil – CNBB); Movimento Brasileiro de

Alfabetização (MOBRAL – Governos Militares); Fundação Nacional de Educação de Jovens e Adultos – Educar (1985, Governo José Sarney) ; Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania – PNAC (1990, Governo Fernando Collor de Mello); Declaração Mundial de Educação para Todos (1993, assinada pelo Brasil em Jomtien, Tailândia); Plano Decenal de Educação para Todos (1993, Governo Itamar Franco); Programa Alfabetização Solidária (1997, Governo Fernando Henrique Cardoso).

Já sinalizamos que, ao fazer referência à EJA, contamos a educação de jovens e adultos enquanto modalidade do ensino regular, sob forma de política pública (ainda que em discussão sobre sua efetividade, eficácia, modelo, entre outras questões). Portanto, cabe conceber quem é o sujeito inserido nessa estrutura institucional, salientando que são pessoas diversas, mas que também podemos entender que no geral são sujeitos entrelaçados por uma estrutura que em muitos casos se repetem. Alves (2019) consegue trazer de forma muito contundente quem é esse sujeito que consideramos de modo geral:

Quando falamos de sujeitos da EJA, estamos partindo do pressuposto que eles carregam uma enorme bagagem, de seus diferentes contextos vividos e seus percursos até a chegada na escola novamente. A partir desse contexto, a escola tem um papel fundamental na vida de tais pessoas, pois passa a ser um agente de transformação e empoderamento em suas vidas ao oportunizar que leiam o mundo e possam, a partir de suas aprendizagens, ter voz ativa na sociedade, fazendo suas escolhas e sendo as protagonistas de suas próprias vidas. (Alves, 2019, p. 13)

Entre as iniciativas governamentais foi criado o Programa de Educação Integrada em 1970, mesmo assim sofreu com a lei n.º 5.692/1971 que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) n.º 4.024/1961, realizando a Reforma do 1º e 2º graus de de 1971, destinando a qualificação para o trabalho e trouxe a formação profissional obrigatória e técnica, a expansão do ensino privado e o discurso de erradicar o analfabetismo, consolidando uma estrutura educacional ideológica.

Os acordos MEC-USAID do Ministério da Educação com a Agência United States Agency for International Development (USAID) datam deste período, a educação passa a ter uma mais controle político e ideológico com elementos de autoritarismo e apelo tecnicista, por isso as disciplinas de caráter propedêutico e humanistas foram descaracterizadas, conforme examinada Althusser ao tratar dos aparelhos ideológicos do estado (AIE).

Esses fatos históricos desencadearam a EJA tal como ela é realizada na

atualidade. Na década 1990, em decorrência do implemento de reformas neoliberais nas áreas do Estado e da educação, ocorreu a Conferência Mundial de Educação para Todos que ocorreu na Tailândia/Jomtien, cujo evento já foi citado acima este estabeleceu as Necessidades Básicas de Aprendizagem (NEBAS) que incide, principalmente, no Ensino Fundamental tendo como foco a erradicação do analfabetismo, nesse documento foram estipulados prazos para se erradicar o analfabetismo nos países periféricos.

A oferta de EJA no Brasil se modifica a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) n.º 9394/1996, entre os objetivos, visou sanar a dívida social com aqueles que não tiveram oportunidade de acessar a escola na faixa etária regular. Na prática o que é destinado àqueles que não tiveram oportunidade de estudar em idade regular, é um ensino ofertado parcialmente no período noturno, de forma precarizada, com carga horária menor e conteúdos rebaixados em comparação ao ensino regular e, nem sempre, as práticas pedagógicas são voltadas para o contexto em que estão inseridos esses alunos (Lima *et al.*, 2015).

Essas pessoas não tiveram acesso ou não puderam permanecer nas escolas no ensino regular, porque na maioria das vezes foram obrigadas por seus determinantes sociais e econômicos a ingressar no mundo do trabalho, como forma de garantir a sua sobrevivência (Lima *et al.*, 2015). Fato esse, que evidencia umas das mais cruéis formas de exclusão social, a marginalização com explica Saviani (2024) ao analisar o tratamento dado pelas teorias pedagógicas que compreendem a educação como um instrumento de equalização social:

A marginalidade é, pois, um fenômeno acidental que afeta individualmente a um número maior ou menor de seus membros o que, no entanto, constitui um desvio, uma distorção que não só pode como deve ser corrigida. A educação emerge aí, como um instrumento de correção dessas distorções. Constitui, pois, uma força homogeneizadora que tem por função reforçar os laços sociais, promover a coesão e garantir a integração de todos os indivíduos no corpo social. Sua função coincide, no limite, com a superação do fenômeno da marginalidade. Enquanto esta ainda existir, devem se intensificar os esforços educativos; quando for superada, cumpre manter os serviços educativos num nível pelo menos suficiente para impedir o reaparecimento do problema da marginalidade. Como se vê, no que respeita às relações entre educação e sociedade, concebe-se a educação com uma ampla margem de autonomia em face da sociedade. Tanto que lhe cabe um papel decisivo na conformação da sociedade evitando sua desagregação e, mais do que isso, garantindo a construção de uma sociedade igualitária (Saviani, 2024, p. 4).

Saviani (2024) concebe a educação vinculada aos condicionantes sociais

amplos, analisa o problema da marginalidade no que toca às taxas de analfabetismo na América Latina e Brasil, discutindo pressupostos das teorias da educação e sua inserção nas práticas pedagógicas. O autor faz críticas às respostas dadas pelas teorias não-críticas e teorias crítico-reprodutivistas presentes no processo de diminuição de desigualdades sociais, as quais reproduzem os antagonismos sociais, de classe e simbólicos.

Destacamos, assim, a necessidade atual de se realizar um estudo que aponte mudança de perspectivas social e cultural ao pesquisar os pressupostos das Diretrizes Curriculares da Educação Básica, a fim de realizar uma análise entre o que é proclamado e o que se apresenta nas práticas pedagógicas a saber:

Os cursos em tempo parcial noturno, na sua maioria, são de Educação de Jovens e Adultos (EJA) destinados, mormente, a estudantes trabalhadores, com maior maturidade e experiência de vida. São poucos, porém, os cursos regulares noturnos destinados a adolescentes e jovens de 15 a 18 anos ou pouco mais, os quais são compelidos ao estudo nesse turno por motivos de defasagem escolar e/ou de inadaptação aos métodos adotados e ao convívio com colegas de idades menores. A regra tem sido induzi-los a cursos de EJA, quando o necessário são cursos regulares, com programas adequados à sua faixa etária, como, aliás, é claramente prescrito no inciso VI do artigo 4º da LDB: oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando. (Brasil, 2013, p. 32).

O contexto de implementação da educação de jovens e adultos e seus marcos legais relaciona-se com a divisão entre o trabalho e a educação, o discurso expresso nas normas e leis garante formalmente o ensino adequado às condições dos educandos. Portanto trata-se idealmente, mas somente do ponto de vista formal, assim como podemos comprovar também na atual Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, que assegurou aos jovens e adultos o direito público subjetivo ao ensino fundamental público e gratuito (Brasil, 1998).

As legislações baseada no direito formal, mas não garantem uma igualdade real ao programarem políticas educacionais específicas para indivíduos que possuem histórias de vida vinculadas ao mundo do trabalho e carecem de várias oportunidades, não somente uma legislação, mas ações concretas que garantam uma educação pública, gratuita e de qualidade (Lima, *et al.*, 2015).

Na última LDB, n.º 9394/96, destaca a integração da EJA à Educação Básica - observada a sua especificidade. Garantiu a flexibilidade da organização do ensino básico, a aceleração de estudos e a avaliação de aprendizagens extra-escolares e estabeleceu as idades de 14 e 17 anos para o ensino fundamental e médio, além

disso, além de diminuir as idades mínimas dos participantes dos Exames Supletivos com a faixa etária de 15 anos para o Ensino Fundamental e 18 anos para o Ensino Médio.

Nesta LDB Lei de n.º 9394/1996 é proposto um conjunto de orientações, no Art. 3º, igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola, o pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, a garantia de padrão de qualidade, a valorização da experiência extra-escolar e a vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.

Esses princípios estimularam propostas alternativas para a EJA, mesmo que a LDB possua somente uma seção contendo dois artigos à EJA, os artigos 2º, 3º e 4º tratam essa educação sob o ponto de vista do ensino fundamental e pode ser considerado uma conquista na área. Dedicada ainda dois artigos (Art. 37 e 38), no Capítulo da Educação Básica, Seção V, ao reafirmar a obrigatoriedade e a gratuidade da oferta da educação para todos que não tiveram acesso na idade própria.

Já as orientações previstas no Parecer de Nº 11/2000 e na Resolução de Nº 01/2000 do Conselho Nacional de Educação (CNE) são documentos que apresentam um novo paradigma da EJA sugerindo:

Extinguir o uso da expressão “supletivo”;
Restabelecer o limite etário para o ingresso na EJA (14 anos para o Ensino Fundamental e 17 anos para o Ensino Médio);
Atribuir à EJA as funções: reparadora, equalizadora e qualificadora;
Promover a formação dos docentes e contextualizar currículos e metodologias, obedecendo aos princípios da Proporção, Equidade e Diferença; as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos.

Mais adiante, com a entrada nos anos 2000 e a mudança na dinâmica política do país com a eleição de Lula em 2002, alguns aspectos passam a apresentar também uma dinâmica diferente. Indicar esse cenário é relevante para historicizar a EJA, pois podemos entender que “As iniciativas governamentais para a Educação de Jovens e Adultos (EJA), se condicionam, em grande medida, ao projeto político e educacional implementado em cada conjuntura histórica vivenciada no país”, concordando com Novaes *et al.*(2022, p. 2).

O Ministério da Educação anunciou, em 2003 que a alfabetização de jovens e adultos seria uma prioridade do Governo Federal, criou a Secretaria extraordinária

de Erradicação do Analfabetismo, com a meta de erradicar o analfabetismo no Governo Lula.

Também lançaram o Programa Brasil Alfabetizado, no qual o MEC ficou incumbido de desenvolver ações de alfabetização juntamente com os órgãos públicos estaduais e municipais, com as instituições de ensino superior e com as organizações sem fins lucrativos. O Plano Nacional de Educação contém em suas metas as seguintes indicações:

Meta 7 - Fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas.

Meta 8 - Elevar a escolaridade média da população de 18 a 29 anos, para alcançar no mínimo 12 anos de estudo, para as populações do campo, de menor escolaridade no país e dos 25% mais pobres, e igualar escolaridade média entre negros e não negros

Meta 10 - Oferecer, no mínimo, 25% das matrículas de educação de jovens e adultos (EJA), nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional. O percentual de matrículas na EJA na forma integrada à educação profissional foi de apenas 2,2% em 2021. No início do PNE, estava em 2,8% (Brasil, 2014).

Os programas desenvolvidos por estados e municípios que atendem jovens e adultos no Brasil fazem parte das políticas educacionais que implicam na educação de qualidade para esse jovem. Para sistematizar os programas e projetos da EJA no Brasil, elaboramos o Quadro 1 com as principais ações da política educacional para essa modalidade:

Quadro 1: Programas e projetos da EJA no Brasil

PROGRAMAS E PROJETOS DA EJA NO BRASIL	
1	Programa Brasil Alfabetizado
2	Pró-Jovem Urbano e Adolescente
3	Programa Alfabetização Solidária
4	ProEJA - Programa Nacional de Inclusão de Jovens: Educação, Qualificação e Ação Comunitária
5	PROEJA - Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos

--

Fonte: Site do Ministério da Educação (2025).

A exigência de uma prática pedagógica mediadora do educador da EJA, por que através dessa abordagem, o professor cria vínculos afetivos com seus educandos, conhecendo suas dificuldades, realizando um planejamento com base nos conhecimentos prévios dos estudantes como condição para apresentar novos temas e problemas favorecendo que sejam apreendidos de forma significativa.

Portanto, trata-se de orientações teórica, metodológicas e práticas, que visam à responsabilização de professores, no que se refere ao desenvolvimento de uma atividade que garanta o aprendizado dos alunos. Desse modo,

As determinações gerais do capital afetam profundamente cada âmbito particular com alguma influência da educação, e de forma nenhuma apenas as instituições educacionais formais. Estas estão estritamente integradas na totalidade dos processos sociais. Não podem funcionar adequadamente, exceto se estiverem em sintonia com as determinações educacionais abrangentes da sociedade como um todo (Mészáros, 2008, p. 43).

A EJA é formada por três funções fundamentais: a reparadora, a equalizadora e qualificadora ou permanente. As diretrizes oficiais possuem orientações teórico-práticas, de conteúdos, planejamento atendendo a função de reprodução social. O objetivo da EJA, previsto nos documentos oficiais, é promover a inclusão social e a inserção no mercado de trabalho de jovens e adultos que não tiveram acesso à educação na idade própria, por meio do aumento das taxas de escolarização e do acesso à inserção e qualificação profissional.

Os perfis de estudantes mulheres da EJA não condizem com as estatísticas, a modalidade EJA vem sendo procurada por um público diverso e heterogêneo, os dados apontam para uma mudança em relação à idade, expectativas e comportamento. Jovens ou adultos que foram excluídos, seja pela impossibilidade de acesso à escolarização, seja pela exclusão da educação regular ou por ter que trabalhar.

São mulheres e homens que estão inseridos no mercado de trabalho, ou que ainda espera nele ingressar e não visam apenas à certificação para seu posto de trabalho, mas desejam progredir para o Ensino Médio e para a universidade visando uma ascensão social e profissional, pois romperam barreiras e preconceitos em virtude do desejo de aprender.

O estudo da realidade da EJA necessita de aprofundamento abrangendo as questões políticas, culturais, econômicas, assim como buscar elaborar metodologias que possam atender às particularidades de aprendizagem de jovens e adultos, uma didática para trabalhar com o nivelamento, o tempo dos sujeitos que não tiveram acesso à educação na idade certa pensando em metodologias de ensino de modo a não prejudicar a redução de conteúdos.

A história da educação da EJA no Brasil se estrutura em núcleo central de promoção da inclusão social e de inserção no mercado de trabalho de jovens e adultos. Se faz necessária a construção do próprio programa já demonstra uma profunda contradição em nossa sociedade, a exclusão social que assola a sociedade brasileira desde os primórdios de sua formação até os dias de hoje. Portanto, a EJA não resolve o problema da desigualdade de oportunidades em nossa sociedade, pois a relação entre sociedade e educação é concebida com uma grande autonomia desta em face da sociedade (Saviani, 2024).

Vivemos numa sociedade fundada nos interesses capitalistas e sua lógica pressupõe a apropriação privada de uma minoria e a exclusão da maioria da população. Portanto, a exclusão social segue mais intensificada na história da humanidade para atender a expansão do capital. Sendo assim, enquanto a educação estiver sujeita a esta lógica privativa e excludente dificilmente será possível romper limites impostos por essa forma social, com a qual a educação mantém uma autonomia relativa e uma determinação recíproca.

A educação está inserida na sociedade capitalista, portanto é importante perceber contradições e limites da Educação de Jovens e Adultos e reflexo desse contexto. No quadro educacional brasileiro é necessário uma educação que promova o reparo, a equidade e a qualidade do ensino para jovens e adultos. Percebe-se ainda que essa parcela de excluídos não se trata de um grupo social qualquer, mas de trabalhadores que ao longo dos anos têm sofrido com a ofensiva do capital. Sendo assim, se evidencia de forma ainda mais clara a pouca preocupação do governo em investir e melhorar essa modalidade de ensino.

O Estado representado pelo governo e voltado aos interesses das classes dominantes, como assegura Marx e Engels (2007), o Estado “[...] é o comitê para gerir os negócios da burguesia”. Dessa forma, o atendimento dos excluídos é prioridade de governos e, em se tratando de trabalhadoras e trabalhadores, esse quadro se agrava ainda mais, o que percebemos no exame do lugar desprivilegiado

que a EJA assume hoje no sistema educacional brasileiro.

Todavia, mesmo que os avanços constituídos sejam reconhecíveis, e que “constituíram uma política de Educação de Jovens e Adultos, ao garantir normatização legal, financiamento, universalidade e buscar equidade na oferta do acesso e permanência dos sujeitos nessa modalidade de ensino”, também existem inúmeras críticas sobre o imediatismo de algumas ações e, como afirmam Novaes *et al.* (2022, p. 14), “a integração entre as ações e programas ainda não alcançou o patamar almejado, visto se constatarem superposição de ações”.

Conforme os autores citados, um dos fatores que influenciaram essa sedimentação ocorreu em razão da não incorporação definitiva das secretarias municipais e estaduais, o que fragilizou os programas e “permitiu a predominância de uma política de caráter compensatório” (Novaes *et al.*, 2021, p. 15).

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil, apesar de ser um direito fundamental e um pilar essencial para a inclusão social e educacional, é sistematicamente enfraquecida pela descontinuidade das políticas públicas e pela crônica falta de investimentos. Essa realidade impede que a modalidade cumpra seu potencial emancipador e perpetua um ciclo de vulnerabilidade para seus estudantes (Santos, 2010).

Um dos maiores entraves à EJA é a ausência de uma política de Estado robusta e de longo prazo. Historicamente, as iniciativas voltadas para essa modalidade são marcadas por descontinuidades decorrentes de mudanças de governo, prioridades políticas efêmeras e uma visão fragmentada. Isso resulta em programas que nascem e morrem rapidamente, sem tempo hábil para consolidar metodologias, formar equipes pedagógicas qualificadas ou construir infraestrutura adequada (Santos, 2010).

Essa instabilidade inviabiliza a perenidade do aprendizado e a construção de um percurso educacional significativo para os jovens e adultos que buscam a EJA, muitos dos quais já enfrentam múltiplas barreiras em suas vidas.

A insuficiência crônica de investimentos agrava drasticamente esse cenário. A EJA é, frequentemente, tratada como uma "segunda chance" de baixo custo, recebendo alocação orçamentária desproporcionalmente menor em comparação com o ensino regular.

Essa subfinanciamento se reflete diretamente na precariedade das condições de oferta: turmas superlotadas, materiais didáticos escassos ou

desatualizados, infraestrutura física inadequada (muitas vezes funcionando em espaços improvisados ou cedidos) e, crucialmente, a desvalorização e a falta de formação específica para os educadores.

Professores da EJA frequentemente lidam com a complexidade de um público heterogêneo – com diferentes níveis de letramento, experiências de vida e necessidades socioemocionais – sem o devido suporte ou reconhecimento, o que compromete a qualidade do ensino e a motivação profissional (Santos, 2010).

Essa falta de investimento e a descontinuidade das ações governamentais culminam em taxas alarmantes de evasão escolar na EJA. Os estudantes, já sobrecarregados por jornadas de trabalho, responsabilidades familiares e dificuldades de transporte, não encontram um ambiente educacional que os engaje ou que dialogue com suas realidades e anseios.

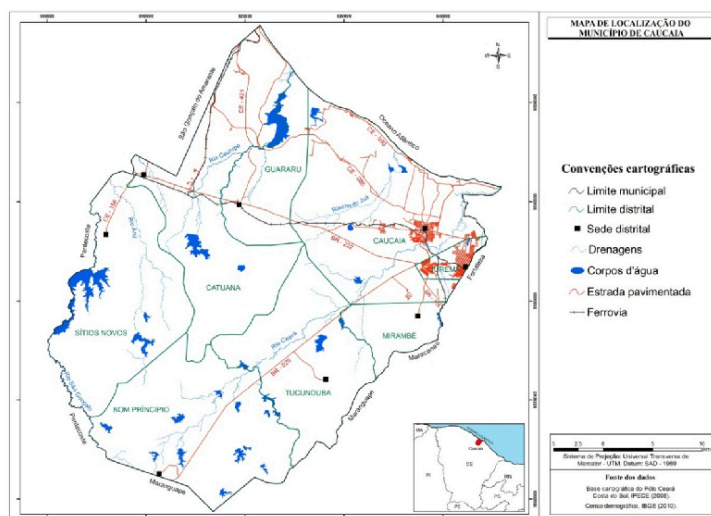
Quando a oferta da EJA é vista como um "favor" ou um "projeto", e não como um direito efetivo garantido por uma política de Estado contínua e bem financiada, a adesão e a permanência dos alunos se tornam desafios quase intransponíveis.

3.2 CENÁRIO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM CAUCAIA

Compreender o cenário local exige lidar com questões específicas de Caucaia. A história de sua origem carrega contradições do processo de colonização no Brasil: Caucaia tem origem indígena, significa mato ou vinho queimado⁴, denominação relacionada aos caucaias, indígenas que habitavam a região originariamente.

⁴ Para esse apanhado geral sobre o contexto histórico do município, optamos tomar por base os dados e informações disponibilizados no site oficial da prefeitura de Caucaia, considerando o discurso institucional a respeito desses aspectos.

Figura 1 – Mapa de localização de Caucaia.



Fonte: Research Gate, 2024.

Ao mesmo tempo que tem forte veia dos povos originários em sua história, Caucaia é definida como um município do estado do Ceará “marcado profundamente pela influência da presença e vida missionária dos Jesuítas, que guarda em toda a sua extensão as raízes deste processo evangelizador e colonizador da empreitada portuguesa” (Caucaia, 2024, p. 1). Atualmente, o município ocupa 0,83% da extensão territorial do estado, a aproximadamente 1.227,9 km², fazendo parte da Região Metropolitana de Fortaleza (Caucaia, 2024).

Culturalmente, tratando-se do calendário oficial do município a respeito das festividades, os festejos mais conhecidos são os ligados aos preceitos religiosos, a exemplo da Festa de Santo Antônio, da Festa de São Pedro e das Festas da Padroeira e a Festa; a Festa da Carnaúba, tradicional do Povo Tapeba de Caucaia; o Dia do Município; além dos Campeonatos de Surf e vaquejadas. No aspecto religioso, os dados oficiais apontam que no município “mais de 90% da população se diz cristã, dividindo em: 65,2% Católicos, 24,4% Evangélicos e 0,41% Espíritas” (Caucaia, 2024, p. 1).

Nesse sentido, um dado simbólico é que a Igreja de Nossa Senhora dos Prazeres, que teve sua construção finalizada em 1749, está listada como uma das primeiras intervenções dos colonizadores (Caucaia, 2024).

Acreditamos que discutir esse contexto histórico é necessário para compreender o quadro no qual as entrevistadas, apresentadas no capítulo de análise, estão inseridas considerando os aspectos da cidade na qual vivem e

convivem diariamente. Em relação a EJA, primeiramente buscamos entender através dos dados coletados em fonte documental, como está situada esta modalidade na rede municipal de ensino. Dessa forma, no Quadro 2 observamos o número de matriculados por etapa conforme números oficiais da Secretaria Municipal de Educação (SME) de Caucaia.

Quadro 2: Número de matriculados por etapa na Rede Municipal de Ensino de Caucaia (2018-2024).

PREFEITURA DE CAUCAIA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO Gerência de Planejamento e Sistematização de Resultados														
QUADRO 1. Série histórica - Número de matriculados por etapa. Rede Municipal de Ensino de Caucaia.														
ANO	CRE	PRÉ	1º ANO	2º ANO	3º ANO	4º ANO	5º ANO	6º ANO	7º ANO	8º ANO	9º ANO	EJA - INICIAIS	EJA - FINAIS	Total Geral
2018	7.185	7.422	4.148	3.978	4.455	4.522	4.270	4.656	4.350	4.236	3.886	1.965	977	56.070
2019	7.045	7.349	3.727	4.190	4.273	4.451	4.221	4.571	4.362	3.944	3.911	800	1.851	54.695
2020	6.877	7.771	3.495	3.734	4.462	4.142	4.263	4.677	4.192	3.931	3.744	610	1.489	53.387
2021	7.141	8.055	4.108	3.743	3.992	4.628	4.346	4.731	4.729	4.221	4.012	936	1.515	56.157
2022	7.393	7.679	4.397	4.160	3.867	4.072	4.689	4.718	4.762	4.562	4.105	1.015	1.658	57.077
2023	7.088	7.675	3.870	4.192	4.171	3.776	3.991	4.661	4.556	4.494	4.244	606	1.150	54.474
2024(*)	6.711	7.645	3.750	3.864	4.221	4.148	3.723	4.074	4.526	4.348	4.216	445	899	52.570

FONTE: INEP/Censo Escolar
*Dados preliminares.

Fonte: Rede Municipal de Ensino de Caucaia (2024).

Observamos que entre 2018 e 2024 a média de estudantes matriculados na rede tem se mantido, preservando números acima de 50 mil e abaixo de 60 mil. Dessas informações destacamos que 2024 apresentou o menor quantitativo de estudantes matriculados (52.570), enquanto o maior número de matrículas atingido foi em 2022, com 57.077 estudantes matriculados na rede municipal.

No referente aos números relacionados a EJA, temos a distribuição entre a EJA Anos Iniciais (Fundamental I) e Anos Finais (Fundamental II). Nesse recorte, em 2018 observamos que nos Anos Iniciais houve mais de mil matrículas a mais do que em relação aos Anos Finais. No ano subsequente, 2019, essa diferença se alternou e destacamos que na etapa EJA Anos Finais houve mais de mil matrículas a mais do que na etapa EJA Anos Iniciais.

A diferença de maior número de matrículas na EJA Anos Finais do que na EJA Anos Iniciais se mantém, no entanto, a disparidade dos números passa a uma média menor. Em 2020 na EJA Anos Finais houve quase novecentos estudantes matriculados a mais do que na EJA Anos Iniciais. Em seguida essa diferença diminuiu para pouco mais 500 em 2021 e, em 2022, para pouco mais de 600 estudantes matrículas a mais na etapa EJA Anos Finais do que na EJA Anos

Iniciais. Já em 2023 nos deparamos com um dado mais alarmante, que é a queda no número total de matrículas da EJA na rede municipal, pois foi registrado o número de apenas 1.756 matriculados, o menor número total desde 2018.

Atualmente, esses dados têm se agravado com uma queda ainda maior neste ano de 2024, com 1.344 no total (445 Anos Iniciais e 1.150 Anos Finais), o que resulta em uma baixa de mais de 400 matrículas em relação ao ano passado. Além disso, desde 2018, os anos de 2023 e 2024 são os primeiros com matrículas abaixo de dois mil estudantes. Seguindo com a leituras dos dados sobre matrículas na EJA, disponibilizado pela Secretaria de Educação do município, e sendo do interesse da nossa pesquisa o recorte em relação a gênero, no Quadro 3 podemos observar as matrículas distinguidas por sexo na Rede Municipal de Ensino de Caucaia.

Quadro 3: Número de matriculados na EJA, por sexo.

ANO	MASCULINO	FEMININO	TOTAL
2019	1.307	1.344	2.651
2020	1.007	1.092	2.099
2021	1.060	1.391	2.451
2022	1.131	1.542	2.673
2023	736	1.020	1.756

FONTE: INEP/Censo Escolar

Fonte: Rede Municipal de Ensino de Caucaia (2024).

Não tivemos acesso aos números de 2018 e de 2024 também não foram divulgados ainda, mas a partir do Quadro 3 observamos que entre os anos de 2019 e 2023 o número de pessoas identificadas como do sexo feminino se manteve maior em todos os períodos. Destacamos que essa diferença cresceu entre os anos de 2021 e 2023, havendo muito mais estudantes do sexo feminino do que em relação às identificadas do sexo masculino: uma diferença de 331 matrículas em 2021, de 411 em 2022 e 284 em 2023. Em relação aos dados sobre o Quadro 2, não podemos afirmar sem dados mais detalhados e estudos mais aprofundados com quais aspectos a queda no número de matrículas tem relação.

Por outro lado, podemos mensurar no que diz respeito aos números absolutos que a diminuição do quantitativo de matrículas na EJA tem relação direta com a baixa do número total de matrículas na Rede Municipal de Ensino de Caucaia, apesar de não ser o único fator: comparando 2022 e 2024 houve uma queda de

4.507 matrículas a menos entre um período e outro, o que é possível associar também a diminuição do quantitativo total de matrículas na EJA, que dentro mesmo período teve uma queda de 1.329 matrículas.

Do mesmo modo, em relação ao Quadro 3, não é possível designar somente através dos dados obtidos quais os aspectos relacionados ao aumento da diferença entre matrículas de pessoas identificadas como do sexo feminino e masculino, mas diante a queda no quantitativo total, podemos afirmar que proporcionalmente houve uma diminuição um tanto próxima entre 2022 e 2023, com 395 pessoas do sexo masculino a menos e 522 pessoas do sexo feminino a menos. Apesar da falta de detalhamento, acreditamos que os dados levantados até aqui se colocam como necessários para compreender o contexto de análise das produções discursivas das entrevistadas.

Observamos, portanto, que os dados locais reforçam o que parte da literatura sobre a EJA vem pesquisando e reforçando nas últimas décadas quanto ao processo de fragmentação da modalidade. O desmantelo, fragmentação e/ou desmonte da EJA reflete a compreensão da modalidade dentro do entendimento de educação de determinados governos, como fica evidente ao nos atermos à dados da EJA até o ano de 2022:

Nos últimos quatro anos, além de o país ter perdido mais de meio milhão de estudantes da EJA, os investimentos no setor educacional caíram vertiginosamente, sendo a EJA a área mais afetada, com um corte de 94% no orçamento. A verba, que ultrapassava R\$ 1 bilhão em 2013, foi reduzida para R\$ 68 milhões em 2018 e, em 2021, contou com apenas R\$ 7 milhões. (D'Maschio; Lopes, 2022, p. 2)

Silva, Soares e Di Pierro (2025, p. 5) constatam que "o poder local, mesmo em colaboração com seu governo estadual, agrega de forma reduzida a EJA ao seu sistema de ensino, haja visto o número potencial da população a ser coberto", o que contradisse a expectativa trazida a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988 e da LDB/1996 que atribuíram aos municípios enquanto entes federados a obrigação e o poder para a ampliação da oferta e atendimento da EJA. Para estes autores e também diversos outros como Haddad e Di Pierro (2015), o efeito parece ter sido contrário: com um atendimento instável, o número de matrículas tem decrescido e o fechamento de unidades que atendiam à EJA tem sido uma realidade cada vez mais expoente.

Com isso, pensando na EJA como política pública que tem uma relação direta com as questões relacionadas ao gênero, escolaridade e trabalho, afirmativas como as de Silva, Soares e Di Pierro (2025, p. 5) revelam como esses entrelaçamentos possuem um fundo histórico que remete à relação entre gênero, classe e outras pautas que atravessam a manutenção da vida das mulheres -- as autoras trazem que a proteção do direito à educação perpassa ante de tudo pelo reconhecimento do desafio que esse longo processo representa, colocando-o como um dos maiores desafios do século XXI, "que se iniciou com 1 bilhão de analfabetos adultos no mundo, dos quais $\frac{2}{3}$ são mulheres". Reforçamos, portanto, o quanto é urgente refletir sobre esta questão macro a partir das próprias vozes-estudantes de mulheres que estão protagonistas da EJA, como evidenciamos no capítulo seguinte.

4 METODOLOGIA

A metodologia é uma etapa importante para toda pesquisa científica, pois compreende desde a descrição dos procedimentos metodológicos para coleta e análise de dados até a dialogia entre esses mesmos procedimentos e o painel teórico que sustenta a mobilização investigativa. No caso de uma pesquisa com base na Análise do Discurso (AD) o método e a teoria confluem num mesmo gesto para se chegar às considerações da análise. Portanto, buscamos delinear os aspectos e o percurso metodológico da pesquisa nas seções abaixo.

4.1 TIPO DE PESQUISA

A realização deste trabalho é caracterizada como uma pesquisa exploratória de abordagem qualitativa. Leitão (2021, p. 4) delimita este tipo de pesquisa no paradigma qualitativo, uma vez que define um paradigma científico como “uma lente que permite focalizar um determinado tipo de questões e problemas de pesquisa em detrimento de outros” e que “buscam identificar, explorar, coletar e construir significados sobre a questão de estudo”. Para Godoy (1995, p. 21) o estudo qualitativo se constrói a partir de “questões amplas que vão se aclarando no decorrer da investigação”. Além disso, Leitão (2021) contrapõe as pesquisas qualitativas às de raciocínio hipotético-dedutivo:

Em vez das condições de controle dos laboratórios e da manipulação de variáveis, que retiram o objeto de seu contexto e o simplificam reduzindo-o a um conjunto delimitado de variáveis, esse tipo de pesquisa busca a observação naturalística dos fenômenos ou o discurso direto daqueles que vivem e sentem os fenômenos sob investigação. Enquanto no paradigma quantitativo-experimental trabalha-se com a linguagem matemática e estatística, no paradigma qualitativo, a linguagem, verbal e não verbal, assume posição central, possibilitando a produção de significados (Leitão, 2021, p. 4, grifo do autor).

A pesquisa exploratória, nesse sentido, está caracterizada por uma abertura de possibilidades na dinâmica do processo de análise, mas que, no entanto, se compõe fundamentada em uma base teórica consistente. No caso desta pesquisa, como procedimentos metodológicos consistem o levantamento bibliográfico e coleta de dados através de entrevista semiestruturada. O levantamento bibliográfico está previsto para possibilitar a revisão de literatura, localizando a base teórica da análise

do discurso que subsidiará a análise do *corpus* e o estudo sobre os marcos e as características da EJA, relacionando sempre à questão de gênero.

A entrevista semiestruturada é um procedimento operacional de pesquisa no qual a entrevista ocorre a partir de uma matriz de direcionamento (roteiro inicial), mas abre espaço para a flexibilidade de perguntas, permitindo livre expressão para os participantes.

Nesse sentido, a investigação proposta está no campo das Ciências da linguagem em diálogo com a Educação, envolvendo as questões de gênero permeadas em sua construção sociohistórica, no qual o recorte que selecionamos foi o da presença e vivência de mulheres na sala da aula da modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA), a qual, como já desenvolvido até aqui, tem peculiaridades que acentuam a importância desta proposta de análise. Salientamos que a AD está inserida na análise como ferramenta teórico-metodológica que permeia a seleção do *corpus* de análise, a análise e a mobilização teórica que fundamenta esses procedimentos.

4.2 PARTICIPANTES, *LÓCUS*, *CORPUS* E COLETA DE DADOS

Para compreender o plano geral delimitado, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com quatro (4) estudantes matriculados na modalidade EJA em uma escola das seis rotas/regiões pelas quais Caucaia é formada. O município de Caucaia foi escolhido por ser o *lócus* de atuação profissional e política, cuja relação de trabalho como professora dessa cidade há duas décadas e ainda por ser palco de nossa atuação político-sindical. A pesquisadora estabelece uma relação de vínculo com as políticas públicas, em especial com a política educacional através da atuação na modalidade EJA. Caucaia também apresenta dados sintomáticos em termos da modalidade EJA, como a diminuição do número de matrículas, por conseguinte, o fechamento de turma e as fortes diferenças e desafios vivenciados por cada região.

A escola delimitada corresponde à possibilidade de construir um *corpus* que enriqueça o gesto de análise: a Escola de Educação Infantil e Ensino Fundamental Monsenhor André Camurça, instituição localizada na rota/região da Jurema, que atualmente possui 946 estudantes (QEdu, 2021), e especificamente na modalidade Educação de Jovens e Adultos conta com três turmas, 1) uma turma de EJA I/II com

33 estudantes matriculados (20 mulheres e 13 homens), uma turma de EJA III, com 26 estudantes (14 mulheres e 12 homens) e outra turma de EJA IV com 25 estudantes (13 mulheres e 12 homens).

A Escola de Ensino Infantil e Fundamental Monsenhor André Viana Camurça (EEIEF), situada na Rua NW-05, nº 40, Conjunto Araturi, Jurema, em Caucaia, Ceará, é uma instituição municipal que atende a diversas etapas de ensino. A escola oferece Educação Infantil (creche e pré-escola), Ensino Fundamental (anos iniciais e finais) e Educação de Jovens e Adultos (EJA), além de incluir atendimento em Educação Especial.

Em termos de infraestrutura e serviços, a EEIEF possui alimentação fornecida, sanitários com acessibilidade, e água tratada da rede pública. Conta com pátio coberto, área verde, quadra esportiva coberta e biblioteca, além de sala de professores, banda larga e internet.

Dados do Censo Escolar 2024, compilados pelo QEdu, indicam que a escola registrou 659 matrículas totais, distribuídas entre Creche (113), Pré-Escola (138), EJA (46) e Educação Especial (70), com 28 professores atuando. O Ideb da escola é de 5,6 para os Anos Iniciais e 5,4 para os Anos Finais. Um ponto notável é a taxa zero de reprovações e abandonos nas etapas fundamentais, o que sugere um bom acompanhamento dos alunos. No entanto, o aprendizado adequado no 9º ano é de 44% em Português e 36% em Matemática, indicando áreas para aprimoramento.

Historicamente, a prefeitura de Caucaia tem realizado pagamentos para a locação de imóveis que apoiam o funcionamento do contraturno escolar, refletindo a busca pela expansão das atividades. Em setembro de 2022, a escola foi alvo de um incidente de roubo, o que gerou debates sobre a necessidade de melhorias na segurança e infraestrutura. A EEIEF Monsenhor André Viana Camurça permanece, assim, como uma instituição ativa e essencial para a comunidade do Conjunto Araturi. Ao todo, foram entrevistadas 4 mulheres.

Logo, a seleção das escolas se deu diante da proposição de compreender os diferentes “terrenos” tendo em vista as diferentes condições de produção. A EEIEF Monsenhor André Camurça é uma escola regular, com localização central e conforme as avaliações técnicas possui um trabalho de referência na modalidade EJA).

Para dar prosseguimento à coleta de dados, após a aplicação dos questionários analisamos os discursos coletados. O conjunto das entrevistas contou também com um questionário socioeconômico que contribuiu para a compreensão das condições de produção dos discursos analisados. Com base nesses procedimentos chegamos às considerações sobre o recorte e o plano geral proposto.

4.3 ASPECTOS ÉTICOS DA PESQUISA

Conforme resoluções vigentes, a pesquisa foi à aprovação do Conselho de Ética da Universidade Católica de Pernambuco. Para tal, as estudantes voluntárias, assinaram o termo de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e permaneceram no anonimato, sendo resguardadas as suas identidades durante todo o processo da pesquisa. Às escolas também foi submetida a Carta de Anuência para assinatura da gestão nas escolas acordando a participação da instituição na pesquisa.

5 ANÁLISE DA REPRESENTAÇÃO IMAGINÁRIA DA MULHER NA EJA EM CAUCAIA

A voz de minha filha recorre todas as nossas vozes recolhe em si as vozes mudas caladas engasgadas nas gargantas.

A voz de minha filha recolhe em si a fala e o ato. O ontem – o hoje – o agora. Na voz de minha filha se fará ouvir a ressonância. O eco da vida-liberdade.

(Conceição Evaristo)

A EJA, em sua essência, busca resgatar as vozes de indivíduos que foram historicamente silenciados pelo sistema educacional. A frase "recolhe em si / as vozes mudas caladas / engasgadas nas gargantas" ecoa a experiência de muitos estudantes da EJA. São adultos e jovens que, por diversas razões (sociais, econômicas, históricas), tiveram seu direito à educação negado e, com ele, a oportunidade de expressar plenamente seus pensamentos, saberes e aspirações. O processo de alfabetização e escolarização na EJA é, portanto, um ato de desengasgar gargantas, de dar forma e ressonância a uma oralidade rica que, sem o letramento, fica limitada em sua capacidade de intervenção no mundo escrito e formal.

A "voz de minha filha" no poema pode ser metaforicamente compreendida como a própria EJA ou o resultado de um processo educativo libertador. Ela "recorre todas as nossas vozes", ou seja, acolhe e dá continuidade às experiências e à busca por conhecimento de gerações anteriores, muitas vezes frustradas. A EJA não é apenas sobre aprender a ler e escrever, mas sobre conectar o "ontem – o hoje – o agora", ou seja, os saberes e experiências vividas com as novas aprendizagens e as possibilidades futuras. A formação dos estudantes da EJA é um caminho para que suas vozes "se fará ouvir a ressonância / o eco da vida-liberdade", indicando que a educação é um instrumento para a autonomia, a participação cidadã e a busca por uma vida mais plena e consciente.

No que tange à formação do imaginário sobre as mulheres, o poema é particularmente potente. Historicamente, as mulheres foram as que mais tiveram suas vozes "mudas, caladas, engasgadas nas gargantas" em sociedades patriarcais.

O acesso à educação, à palavra e à participação pública foi-lhes sistematicamente negado ou dificultado por séculos.

Nesse sentido, a "voz de minha filha" representa a quebra desse silêncio ancestral. Ela simboliza a voz feminina que hoje se levanta, articulada e potente, não apenas para si, mas para todas as mulheres que a precederam.

A educação, e especificamente a EJA, é um espaço crucial para desconstruir o imaginário de submissão e passividade imposto às mulheres. Ao possibilitar que mulheres de todas as idades (muitas das quais são a maioria nas turmas de EJA) tenham acesso ao saber formal, a EJA as empodera com a "fala e o ato". A fala permite a expressão de ideias e a contestação de normas; o ato, a capacidade de agir e transformar sua própria realidade e a do coletivo. A ressonância e o eco da "vida-liberdade" na voz da filha referem-se à liberdade que a educação proporciona às mulheres: liberdade de escolha, de pensamento, de autonomia econômica e social, e de participação plena na esfera pública, rompendo com o imaginário limitante que as confinou por tanto tempo.

O encontro com as entrevistadas aconteceu em uma sala na Escola de Educação Infantil e Ensino Fundamental (EEIEF) Monsenhor André Camurça. Quatro voluntárias de idades variadas concederam as entrevistas, que aconteceram em forma de um diálogo espontâneo, a partir de um roteiro que inicialmente auxiliou a pesquisadora na condução das perguntas. Com a efetivação da modalidade, já prevista em lei décadas atrás, foi significativo o número de mulheres que retomaram a tentativa de se formarem no ensino básico, segundo Cittadin e Badalottig (2016, p. 10).

Nesta senda, Lima *et al.* (2015) fazem uma leitura crítica da formação da EJA no Brasil, relacionada às questões de gênero, educação e trabalho, denunciando-a como uma modalidade utilitarista, voltada para o imediatismo de reenquadrar jovens e adultos no mercado formal de trabalho.

Na análise do discurso que segue nos próximos parágrafos, as quatro entrevistadas foram identificadas com nomes de quatro autoras: Carolina Maria de Jesus (S), Cora Coralina (R), Conceição Evaristo (C) e Firmina dos Reis (R), a fim de homenagear essas mulheres. De início, apesar das idades distintas, ao longo da entrevista percebemos que determinados discursos se encontram, se reforçam ou se complementam, se entrelaçam a partir de memórias únicas, individuais, mas que ao

mesmo tempo soam como vinda de uma mesma experiência coletiva, partindo de algum lugar comum.

Quanto aos perfis relacionados à idade, cor/etnia, estado civil, etc., existe certa diversidade nas respostas. Carolina tem 52 anos e se identifica como negra, sem titubear na resposta. Ainda colhendo o perfil socioeconômico das entrevistadas, a pesquisadora indaga sobre a vida profissional de cada uma delas, no que respondem:

Sequência Discursiva (SD) - 1

Carolina: Não trabalho fora, sou só dona de casa.

Cora Coralina: Eu toda vida fui dona de casa, nunca trabalhei fora.

Conceição Evaristo: Eu no momento não tô, assim trabalhando fixo, né? Eu tô trabalhando na política, só, no momento, mas eu cuido da casa, também, sou dona de casa.

Firmina dos Reis: Não, não trabalho. [só] em casa.

A SD 1 à primeira vista pode parecer simplória, sem muito conteúdo de projeção simbólica para debatermos. Entretanto, conseguimos a partir da mesma pensar o funcionamento da memória e como isso constrói uma representação imaginária através da repetição de um lugar comum, um lugar no qual o sujeito assume a posição de estar de um lado contraposto a outro que merece mais privilégio.

Isso fica evidente quando Carolina traz a resposta: “Não trabalho fora, sou só dona de casa”. Em seu discurso, Carolina faz uma contraposição entre um trabalho “real”, a atividade laboral realizada fora de casa, e a sua condição enquanto alguém que administra o lar, colocando esta segunda como algo de menor valor, subjugado pelo outro.

Compreendemos que historicamente às mulheres foi imposto o trabalho interno, de casa, o cuidado com a família, o que já ressaltamos anteriormente, afinal, conforme o discurso religioso, é a “mulher que edifica o lar”. Essa imposição foi absorvida ao longo do tempo como algo natural, algo relacionado ao gênero, atrelado à condição de mulher na sociedade. Em contraposição, o homem historicamente foi colocado no papel de provedor, aquele que sai de casa para sustentar a família, não cabendo à mulher nem uma vida nem um papel social.

Na SD 1 a reprodução desse discurso se torna ainda mais latente, após as demais entrevistadas repetirem a mesma lógica, o que demonstra a reprodução do padrão de uma memória coletiva sobre onde e em qual condição a mulher deve estar.

Firmina afirma que foi dona de casa toda a sua vida, de uma forma tão exata que soa quase como uma espécie de destino sem outras possibilidades do ser; Conceição Evaristo diz que não está trabalhando fixo, ou seja, não está em um emprego formal (CLT), mas mesmo trabalhando “fora de casa” diferente das outras, reafirma no final de sua resposta que também é dona de casa – lembremos que um homem que não está em um emprego formal dificilmente informaria outra coisa a não ser o fato de que não estaria trabalhando formalmente; o discurso de Firmina já expõe uma concepção um pouco diferente sobre o trabalho, pois ainda que afirme não está trabalhando (de forma remunerada), diz que está trabalhando em casa.

Ainda sobre a SD 1 podemos retomar o que colocam Galli e Garcia (2015) sobre como Pêcheux (2011, p. 230) entende que a AD “supõe a divisão do sujeito como marca da sua inscrição no campo do simbólico”, o qual se constitui “como um campo – de repetições, retomadas e deslocamentos – engendrado pelo trabalho da memória” (Galli; Garcia, 2015, p. 115). A repetição, nesse sentido, funciona para “capitalizar” a memória. Vamos observar que ao longo da entrevista esse processo se repete. Agora, debruçemo-nos sobre a SD 2:

Sequência Discursiva (SD) - 2

ENTREVISTADORA: Sua residência é distante da escola? Como faz para vir e voltar para a escola?

Carolina Maria de Jesus: A minha residência é perto, é aqui do outro lado do trilho, é perto.

ENTREVISTADORA: É tranquilo para vocês voltar? Tem algum problema?

Carolina Maria de Jesus: Não, **tranquilo não é**. É, porque no começo do primeiro semestre, né, pra entrar esse semestre agora, eu saí daqui por conta que eu, é, eu estudo aqui com meu esposo, né, ele tá no EJA 4. E a gente tava indo, e quando a gente tava indo, a gente foi assaltado, né, aqui no trilho, aqui. A gente foi assaltado por três jovens e eu fiquei com muito medo, né? Ver uma arma na cabeça do seu esposo pra tomar um telefone dá muito medo. E eu pensei em desistir e eu liguei pra Anita, e conversei com ela. Como eles estudavam aqui também, um estudava aqui também, então eu fiquei com medo, né? Então eu conversei com a Anita, ela mandou eu pegar minha declaração e dar um tempo, né? **Então eu vim pegar minha declaração pra me matricular em outro canto, mas eu confesso a vocês que eu não consigo aprender com outra pessoa que não seja ela**. Aí eu deu um tempo em casa, e quando ela ficou observando quando ele saiu, ela me ligou e aí eu voltei de novo.

O objetivo principal era compreender a trajetória das mulheres até a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Sabemos que a EJA acolhe pessoas que não tiveram a oportunidade de estudar na idade adequada, e buscamos entender quem são essas mulheres e qual rede de apoio as sustentou ao longo de suas jornadas.

É comum que mulheres apoiem o estudo de outros, especialmente homens, mas frequentemente carecem de suporte semelhante para seus próprios estudos. A sequência discursiva apresentada, que traz a voz de Carolina Maria de Jesus, oferece um retrato pungente das dificuldades de acesso à educação enfrentadas por parcelas da população, especialmente as mais vulneráveis como a população pobre e negra. Embora o trecho não mencione explicitamente a raça de Carolina, a referência à figura histórica de Carolina Maria de Jesus, conhecida por seus escritos sobre a vida na favela, já nos remete a essa realidade. Vamos analisar os paralelos:

A principal barreira evidenciada no depoimento é a violência urbana. Carolina e seu esposo foram assaltados no "trilho", um local que, embora próximo à escola, se revela perigoso. O medo de ver uma arma na cabeça do esposo, a ameaça de morte por um telefone, tudo isso causa um impacto profundo que quase a faz desistir.

Para a população pobre e negra, que muitas vezes reside em periferias e áreas com infraestrutura precária, o trajeto até a escola pode ser um verdadeiro desafio. A falta de segurança pública, a exposição à violência (assaltos, tráfico, tiroteios) são realidades diárias que amedrontam e, muitas vezes, impedem a continuidade dos estudos. O "trilho" de Carolina pode ser comparado a becos, ruas escuras, pontos de ônibus perigosos, ou até mesmo a falta de transporte público eficiente e seguro que afeta diretamente a assiduidade e a permanência na escola.

A fala de Carolina revela a importância de uma relação de confiança e acolhimento com a professora Anita. O fato de ela não conseguir "aprender com outra pessoa que não seja ela" demonstra o vínculo afetivo e pedagógico que a motivou a retornar. A professora, ao observar a situação e ligar para Carolina, desempenha um papel fundamental na sua volta.

Para estudantes de baixa renda e negros, muitas vezes oriundos de contextos sociais complexos, o acolhimento na escola e a formação de vínculos positivos com educadores podem ser decisivos para a permanência. A falta de identificação com o corpo docente, a ausência de um ambiente escolar que compreenda e respeite suas realidades, ou até mesmo a presença de preconceitos e estereótipos podem levar à

evasão. A professora Anita representa o tipo de suporte que muitas vezes falta para esses alunos, que precisam de mais do que apenas aulas, mas também de compreensão e incentivo.

A experiência do assalto é tão impactante que Carolina cogita desistir. Sua vulnerabilidade é patente, e a decisão de "dar um tempo" na escola é uma tentativa de autopreservação.

A vulnerabilidade socioeconômica da população pobre e negra os expõe a uma série de adversidades que podem comprometer seus estudos. Além da violência, a necessidade de trabalhar para complementar a renda familiar, a falta de recursos básicos (alimentação adequada, material escolar), a precariedade habitacional e a saúde mental fragilizada por essas condições são fatores que constantemente os empurram para a desistência. A educação, em vez de um direito, se torna um luxo ou um risco. Apesar do medo e da experiência traumática, Carolina retorna. Sua persistência em buscar a educação, mesmo diante de tamanhas adversidades, é notável.

A realidade de muitos estudantes pobres e negros é marcada por uma luta diária para se manter na escola. A persistência de Carolina reflete a força e a resiliência de indivíduos que, mesmo diante de um sistema que muitas vezes lhes nega oportunidades, seguem em busca de um futuro melhor através da educação. No entanto, é fundamental que o sistema educacional e a sociedade como um todo ofereçam as condições e o suporte necessários para que essa persistência não se transforme em esgotamento e desistência.

Em suma, a sequência discursiva de Carolina Maria de Jesus, mesmo em sua brevidade, ilustra de forma contundente como a violência, a insegurança e a falta de acolhimento adequado se somam às já existentes desigualdades sociais e raciais, tornando o acesso e a permanência na educação um percurso árduo para a população pobre e negra. A história de Carolina é um lembrete da necessidade urgente de políticas públicas e iniciativas que garantam não apenas o acesso à escola, mas também um ambiente seguro, acolhedor e equitativo para todos.

Sequência Discursiva (SD) - 3

ENTREVISTADORA: Na família de vocês, todos puderam estudar? E até que série?

Carolina Maria de Jesus: Não, infelizmente na minha família, eu acredito que só tenha um, e acho que não chegou nem a terminar, ele mora em São Paulo, mas eu acredito que nem terminou. Não.

De pai, mãe, irmãos, não tivemos oportunidade.

Cora Coralina: Os meus dois filhos estudaram até o primeiro grau, assim [inaudível]

Conceição Evaristo: Não tivemos oportunidade, tivemos que trabalhar novas para ajudar a nossa mãe, porque como ela criou nós só, sem pai, aí tudo ficou difícil, tudo ficou para trás, estudo...

Firmina dos Reis: **Eu tive oportunidade, mas tive muitos traumas na parte da família, aí eu não quis estudar.**

A sequência discursiva apresentada traz à tona uma realidade histórica e persistente no Brasil: o trabalho infantil e seu impacto devastador no acesso à educação, especialmente para as famílias mais vulneráveis, como a população pobre e negra. As falas de Carolina Maria de Jesus, Cora Coralina, Conceição Evaristo e Firmina dos Reis ecoam as dificuldades de gerações que tiveram seus sonhos de estudo interrompidos pela dura necessidade de contribuir para o sustento familiar. Vamos analisar os paralelos com a problemática do trabalho infantil:

As respostas de Carolina Maria de Jesus e Conceição Evaristo são diretas e dolorosas: "Não tivemos oportunidade." A falta de acesso à educação para todos os membros da família, inclusive pais e irmãos, é um traço marcante. A frase de Carolina, "eu acredito que só tenha um, e acho que não chegou nem a terminar," reforça a fragilidade das poucas chances que surgiam.

Essa fala reflete a realidade de muitas crianças e adolescentes pobres e negros que, historicamente, foram (e ainda são) privadas do direito à educação. A pobreza extrema força as famílias a tomarem decisões difíceis, e o trabalho infantil se torna uma "solução" para garantir o mínimo para a sobrevivência. Para essas crianças, a escola não é uma prioridade, mas um luxo inatingível, pois a prioridade é a sobrevivência imediata. O trabalho infantil rouba não apenas o tempo de estudo, mas também a infância, o brincar e o desenvolvimento integral.

A fala de Conceição Evaristo é central para entender a problemática do trabalho infantil: "tivemos que trabalhar novas para ajudar a nossa mãe, porque como ela criou nós só, sem pai, aí tudo ficou difícil, tudo ficou para trás, estudo..." Essa é a essência do trabalho infantil. Muitas crianças não trabalham por escolha, mas por imposição das circunstâncias econômicas da família. Em lares chefiados por mães solteiras ou com pais desempregados, o trabalho infantil se torna uma estratégia de sobrevivência, muitas vezes vista como uma "ajuda" vital para a renda familiar. Isso é particularmente comum em comunidades marginalizadas e entre a

população negra, que enfrenta maiores índices de desemprego e pobreza. O "tudo ficou para trás, estudo" ilustra a consequência direta: a educação é sacrificada em nome do sustento.

Firmina dos Reis menciona que teve oportunidade, mas teve "muitos traumas na parte da família" e não quis estudar. Embora não especifique a natureza dos traumas, é possível inferir que as dificuldades familiares, muitas vezes ligadas à pobreza e ao trabalho precoce, podem ter deixado marcas profundas.

O trabalho infantil não afeta apenas o acesso à educação, mas também a saúde física e mental das crianças. A exposição a ambientes insalubres, jornadas exaustivas e a privação do lazer e do desenvolvimento social podem gerar traumas psicológicos, estresse e problemas de saúde. A experiência de ter que assumir responsabilidades de adulto muito cedo pode impactar a autoestima, a capacidade de aprendizado e o desejo de estudar, como sugere a fala de Firmina. Além disso, a falta de educação perpetua um ciclo vicioso de pobreza e marginalização, dificultando a ascensão social e econômica.

Em resumo, as vozes dessas mulheres revelam que o trabalho infantil é uma das maiores barreiras para o acesso e a permanência na educação, especialmente para a população pobre e negra. A necessidade de contribuir para o sustento familiar, impulsionada pela pobreza e pela falta de oportunidades, rouba a infância, a saúde e o futuro de muitas crianças, perpetuando um ciclo de desigualdade que oprime gerações.

Sequência Discursiva (SD) - 4

ENTREVISTADORA: Você estuda nessa escola há quanto tempo?

Carolina Maria de Jesus: Eu não me lembro a data que eu me matriculei aqui, ó, mas eu acho que tá bem com dois anos a três anos, por aí. Não me lembro a data certa que eu me matriculei.

Cora Coralina: E eu, eu não vou nem ter vergonha de dizer, e ao mesmo tempo tô com vergonha. Desde 2001 eu comecei, né? Mas parei 5 anos de estudar. Aí, parei 5 anos e recomecei de novo, a estudar.

Conceição Evaristo: Primeira vez quando eu comecei a estudar foi lá no Rita de Cássia. Aqui é Camurça, né? Aí, logo acabou. Foi em 2013. Aí eu vim pra cá. Só que aí, teve um período que eu me desfalquei, deixei de estudar para ir trabalhar. Foi no ano de 2014 pra... Eu sei que eu ia, voltava, ia, voltava, ficava naquela. Por conta que eu não aguentava, sabe, ficar trabalhando, né, acordar para estudar, entendeu: Eu trabalhava, me acordava muito cedo, então não aguentava o rojão, pra ir o dia todinho e entrar pela noite e estudar. Aí eu largava os estudo. Só que agora esse ano eu tô decidida a terminar mesmo. Já perdi vários empregos, porque eu vou terminar meus estudos. Tô determinada.

Firmina dos Reis: Como ela disse que não pôde estudar por causa que teve que trabalhar muito cedo, o meu problema não foi esse, assim, eu não tenho mágoa dos meus pais, porque eu costumo dizer que eles não me deram o básico que era estudar, porque eu acredito que é o que eles não tiveram também. Então eu, desde pequena, eles nunca me levaram pra colégio. Eu me lembro, eu, pequenininha, tinha aquelas moças que ensinavam em casa, né, ensinavam assim o básico mesmo, né, ABCD, eu me lembro que eu tive que participar eu acho que uma vez só, depois eles ficaram com dificuldades, que não iam me levar, que a mulher não sabia nada. E pronto, e daí eu não entrei mais em sala de aula. Assim, eu hoje eu digo muito pro meu filho: hoje você está tendo a oportunidade de estudar e nós te cobramos, uma coisa que meu pai deveria ter feito isso comigo, né? Ter cobrado, ter me levado, e ter insistido, e agora depois de grande é que eu tô tentando recuperar o tempo que eu perdi, entendeu? Mas foi por isso, não é porque eu tive que trabalhar pra sustentar ninguém, não. É porque realmente eles não me deram esse básico que eu precisava, né, como toda mãe faz hoje por seus filhos.

A sequência de depoimentos nos leva a uma profunda reflexão sobre a descontinuidade na trajetória educacional, especialmente entre a população mais vulnerável. As falas de Carolina Maria de Jesus, Cora Coralina, Conceição Evaristo e Firmina dos Reis revelam que o acesso à educação não é apenas uma questão de oportunidade inicial, mas também de permanência e resiliência frente a obstáculos socioeconômicos e familiares. Vamos detalhar os pontos e fazer os paralelos necessários:

As experiências de Cora Coralina e Conceição Evaristo são exemplos claros da interrupção dos estudos. Cora fala em "parar 5 anos" e recomeçar, enquanto Conceição descreve um ciclo de "ia, voltava, ia, voltava" e a decisão de "largar os estudos" por um tempo. Essa realidade é um espelho da alta taxa de evasão escolar que afeta, de forma desproporcional, estudantes de baixa renda e negros.

A necessidade de ajudar no sustento da família, a falta de recursos básicos, a precariedade das condições de vida e a ausência de um ambiente familiar que priorize o estudo são fatores que frequentemente levam à interrupção da trajetória educacional. Para muitos, a escola não consegue competir com as urgências da vida diária, resultando em pausas prolongadas ou mesmo na desistência definitiva.

Conceição Evaristo é explícita ao ligar a interrupção dos estudos ao trabalho: "Eu me desfalquei, deixei de estudar para ir trabalhar." Ela descreve o esgotamento físico e mental de ter que trabalhar cedo e estudar à noite: "Eu não aguentava, sabe, ficar trabalhando, né, acordar para estudar... não aguentava o rojão, pra ir o dia todinho e entrar pela noite e estudar."

Este é um dos mais graves desafios para o acesso e a permanência na educação de jovens e adultos em situação de vulnerabilidade. A carga horária

extenuante do trabalho, muitas vezes em empregos precários e mal remunerados, torna a conciliação com os estudos quase impossível. O cansaço, a privação de sono e a falta de tempo para se dedicar ao aprendizado são barreiras intransponíveis.

Para a população pobre e negra, que muitas vezes é empurrada para o mercado de trabalho ainda na adolescência ou na juventude para complementar a renda familiar, essa escolha entre sobreviver e estudar é um dilema constante que resulta em um ciclo de dificuldades educacionais e econômicas.

Firmina dos Reis apresenta uma perspectiva diferente, mas igualmente dolorosa. Ela não teve que trabalhar, mas seus pais "não me deram o básico que era estudar". A falta de cobrança, de levá-la à escola e de insistir na educação é sentida como uma perda fundamental, algo que ela tenta corrigir agora, já adulta, e que cobra de seu próprio filho.

Embora o trabalho infantil seja uma causa majoritária da evasão, a ausência de um ambiente familiar que valorize e incentive a educação também é um fator crítico. Em muitas famílias pobres e negras, a falta de acesso à educação dos próprios pais e responsáveis pode gerar um ciclo onde o estudo não é visto como uma prioridade ou como um investimento fundamental para o futuro. A falta de conhecimento sobre a importância da escola, a ausência de recursos para apoiar o aprendizado em casa (como um local adequado para estudo ou materiais didáticos) e, em alguns casos, até mesmo a desilusão com o sistema educacional, contribuem para que as crianças não sejam incentivadas a permanecer na escola.

Firmina dos Reis expressa a mágoa e a consciência tardia do que foi perdido, e sua determinação em garantir que seu filho tenha a oportunidade que ela não teve é um testemunho da quebra desse ciclo.

Tanto Cora Coralina quanto Conceição Evaristo demonstram uma forte determinação em retomar os estudos, mesmo após anos de interrupção. Conceição afirma: "Só que agora esse ano eu tô decidida a terminar mesmo. Já perdi vários empregos, porque eu vou terminar meus estudos. Tô determinada."

Essa persistência é comum entre adultos que, em algum momento da vida, foram impedidos de estudar. Para a população pobre e negra, muitas vezes a educação é vista como a única forma de ascensão social e econômica, uma ferramenta para romper o ciclo de pobreza. A retomada dos estudos, mesmo com as dificuldades inerentes à conciliação com a vida adulta e o trabalho, é um ato de

resiliência e esperança. No entanto, é fundamental que o sistema educacional ofereça programas de Educação de Jovens e Adultos (EJA) flexíveis e adequados às suas realidades, que compreendam suas necessidades e ofereçam o suporte necessário para que essa determinação se traduza em sucesso.

A sequência de depoimentos ilustra as múltiplas facetas da problemática do acesso e da permanência na educação, mostrando como o trabalho infantil, a descontinuidade e a falta de apoio familiar se entrelaçam para criar barreiras significativas. As histórias dessas mulheres são um lembrete da resiliência humana, mas também da urgência de políticas públicas eficazes que garantam a todos o direito a uma educação plena e contínua.

Sequência Discursiva (SD) - 5

ENTREVISTADORA: Quando você se matriculou na EJA a primeira vez, e qual o motivo de ter interrompido seus estudos? [...] O que a senhora espera da escola para o futuro?

Carolina Maria de Jesus: É como eu disse a primeira vez, eu me matriculei a primeira vez em 2013, né? A primeira vez. Aí deixei de estudar. Deixei de estudar por conta que eu tinha que trabalhar, né, para me manter e manter a minha irmã, que decidi sair de casa pra morar... Morava com a minha mãe, mas queria morar comigo, e aí desde então era só trabalho. Eu vinha uma vez mas não ficava fixa, né? Aí, não me interessava, ir pra escola, por conta que eu tinha que trabalhar pra pagar aluguel, comprar as coisas pra dentro de casa. Aí depois que a minha mãe morreu, mesmo, foi que aí eu tive que trabalhar, porque ficou duas irmãs minhas de menor e eu tive que ajudar dentro de casa com as minhas irmãs. Aí, quando eu realmente, eu acho que eu estudei a primeira vez eu acho que eu tinha 12 anos, pra 13, eu não concluí por conta que eu tinha dito, né? Eu fui mãe... Não era nem mãe, ainda, acho que eu fui mãe com 14 anos, mas o meu marido, ele não deixava eu estudar.

ENTREVISTADORA: Vocês já tinham casado, com 13 anos?

Conceição Evaristo: Já, eu saí de casa muito nova, então não consegui concluir os estudos.

ENTREVISTADORA: O teu marido, ele já tinha que idade na época que você tinha 13?

Conceição Evaristo: Dezoito. E aí a gente fica naquela fase, né, de adolescente, por mais que seja... Minha mãe não queria, né? Ela queria que eu tivesse terminado os estudos, porque ela dizia que a única coisa que ela podia dar pra gente era os estudos, né? E a gente não se interessou e aí, taí, deu no que deu. Mas graças a Deus, eu tô determinada esse ano, né, de 2014, né, terminar.

Firmina dos Reis: Eu espero que Deus me ajude em primeiro lugar, né? Aí eu vou, quero tentar, que a minha idade já está muito alta, eu quero tentar fazer faculdade. E escrever um livro, eu quero deixar esse livro, e esse livro vai ser muito importante. Pras pessoas, né? E pra mim. Pra mim e pras pessoas que vão se interessar de saber da minha história.

Cora Coralina: Falta de interesse, que minha mãe sempre botou os outro pra estudar, né? Às vezes tinha dia que ela dizia: Não, hoje você não vai. E eu dizia assim pros outro, pras outra, né? Era irmã, duas irmã. Aí eu dizia: Vai, vai! Eu fico, eu fico, vai! Descuido meu. Eu botava elas pra ir, mas eu não ia, né? Aí vim aprender agora, um pouco, né? Aí, meus irmão tudo sabia ler, escrever, eu não até que serie eles terminaram, né? Mas eu não sabia nada, nada, e aí, sabe de uma coisa? Eu dizia assim: você é tão bonita, tão jovem, não sabe ler? Chegava numa sala dessa, dizia, é sala tal, e eu ficava olhando, é, olhe, sala, e dizia um número. Aí eu ficava rodando feito uma barata tonta,

né, como dizer? Aí eu: meu Deus do céu. Ia pegar um ônibus, aí esperava uma pessoa, aí olhava, sozinha, quando chegava: “fulano...” né? Eu digo: não, não dá pra mim, não, minha filha, eu vou me arriscar a estudar para saber... Ia fazer uma compra, e aí “tá ali, minha fia”, e eu ficava olhando... Aí eu digo: Não, vou estudar pra mim fazer o básico, fazer uma compra, receber o troco, aí tô aqui até hoje, graças a Deus.

ENTREVISTADORA: Com que idade a senhora parou de estudar?

Cora Coralina: A idade? Eu nunca me interessei ir estudar, de criança, né? Como eu disse no começo, ia os meus outros irmão, minhas irmã, né? Mas eu nunca ia. Ia, chegar lá já voltava chorando pra casa, dá fé chegava tarde em casa, chorando. Nunca, vim me esforçar agora pra estudar.

ENTREVISTADORA: Então a senhora está voltando à escola agora, né?

Cora Coralina: Não, agora, não. Desde... Eu comecei estudar em 2001, só que, como eu falei do começo, eu parei 6 anos para ser cuidadora de uma senhora de idade, que ela gostava muito de mim, e aí me escolheu pra mim cuidar dela. Aí Deus levou e eu voltei a estudar de novo, e tô aqui até hoje, graças a Deus.

Carolina Maria de Jesus: Eu espero da escola no futuro que eu termine, que eu conclua, né? Passe do EJA 2 pro EJA 3, depois ir lá pro [inaudível] É, e terminar, eu quero muito terminar meus estudos, porque como eu disse, eu tenho um plano a traçar que é escrever a minha história, escrever a minha história. E pra mim escrever a minha história eu tenho que terminar os meus estudos, né? E quem sabe, né, fazer uma faculdade. Por que não, né? Não tá longe dos meus planos, não, assim, posso estar da idade dela, mas por que não, né? Como eu já vi, já uma senhora bastante idosa assim, terminando a faculdade, e fazendo... Ou professora, ou alguma outra coisa, mas quem sabe, né?

ENTREVISTADORA: O que a senhora espera da escola?

CLARICE: Eu espero conseguir um emprego melhor, né? Que é esse os meus planos. E conseguir me formar. E eu sei que a minha mãe não tá mais aqui; eu queria dar esse orgulho pra ela, né, hoje que eu já penso diferente de antigamente quando eu era adolescente, mas o que eu mais quero nessa vida é conseguir me formar, é... O que é que eu queria ser, meu Deus, é... advogada. Advocacia. Então, que lá onde ela esteja, onde ela estiver, com certeza ela vai ter muito orgulho de mim. E eu vou concluir meus estudos dessa vez, eu tô determinada. Só isso.

SILVANA: É, quem me matriculou foi meu filho, né, ele... Aliás, ele passou um período de um ano, acho que dois anos, ele estudou aqui, e quando ele saiu pra ir pra outra ele falou: Mãe, por que a senhora não se matricula no EJA 2, que tem EJA 2 no colégio. Aí eu disse assim: Lucas, mas eu tenho vergonha. Porque eu tinha vergonha. Hoje eu não tenho mais, mas eu tinha vergonha de falar que eu não sabia ler, eu tinha vergonha de chegar e os outros alunos, os outros companheiros ficar rindo porque eu não sabia ler, entendeu? Eu só aprendi o meu nome, eu sempre escrevi o meu nome, mesmo não sabendo ler, eu escrevo o meu nome e, por eu não ter estudado desde o básico que é quando eu era pequena, né, desde pequena, aí eu disse assim: sei lá, Lucas eu tenho vergonha. Aí ele disse assim: que vergonha, mãe? Vamos, eu vou contigo. Aí ele veio comigo, fez minha matrícula, trouxe todos os meus documentos, e eu comecei a estudar. E quando eu entrei com a Anita, eu não sabia nada, nada, nada, como eu disse, eu só sabia o meu nome porque eu tinha decorado, mas saber as letras do meu nome eu não sabia. E foi assim um trabalho de formiguinha comigo, realmente foi, e até hoje... Hoje eu consigo... Claro que não consigo pegar um papel desses e destrinchar todinho, né? Mas eu consigo ler, tô conseguindo ler, tô conseguindo escrever aos poucos, tô conseguindo. Então hoje quando eu passo num ônibus que eu não sabia, quando eu consigo ler aquela frase, sabe? É muito gratificante, eu me sinto assim... Eu tô conquistando. Mas se eu for dizer pra vocês que é fácil, não é. Tem dia que dá vontade de a gente não vir. Pelo cansaço, né, por tudo isso que uma dona de casa tem, né? Não é porque eu não trabalho fora que a gente não tem serviço em casa. Mas eu já disse: eu não vou desistir, porque a minha maior vontade é eu abrir a Bíblia e ler o que está escrito lá. E eu já disse pra Anita, eu vou

terminar e ainda vou ser escritora, eu vou contar a minha história num livro.

A continuidade dos depoimentos aprofunda as razões complexas e multifacetadas por trás da interrupção dos estudos, revelando um panorama de desigualdades sociais, desafios familiares e a persistência de um desejo de aprender. As vozes de Carolina Maria de Jesus, Conceição Evaristo, Firmina dos Reis e Cora Coralina, mais uma vez, ressoam as realidades da população pobre e negra, onde a educação se torna um percurso tortuoso e cheio de obstáculos.

As narrativas dessas mulheres expõem uma teia de fatores que contribuem para a evasão escolar, demonstrando que não há uma única causa para o abandono dos estudos.

Carolina Maria de Jesus revela que a principal razão para parar de estudar foi a necessidade de trabalhar para se manter e sustentar sua irmã, que decidiu morar com ela. A perda da mãe intensificou essa responsabilidade, forçando-a a cuidar de duas irmãs menores. Ela descreve uma vida de "só trabalho", onde a escola não era uma prioridade diante da necessidade de "pagar aluguel, comprar as coisas pra dentro de casa".

Essa é uma realidade gritante para a população pobre e negra, especialmente para as mulheres jovens. A pobreza estrutural muitas vezes empurra adolescentes e jovens adultos para o mercado de trabalho informal e precário, onde a sobrevivência da família depende diretamente de sua renda. A interrupção dos estudos não é uma escolha, mas uma imposição da realidade econômica.

Essa situação é ainda mais complexa para chefes de família precoces ou aqueles que assumem responsabilidades com irmãos menores, tornando a conciliação entre trabalho e estudo praticamente impossível. A falta de políticas de apoio social e de educação integral impede que esses jovens possam se dedicar aos estudos.

Carolina Maria de Jesus também menciona que engravidou aos 14 anos e que seu marido "não deixava eu estudar". Conceição Evaristo corrobora a realidade do casamento precoce, afirmando ter saído de casa "muito nova" e se casado aos 13 anos com um homem de 18, o que a impediu de concluir os estudos.

O casamento e a gravidez na adolescência são fatores históricos de evasão escolar, especialmente para meninas, e afetam desproporcionalmente a população negra em situação de vulnerabilidade. Muitas vezes, a pressão social, a falta de

informação sobre planejamento familiar e a ausência de perspectivas futuras levam a escolhas que culminam na interrupção dos estudos. Além disso, a estrutura patriarcal presente em muitas comunidades pode resultar em maridos que restringem a autonomia feminina, incluindo o direito à educação, como vivenciado por Carolina.

Cora Coralina, de forma honesta, admite sua falta de interesse inicial em estudar e o fato de ter incentivado as irmãs a ir à escola enquanto ela ficava. Ela expressa o arrependimento por não saber ler ou escrever e as dificuldades práticas que isso lhe trouxe na vida adulta, como a incapacidade de ler placas de ônibus ou conferir um troco.

Embora o interesse individual seja um fator, a falta de interesse de Cora pode ser interpretada sob a ótica da escassez de estímulos e de um ambiente familiar que priorizasse a educação para todos os filhos de forma equitativa. Em contextos de pobreza, onde a educação formal pode não ser vista como um caminho imediato para a sobrevivência, o incentivo familiar pode ser intermitente ou inexistente. A percepção de Cora sobre as dificuldades práticas de não saber ler e escrever na vida adulta ressalta a importância da alfabetização funcional e como a exclusão educacional limita a autonomia e a participação social.

Firmina dos Reis reitera a problemática da ausência do "básico" que é o estudo, e a falta de cobrança por parte de seus pais, que ela atribui ao fato de eles próprios não terem tido essa oportunidade. Ela lamenta não ter sido levada e incentivada a ir à escola e expressa o desejo de que seu filho tenha a cobrança e o apoio que ela não teve.

A transmissão intergeracional da pobreza e da exclusão educacional é um ciclo vicioso que afeta muitas famílias pobres e negras. Pais que não tiveram acesso à educação podem, por desconhecimento ou pela priorização de outras necessidades urgentes, não conseguir oferecer o mesmo suporte e incentivo que as famílias com maior capital cultural. A fala de Firmina é um apelo por um investimento contínuo na educação, não apenas por parte da escola, mas também da família e da sociedade, para quebrar esse ciclo e garantir que as novas gerações tenham as oportunidades negadas às anteriores.

Apesar de todas as adversidades, as mulheres expressam um desejo latente e uma forte determinação em retomar e concluir seus estudos. Carolina Maria de Jesus, Cora Coralina e Firmina dos Reis compartilham o sonho de concluir o ensino

básico e, em alguns casos, seguir para a faculdade. Para Carolina, a motivação é escrever sua história, uma forma de dar voz à sua experiência e deixar um legado. Firmina sonha em escrever um livro para si e para outras pessoas que se interessem por sua história. Cora Coralina busca a autonomia básica de ler e compreender o mundo ao seu redor.

Para muitos adultos que foram excluídos do sistema educacional em sua juventude, a educação na fase adulta representa a oportunidade de resgatar sonhos e projetos de vida que foram interrompidos. É um ato de empoderamento, de busca por autonomia e de afirmação de sua capacidade de aprendizado, independentemente da idade. A vontade de escrever a própria história ou de deixar um livro é um testemunho do potencial intelectual e criativo que muitas vezes é silenciado pela falta de acesso à educação formal.

A fala de Conceição Evaristo, que afirma ter "perdido vários empregos" por estar determinada a terminar seus estudos, demonstra a priorização da educação como um caminho para a transformação de vida, mesmo que isso implique sacrifícios imediatos.

Essa visão da educação como uma ferramenta de ascensão social e econômica é um forte motivador para muitos adultos que retornam à escola. Para a população pobre e negra, que enfrenta barreiras sistêmicas no mercado de trabalho, a educação formal é frequentemente vista como um meio de adquirir qualificação, aumentar a renda e conquistar melhores condições de vida, rompendo o ciclo de pobreza e marginalização.

Em seguida, a discussão encaminhou-se para os materiais utilizados em sala e como elas percebem a presença das mulheres neles, desde se aparecem mulheres e como essas mulheres aparecem. Silva (2021) problematizou esta questão na coleção de livros didáticos de Caucaia (CE), abrangendo a investigação para compreender o funcionamento discursivo da diversidade de gênero nesses materiais.

Sequência Discursiva (SD) - 6

ENTREVISTADORA: Nos livros paradidáticos, nos livros que vocês estudam, aparecem mulheres? Como é que elas aparecem? Vocês percebem essa presença das mulheres no livro que vocês utilizam?

Carolina: Sim, aparecem mulheres. Agora assim, eu não prestei bem atenção do que elas falam, do que elas abordam no livro, mas em abrir, em folhear, aparecem mulheres.

ENTREVISTADORA: A senhora também percebe:

Cora Coralina: Aparecem mulheres, vovozinha, né, aparecem contando a história delas pros netos. Que agora estão estudando, né estudaram depois de adulto e agora estão contando a história para os netos. Os netos, tem outras que os netos estão ensinando a elas, já que não teve a condição de estudarem quando era jovem, os netos estão ensinando as vovozinhas.

ENTREVISTADORA: E como a senhora vê os livros didáticos, a senhora percebe que tem presença de mulheres.

Conceição Evaristo: No momento, eu vou ser bem sincera, na nossa sala, desde que nós começou, não recebeu até agora nenhum livro, não é? Tudo é passado em lousa, folha, trabalhos.

ENTREVISTADORA: E nos livros anteriores apareciam mulheres?

Conceição Evaristo: Nos que eu tinha, né? Que eu tive que devolver. Sim, aparecia, né, conversando, falando da história... Só que dessa vez, não teve nenhum ainda, não.

Firmina dos Reis: É o mesmo assunto dela: É... Não tem livros. No começo, tinha, mas agora dessa vez não tem.

ENTREVISTADORA: E nos anteriores, como é que a senhora percebia a presença das mulheres no livro didático?

Firmina dos Reis: Que elas eram corajosas, lutou.

ENTREVISTADORA: Obrigada, dona Neide.

Aqui localizamos duas condições diferenciadas que afetam diretamente as possibilidades de situações didáticas em sala de aula: duas delas têm contato com livros, duas delas não. Carolina afirma que nota a presença de mulheres representadas nos livros, mas que não se ateu a isso, dando sinais de que não há um engajamento dentro do contexto escolar sobre compreender as relações entre gênero e o material didático. Cora Coralina confirma que também encontra mulheres representadas nestes materiais, entretanto, chama atenção para a caracterização que a estudante lembra, uma “vovozinha” cuidando e ensinando os netos.

Como constatou Silva (2021) sobre a representação do gênero nos livros didáticos de Língua Portuguesa adotados pela rede municipal de ensino de Caucaia à época, quando ocorre a visibilização das mulheres nestes materiais é a partir de um papel secundarizados e estereotipados: a mulher é aquela que cuida, função associada à família e à "dona de casa", em contraponto ao homem que está relacionado à vida fora de casa, nos demais meios sociais, como provedor e trabalhador/profissional.

Assim como considera Silva (2021), observamos que esta repetição, este reforço estereotipado da mulher como ser social com vocação natural para as

questões de casa e da família, promove "um prejuízo ao letramento social dos estudantes", pois, "ao invés de estarem em contato com condições passíveis à produção de suas próprias narrativas com base nas abordagens", ocorre que "o gesto autoritário da concepção hegemônica sobre o conteúdo dos livros coage a discussão a respeito da diversidade de gênero" (Silva, 2021, p. 177), enquanto reproduz a representação da mulher de forma estereotipada.

Nos termos da AD, à luz do que comenta Orlandi (1992) quando diz que a memória discursiva pode gerar ou ser gerada pela imposição do silêncio, entendemos que ocorre o silenciamento das vozes das mulheres em detrimento de uma cultura patriarcal e conseqüentemente a invisibilização das vozes-estudantes na EJA, cujo prejuízo pode ser entendido ainda a partir da ótica de que, contraditoriamente, a produção de sentidos nesse contexto vai na contramão das promessas e expectativas de ampliar a empregabilidade a partir da formação/conclusão das mulheres no ensino básico.

Enquanto as mulheres na EJA têm compreendido a modalidade como uma espaço de possível mobilidade social, os materiais utilizados reforçam a mesma lógica à qual afastou diversas delas do acesso à educação, pois lembramos que das vozes-estudantes escutadas até aqui, a maioria comentou como a vida familiar, o casamento, etc, não oportunizou e não incentivou que completassem os estudos escolares. Refletimos aqui como a memória tem um papel estrutural do dizer, a partir da (re)produção dos discursos, na medida em que é um espaço de conflito, estando entre a repetição e a sobreposição de contradiscursos, como traz Pêcheux (1999): a memória é "um espaço de desdobramentos, réplicas, polêmicas e contra-discursos" (Pêcheux, 1999, p. 56).

Por outro lado, Conceição Evaristo e Firmina dos Reis trazem nas respostas um dado agravante: estão sem acesso ao livro didático. Esta constatação não diz apenas sobre a EJA na rede municipal de ensino de Caucaia, mas sobre a EJA no cenário brasileiro, pois reverbera o que a literatura tem apontado sobre a fragmentação desta modalidade enquanto uma política reparadora e essencial para a educação, que tem sido historicamente negligenciada no sentido de ser compreendida e mantida enquanto tal, seja termos de financiamento seja em termos do entendimento didático-pedagógico da necessidade de entendê-la em seu caráter educacional estruturante e integral.

Quando perguntadas sobre os livros que já tiveram acesso nos anos anteriores, dizem que havia a presença de mulheres nos livros, associando-as à história e luta, mas que ainda assim nos provoca um contraponto de que, quando aparecem, as mulheres são as figuras históricas que sabemos estarem nos livros como fruto das lutas para que não haja o apagamento de mulheres que foram marcos em inúmeros momentos da história, contudo, as mulheres do dia a dia atual, que de uma forma mais próxima remetem às próprias estudantes e todas nós, restam subsumidas por representação patriarcal nos livros.

Desse modo, para ir além dos livros, dialogamos sobre como esse debate circula na sala de aula a partir dos encontros entre educadores e educandos:

Sequência Discursiva (SD) - 7

ENTREVISTADORA: Já aconteceu esse debate sobre mulheres em alguma das salas que a senhora estuda ou já estudou? Em que disciplina foi abordado esse tema? Qual matéria que o professor estava dando a aula, e abordou esse tema?

Firmina dos Reis: Não. É a mesma coisa, não tem livro.

ENTREVISTADORA: Então não tem atividades falando sobre mulheres?

Firmina dos Reis: Fala, assim, mas muito pouco, né? Fala pouco, mas fala mais é história, é... como é que se diz: matemática, essas coisas.

ENTREVISTADORA: No caso de vocês, qual assunto, qual pauta, em que disciplina vocês gostariam de debater sobre esse tema das mulheres e seus direitos, deveres...?

Carolina: A Anita já, nós já tivemos uma aula sobre as mulheres, sobre a mulher na sociedade. Acho que falamos também sobre a primeira mulher que lutou, né, pelos direitos dela, que foi pra rua, que teve passeata, que teve a revolução mesmo, né? Ela já falou sobre a importância dessa mulher, e a importância da mulher na sociedade, né, e que não é porque nós somos mulheres que nós não temos o nosso lugar na sociedade. Ela sempre aborda muito, essas aulas sobre mulheres e a nossa importância, né, em tudo na sociedade.

ENTREVISTADORA: Como é que você se sentiu nessa aula?

Carolina: Eu me senti muito importante, e assim, eu tive uma experiência da qual eu não sabia, né, que eu não sei falar qual o nome dela, mas a importância que a mulher teve para lutar pelos direitos, né, por isso que eu acredito que tenha o dia internacional da mulher, né, porque teve aquela mulher lá que lutou pelos direitos dela e através da revolução que ela fez, trouxe pros dias de hoje pra nós, também, do qual nós podemos falar, assim, nós não pode se calar, mais. O que tá incomodando a gente, a gente pode falar. Não só na sala de aula mas em casa também. E é isso que a Anita ensina muito pra gente, sim, os nossos direitos perante a sociedade.

ENTREVISTADORA: Responda o que a senhora quiser, do jeito da senhora.

NEIDE: Tudo do meu jeito. Eu sei que a professora ensina tudo dos direitos que nós todos temos, ensina correto.

ENTREVISTADORA: Então, na turma que a senhora está, já foi debatido sobre as mulheres de forma geral?

Firmina dos Reis: Em geral. Todas. Ela ensina sobre isso, todos os direitos, a gente saber falar os direitos na hora certa de tudo o que acontece.

ENTREVISTADORA: Obrigada. Na turma de vocês, na sala de aula, vocês já debateram alguma vez sobre as mulheres, os direitos? A professora já trouxe essa reflexão em alguma aula que você lembre?

Conceição Evaristo: No momento eu não tô lembrando, não. Mas quando eu estudei com a Anita também já foi passado sobre tudo que ela falou aí, o direito das mulheres, mas agora... mas eu sei que mulheres têm, né, direitos, o direito de ser livre, de ir e vir quando quiser, não ser presa a ninguém, disso eu sei, mas nessa aula que nós tem, nunca falou, não? (risadas)

Firmina dos Reis: É a mesma coisa! (inaudível)

ENTREVISTADORA: A senhora lembra qual era a matéria que tava abordando sobre conversar sobre mulheres, os direitos delas?

Carolina: Eu acho que era português, se não me engano... Ou era história? Era, era história em que foi abordado o tema da importância da mulher. Falaram também na época em que a mulher era mais submissa ao homem, né, aquela época, né, que a mulher não tinha voz ativa, e na verdade era o homem quem mandava, né? E daqueles tempos pra cá, a mudança que teve, elas perguntaram se a gente via alguma mudança daqueles tempos pra hoje. A gente respondia que sim, que hoje a gente pode... O esposo da gente, ele não pode ter sempre razão, que a gente tem também nossos direitos, que a gente tem que falar do que a gente não tá gostando, do que a gente tá gostando. E então foi dessa aula realmente que a gente abordou.

Cora Coralina: Falando dos direitos das mulheres, que as mulheres tinham o mesmo direito dos homens no trabalho, qualquer tipo de trabalho. Todo trabalho é honesto, né? Não importa o que for, se é cozinheira, se é lavadeira. Só isso mesmo que ela falou, só isso.

Conceição Evaristo: Sim, eu como mulher, todas devem saber quais os direitos que elas têm na sociedade, é isso?

ENTREVISTADORA: A senhora gostaria de saber mais sobre os direitos que as mulheres têm? É um assunto que...

Conceição Evaristo: ... eu gostaria de saber mais quais são os direitos que nós, mulheres, temos na sociedade.

ENTREVISTADORA: E a senhora, dona Neide?

Firmina dos Reis: A mulher é mais fraca, o homem tem mais poder das coisas, né? A mulher...

ENTREVISTADORA: A senhora gostaria de ter momentos, palestras, falando sobre os direitos das mulheres, como são as mulheres na sociedade? É um assunto que a senhora gosta?

Firmina dos Reis: É um assunto assim, que a mulher não tem esse poder todo, não é respeitada nessa parte aí. Eu acho. O homem tem mais poder, viu, do que a mulher. Eu concordo assim.

Firmina dos Reis considera que a inclusão da discussão sobre as mulheres é ínfima, associando esses momentos às discussões sobre marcos da história relacionados às mulheres, como havia feito Carolina anteriormente. O discurso de Firmina indica que o tratamento das questões sobre as mulheres, sobre gênero, na sala de aula, é algo pontual e não transversalizado, como ocorre com a questão

racial que em muitos contextos da educação escolar ficam restritos ao mês da Consciência Negra.

Do mesmo modo, Silva (2021, p. 177) afirmou que "a intervenção dos educadores a proposta pedagógica são indispensáveis no processo educativo", formulando um olhar crítico, enquanto a escola é responsável pela manutenção de projetos que promovam valores igualitários em vista de uma educação libertadora, que contribua na formação de sujeitos críticos e protagonistas da própria trajetória. Isto fica perceptível quando Carolina traz o contraponto da professora Anita, inúmeras vezes citadas de forma afetuosa pelas estudantes – nas aulas da professora, para Carolina, a pauta sobre as mulheres tem maior destaque e é gatilho para rememorar conhecimentos, aflorando um sentimento de unidade, de classe, de identificação.

Carolina diz que a professora "já falou sobre a importância dessa mulher, e a importância da mulher na sociedade, né, e que não é porque nós somos mulheres que nós não temos o nosso lugar na sociedade", demonstrando a compreensão da relevância da discussão e, mais ainda, colocando-se neste lugar de mobilidade social enquanto mulher, enquanto estudante da EJA. Completa reforçando que a professora aborda recorrentemente o tema. Ao ser indagada sobre a importância desta dinâmica em sala, Carolina diz ter se sentido importante, relacionando a experiência histórica ao seu posicionamento enquanto mulher na sociedade, uma experiência que ocorreu centenas de anos antes, mas que a sente compartilhada, mais uma vez fazendo jus ao poema que trouxemos no início do capítulo, no qual a "a voz de minha filha recorre todas as nossas vozes caladas engasgadas nas gargantas".

Então Carolina traz sobre o desdobramento históricos das iniciativas de outras mulheres, como isso impactou na vida das mulheres atualmente: "O que tá incomodando a gente, a gente pode falar. Não só na sala de aula mas em casa também". Relembrando o que Pêcheux (1999) aponta sobre a memória ser um espaço de reproduções, desdobramentos, retomadas e contradiscursos, é possível notar como no funcionamento da memória discursiva são mobilizados conceitos, histórias, discursos já-ditos que são primeiro assimilados como experiência coletiva projetada no individual, dimensionando-se para um discurso transformador/transformado. A mulher histórica e seus feitos fazem parte da mulher

atual, estudante, uma voz que ecoa vozes, afetando a vida familiar e a vida na sociedade como todo, respaldadas pelos direitos constitucionalmente garantidos.

Para Firmina diversas vezes se fala sobre os direitos das mulheres. Para Conceição Evaristo atualmente isso não ocorre, rememorando também as aulas com a professora anterior, já citada pelas colegas. Carolina confirma o que havíamos mencionado anteriormente: as discussões sobre as mulheres, as questões de gênero, na maior parte do tempo estão restritas à disciplina de história. "[...] hoje a gente pode... O esposo da gente, ele não pode ter sempre razão, que a gente tem também nossos direitos, que a gente tem que falar do que a gente não tá gostando, do que a gente tá gostando", diz Carolina, reverberando um entendimento sobre as questões de poder nas relações entre mulheres e homens, diferente do que a cultura hegemônica patriarcal tem imposto durante séculos. Cora Coralina traz a dimensão do trabalho, mencionando os direitos à igualdade e equidade nas diversas esferas sociais.

Esses comentários diversos demonstram a importância de uma práxis pedagógica baseada na transversalidade, promovendo letramentos e não apenas uma formação mecânica às estudantes. Nesse sentido, a educação, o espaço da sala de aula, passa a ser uma troca de experiências entre educadores e educandos, contrapondo a educação bancária à qual se opõe o conjunto teórico do pensamento freireano, defendendo práticas que construam uma educação emancipadora. O que era silenciamento, torna-se desdobramentos de vozes, vozes outras, vozes-filhas, vozes-mães, vozes estudantes.

Contudo, ao final da sequência, Firmina Reis diz que "A mulher é mais fraca, o homem tem mais poder das coisas, né?". Em um primeiro momento, o que a estudante traz poder soar como uma repetição de uma representação estereotipada da mulher biologicamente/naturalmente submissa ao homem. Como trazido por Daróz (2021, p. 4), determinados sentidos são parcialmente "estabilizados no seio social" através dos implícitos (já-ditos), mas também completa que os dizeres estão sempre sujeitos à deriva, podendo ser atualizados. Esta colocação é relevante quando notamos que Firmina reforça sua fala trazendo que a mulher "não tem esse poder todo", não é respeitada nesse sentido – existem os direitos, a legislação que avançou com as lutas históricas, mas ainda existe a fatalidade do jogo de poder no qual a ideologia hegemônica permanece cristalizando uma sociedade extremamente desigual, como prova os dados do Mapa Nacional da Violência de Gênero, no qual

consta que do início do ano de 2025 até o mês de março 1.197 de feminicídios havia sido registrados nas delegacias do Brasil⁵.

Na SD seguinte, já chegando ao fim das entrevistas, as estudantes deixam um recado para as mulheres que foram, que são e serão:

Sequência Discursiva (SD) - 8

ENTREVISTADORA: Deixando uma palavra, vocês hoje, mulheres da EJA, para aquelas meninas do passado e para as meninas do futuro. O que você diria para elas?

Carolina: Do passado? Ah, do passado que não aproveitaram, que não conseguiram ter um estudo, que hoje, no futuro, que venham pro EJA estudar, se esforçar, pra concluir seus estudos e terminar seus estudos.

ENTREVISTADORA: Qual a palavra mais importante para você hoje na EJA: Uma palavra.

Carolina: Uma palavra? Recomeço. Recomeçar, essa é minha palavra.

Firmina dos Reis: Ninguém nunca é tarde para estudar. Não importa a idade.

ENTREVISTADORA: Diga uma palavrinha, pra você dizer para elas, uma palavra, só uma, uma palavra especial.

Firmina dos Reis: Todas é especiais no estudo, né?

ENTREVISTADORA: O que vocêalaria para o seu eu do passado, que está lá atrás sem estudar, e que palavra especial você deixaria para ela?

Conceição Evaristo: Eu diria para ela que ela foi muito boba em ter ouvido pessoas, né, que não queriam o seu bem. E hoje eu posso dizer pra ela que ela possa, né, ver as coisas de uma outra forma, entendeu? E que ela vai conseguir hoje, né, o agora.

ENTREVISTADORA: Uma palavra especial que você diria, para você.

Conceição Evaristo: Força e determinação, pra mim.

Carolina: Eu não entendi, não essa pergunta.

ENTREVISTADORA: O que a senhora diria para a senhora no passado e o que a senhora diria em uma palavra para a mulher de agora.

Carolina: É vencer na vida, conseguir tudo, ter perseverança. E amor na frente, né, amor ao próximo, se não tiver, não consegue nada. Tudo é parado.

É notável como as palavras, os dizeres sobre a EJA, circulam sem muitos ressentimentos do passado, do que foi deixado de ser feito, pousando em palavras que as movem para a frente: recomeçar, pois nunca é tarde, pois o agora pode trazer uma nova forma de lidar com as coisas da vida. “É vencer na vida, conseguir tudo, ter perseverança. E amor na frente, né, amor ao próximo, se não tiver, não

⁵ Dados divulgados no Site do Senado Federal:

<https://www.senado.leg.br/institucional/datasenado/mapadaviolencia/#/inicio>

consegue nada.”, diz Carolina, voz-estudante que reverberou nessa frase muito do que fez a própria escritora que durante muito tempo morou na Favela do Canindé, pois foi nesse contexto que perseverou, esperançou sobrevivendo na vida e hoje permanece viva na história da literatura brasileira.

Desse modo, a EJA, por mais que continue sob ataque constante da negligência, da lógica de produção capitalista e de muitas outras esferas de embate, ainda se apresenta como alternativa essencial para a mobilidade social das mulheres, colocando-se como uma pequenina ponte na reparação de direitos historicamente negados, de retomada da dignidade cidadã. Além disso, a EJA promove na sala de aula, na escola, este espaço no qual conflitos se entrelaçam, o encontro, a oportunidade de reconhecimento das mulheridades, encontro que pode ser melhor oportunizado a partir do entendimento de que existe uma necessidade de estabelecer, especialmente nesta modalidade, um debate e uma reflexão constante que envolve as questões de gênero e todas as demais pautas que impactam as minorias políticas, promovendo uma educação de fato integralmente cidadã.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa proporcionou principalmente o encontro de vozes que reverberam gritos, dores e sorrisos coletivos, experiências vividas de forma individual, mas cujo sentimento (e a História) se faz como experiências de um todo. Nesse sentido, retomar os marcos legais da EJA demonstrou que existe uma luta que vem sendo construída por inúmeras décadas, que pautam o acesso pleno à educação de qualidade e ao direito constitucional da cidadania. Dentro deste quadro da trajetória social, histórica e política da EJA no Brasil, a modalidade tem sido historicamente ocupado por mulheres, fruto de uma necessidade latente provinda da marginalização desses grupos e de uma luta crescente de movimentos e mobilizações que tem reivindicado os direitos constitucionalmente assegurados, em conjunto com as mudanças de paradigmas que as mulheres tem protagonizado ao longo das sociedades.

Diante disso, a análise do discurso (AD) de linha francesa, com sua ênfase nas relações entre linguagem, ideologia e poder, ofereceu um arcabouço teórico robusto para a compreensão das formações discursivas que moldam as representações das mulheres na Educação de Jovens e Adultos (EJA). A EJA, como espaço de ressignificação de trajetórias e identidades, é atravessada por discursos que, muitas vezes, reproduzem estereótipos de gênero e limitam as possibilidades de atuação das mulheres. Esta pesquisa, que se debruça sobre a representação imaginária da mulher na EJA, ao adotar a AD como metodologia, busca desvendar os mecanismos pelos quais os discursos sobre as mulheres são construídos e legitimados nesse contexto. A análise do interdiscurso, ou seja, do "já-dito" que circula na sociedade, permite identificar os estereótipos de gênero que são internalizados e reproduzidos na EJA. A análise do intradiscurso, ou seja, das escolhas linguísticas que compõem os discursos, permite revelar como esses estereótipos são reforçados e naturalizados.

A perspectiva de Pêcheux, com seus conceitos de formação discursiva, memória discursiva e ideologia, é fundamental para a análise das representações das mulheres na EJA. As formações discursivas, como conjuntos de regras e normas que determinam o que pode e deve ser dito sobre as mulheres, moldam o imaginário social e influenciam a forma como as mulheres são percebidas e representadas na EJA. A memória discursiva, como o conjunto de discursos que

circulam na sociedade, influencia a produção de sentidos na EJA, perpetuando estereótipos de gênero e limitando as possibilidades de transformação. A ideologia, como conjunto de crenças e valores que sustentam as relações de poder, permeia os discursos sobre as mulheres na EJA, naturalizando a dominação masculina e a subalternização feminina.

Contudo, como percebido através das vozes-estudantes escutadas nesse processo, demonstram que a memória é um espaço de retomadas e repetições desses já-ditos, mas também espaço no qual é possível a construção de contradiscursos que, em processo contrário ao hegemonicamente “estabilizado”, desregulariza, desestabiliza o que é histórica e ideologicamente imposto. Nesse sentido, ao refletir sobre as mulheres na EJA e como essas vozes-estudantes se compreendem neste espaço, ao desconstruir os estereótipos de gênero e revelar as relações de poder que se manifestam na linguagem, contribui para a transformação dos discursos e das representações sociais. A EJA, como espaço de resistência e transformação, pode se tornar um lugar onde as mulheres se empoderam e constroem novas identidades, livres de estereótipos e desigualdades de gênero.

A análise do discurso, portanto, é uma ferramenta crucial para a compreensão das complexas relações entre gênero, linguagem e poder na EJA. Ao desvendar os mecanismos pelos quais os discursos sobre as mulheres são construídos e legitimados, a pesquisa contribui para a construção de uma EJA mais justa e igualitária.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, M.; SOARES, J. MARTINS, I. Relações desiguais de gênero: implicações para as mulheres no trabalho e na educação. In: **Anais da V Semana de Pedagogia/UFC**. Educação e Megaeventos: Alterações Curriculares, Programas e Políticas Educacionais, Remoções e Impactos Sociais, Fortaleza, CE, 2012.
- ALTHUSSER, L. **Aparelhos Ideológicos do Estado**: nota sobre aparelhos ideológicos do Estado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1974.
- BAKHTIN, M.; VOLOCHINOV, V. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 7. ed. São Paulo, Ed. Hucitec, 1995.
- BATTISTI, E; OTHERO, G; FLORES, V., N. **Conceitos básicos de linguística**: sistemas conceituais. São Paulo: Contexto, 2021.
- BEAUVOIR, S. **O Segundo Sexo**. 4ª ed. São Paulo: Difusão Europeia do Livro. ([1949] 1970)
- BRASIL. IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **PNAD 2019: Pesquisa nacional por amostra de domicílios**. Rio de Janeiro, 2019. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/biblioteca-catalogo.html?view=detalhes&id=52969>. Acesso em: 09 out. de 2022.
- BRASIL. **Plano Nacional de Educação**. Lei de Nº 10.172/2001. Senado Federal. UNESCO, 2001. 186p.
- BRASIL. **Parecer CEB 11/2000**. In: SOARES, Leôncio. Educação de jovens e adultos: diretrizes curriculares nacionais. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Base Nacional Comum Curricular**. Atualização de 2018.
- BRASIL. IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **PNAD 2012: Pesquisa nacional por amostra de domicílios**. Rio de Janeiro, 2012. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/biblioteca-catalogo.html?view=detalhes&id=52969>. Acesso em: 09 out. de 2022.
- BRASIL. **I Plano Nacional de Políticas para Mulheres**. Brasília: Secretaria de Políticas para Mulheres, 2004.
- BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 09 out. de 2022.
- BUARQUE, C. **Introdução ao Feminismo**. In: Caderno de textos Gênero e Trabalho. Salvador: Redor, 2006, p. 7-24.

BUTLER, J. **Problemas de gênero**: feminismo e subversão da identidade. Trad.: Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CAUCAIA. Secretaria Municipal de Educação – Gerência de Planejamento e Sistematização de Resultados. **Relatório Municipal de Matrícula 2023 – EJA**. E-SAGE/Matrículas, 2023.

CAUCAIA. Secretaria Municipal de Educação – Gerência de Planejamento e Sistematização de Resultados. **Relatório Municipal de Matrícula 2022 – EJA**. E-SAGE/Matrículas, 2022.

CITTADIN, D.; BADALOTTI, G. **EJA e mulheres**: os motivos e objetivos do retorno das mulheres à escola na EJA Unidade de Urussanga-SC. 2015.

DI PIERRO, M. A "nova" EJA e a educação de jovens e adultos: desafios e perspectivas. In: SOARES, L.; GIOVANETTI, M.; GOMES, N. (OrgS.). **Pedagogia da educação de jovens e adultos**: ensaios e pesquisas. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 23-45.

DI PIERRO, M. Educação de jovens e adultos no Brasil: um campo em construção. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Educação de jovens e adultos**: ensino fundamental e médio. Brasília, DF: MEC, SECAD, 2006. p. 11-30.

DOURADO, R. **As formas modernas da mulher brasileira**: 1920-1939. 2005. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Artes & Design da PUC-Rio como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Design. 2005.

FERNANDES, C. et al. **A inserção da mulher na modalidade EJA**. In: II CINTEDI - Congresso Internacional de Educação Inclusiva, 16-18 de novembro de 2016. Disponível em: https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/cintedi/2016/TRABALHO_EV060_MD1_SA14_ID174_01092016175013.pdf. Acesso em: 09 out. de 2022

GONZÁLEZ, A. **As origens e a comemoração do Dia Internacional das mulheres**. Tradução: Alessandra Ceregatti *et al.* 1ª edição. São Paulo: Expressão Popular: SOF Sempreviva Organização Feminista, 2010.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. **Transformações nas políticas de Educação de Jovens e Adultos no Brasil no início do terceiro milênio**: uma análise das agendas nacional e internacional. In: Cad. CEDES 35 (96), Maio-Agosto 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/CC0101-32622015723758>. Acesso em 19 de Agosto de 2025.

LAKATOS, E. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed.^a. São Paulo: Atlas, 2003.

LEITÃO, C. A entrevista como instrumento de pesquisa científica em Informática na Educação: planejamento, execução e análise. In: PIMENTEL, Mariano; SANTOS, Edméa. (Org.) **Metodologia de pesquisa científica em Informática na Educação**:

abordagem qualitativa. Porto Alegre: SBC, 2021. (Série Metodologia de Pesquisa em Informática na Educação, v. 3) Disponível em: <https://metodologia.ceie-br.org/livro-3/>. Acesso em: 09 out. de 2022.

LIMA, A.; COSTA, A.; ARAÚJO, M.; RÓSEO, R. Os desafios na educação de jovens e adultos: elementos oficiais e elementos da crítica. In: **Anais do IV Encontro Internacional Trabalho e Perspectiva de Formação**. Ensino Médio, Educação Profissional em Questão. Ano Nov/2015 Vol. 01 nº 01.

LOURO, G. Gênero, História e Educação: construção e desconstrução. **Educação & Realidade**, 20 (2), 2017.

LOURO, G. **Gênero, Sexualidade e Educação**. 2 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1997.

LOPES, G. **A representação de mulheres nos livros didáticos de história (Programa Nacional do Livro Didático: 2017-2019)**. Universidade Federal de Santa Catarina, Programa de Pós-Graduação em Educação. Florianópolis, 2018 (Dissertação).

MALDIDIÉ, D. **A inquietação do discurso – (Re)ler Michel Pêcheux Hoje**. Tradução Eni P. Orlandi. Campinas: Pontes, 2013.

MARCÍLIO, M. **História da escola em São Paulo e no Brasil**. São Paulo, Imprensa Oficial, 2005.

NOVAES, M. Educação de jovens e adultos (EJA): uma leitura sobre as contribuições dos documentos oficiais. **Research, Society and Development**, v. 11, n. 3, e29611326641, 2022.

ORLANDI, E. **O discurso: estrutura ou acontecimento**. Tradução: Eni P. Orlandi. 5ª Edição, Campinas, SP: Pontes Editores, 2008

ORLANDI, E. **Análise do discurso: princípios e procedimentos**. 5. ed. Campinas, SP: Pontes, 2005.

ORLANDI, E. **Interpretação, autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico**. Campinas, SP: Pontes, 2004.

ORLANDI, E. A análise de discurso em suas diferentes tradições intelectuais: o Brasil. In: **seminário de estudos em análise de discurso**, 1., 2003, Porto Alegre. Anais... Porto Alegre, RS: UFRGS, 2003. 18 f.

ORLANDI, E. **Língua e conhecimento linguístico**. São Paulo: Cortez, 2002.

ORLANDI, E. **As formas do silêncio: no movimento de sentidos**. Campinas: Ed. da Unicamp, 1992.

PACHECO, T. **Representação da Condição Feminina e Poder Político: Micropolítica e Análise de Conjuntura**. Biblioteca Nacional (MINC) - Programa Nacional de Apoio à Pesquisa, 2007.

PASSOS, J. O direito à educação de jovens e adultos e as desigualdades étnico-raciais: desafios para a formação de professores. In: MOLL, Jaqueline; SOARES, LEÔNCIO; SILVA, Maria Lúcia (Org.). **Caminhos da EJA: questões e desafios**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 25-46.

PASSOS, J. Educação escolar de jovens e adultos em contextos de desigualdade racial. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 44, n. 153, p. 764-783, jul./set. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/c49hM8pXkYqL9Mgy5Bq6VbQ/>. Acesso em: 26 maio 2025.

PÊCHEUX, M. **Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. Trad. Eni Orlandi [et al]. 3ª ed. Campinas/SP: UNICAMP, 1997.

PÊCHEUX, M. Análise automática do discurso (AAD-69). In: GADET, Françoise; HAK, Tony. **Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de M. Pêcheux**. Campinas: Ed. da Unicamp, 1997. p. 61-105.

RIBEIRO, D. **Simone de Beauvoir e Judith Butler: aproximações e distanciamentos e os critérios da ação política**. Dissertação de Mestrado – UFSP – Faculdade de Filosofia, 2015.

SANTOS, F. **Políticas públicas para a educação de jovens e Adultos: uma análise do programa Brasil Alfabetizado no município de Caucaia-Ceará**. Ceará: 2010.

SAUSSURE, F. **Curso de Linguística Geral**. 27. ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

SAVIANI, D. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. 6ª ed. Revista. Campinas, SP: Autores Associados, 2019. (Coleção Memória da Educação).

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 45ª Ed. revista Campinas, SP: Autores Associados, 2024. (Coleção educação contemporânea).

SILVA, O. **Os ditos e os não-ditos do discurso: movimentos de sentidos por entre os implícitos da linguagem**. R. Faced, Salvador, n.14, p.39-53, jul./dez. 2008.

SILVA, Enedina Soares da. **O funcionamento discursivo da diversidade de gênero em livros didáticos de língua portuguesa no ensino fundamental**. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Ciências da Linguagem, Universidade Católica de Pernambuco. 2021. Disponível em: <http://tede2.unicap.br:8080/handle/tede/1564>. Acesso em: 23 de Agosto de 2025.

SILVA, Fernanda Aparecida Oliveira Rodrigues; SOARES, Leônicio; DI PIERRO, Maria Clara. Da noite para o dia: escolas exclusivas de Educação de Jovens e Adultos entre o direito e a oferta. In: **Revista do Centro de Educação (UFMS)**, Santa Maria, v. 50, 03 de Julho de 2025.

VOSS, J. **Formações Imaginárias em Comentários sobre a Aprovação da União Civil Homossexual**. I Congresso Nacional De Estudos Linguísticos, Vitória-ES, 18 a 21 de outubro de 2011.

APÊNDICE I - CARTA DE ANUÊNCIA I

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PERNAMBUCO (UNICAP)
PPGCL – PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DA
LINGUAGEM

CARTA DE ANUÊNCIA

Declaramos para os devidos fins, que aceitaremos (o)a pesquisador(a) assistente **Maria das Dores Rodrigues dos Santos**, a desenvolver o projeto de pesquisa *Representação do feminino: linguagem e gênero na Educação de Jovens e Adultos no município de Caucaia*, que está sob a coordenação/orientação do(a) pesquisador (a) responsável **Elaine Pereira Daróz** cujo objetivo é **analisar a representação do feminino na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA) das escolas públicas do município de Caucaia**, no **EEIEF MONSENHOR ANDRÉ VIANA CAMURÇA**.

Esta autorização está condicionada ao cumprimento do(a) pesquisador(a) aos requisitos das Resoluções do Conselho Nacional de Saúde e suas complementares, comprometendo-se utilizar os dados pessoais dos participantes da pesquisa, exclusivamente para os fins científicos, mantendo o sigilo e garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades.

Antes de iniciar a coleta de dados o/a pesquisador/a deverá apresentar a esta Instituição o Parecer Consubstanciado devidamente aprovado, emitido por Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos, credenciado ao Sistema CEP/CONEP.

Caucaia-CE, em 14 / 09 / 2023.

Ana Cristina S. de Paula
Nome/assinatura e **carimbo** do responsável legal onde a pesquisa será realizada

Ana Cristina Silva de Paula
Diretora
REG. Nº 245183-01064-0596528
FACULDADE SUL MINEIRA

**E. E. I. E. F. MONSENHOR
ANDRÉ VIANA CAMURÇA**
END: RUA NW 05 Nº 40 CONJ. ARATUM
CAUCAIA - CE - CEP: 61.685-540
INEP: 23062029
CNPJ: 14.540.586/0001-91
E. E. I. E. F. MONSENHOR ANDRÉ VIANA CAMURÇA



APÊNDICE II - ROTEIRO PARA ENTREVISTA

REPRESENTAÇÃO DO FEMININO: LINGUAGEM E GÊNERO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO MUNICÍPIO DE CAUCAIA

Maria das Dores Rodrigues dos Santos

Orientadora: Elaine Pereira Daróz

ROTEIRO PARA ENTREVISTA

Controle de registro (data, horário de início e término, local da escola, entre outras observações):

1) Qual a sua faixa etária?

- () 18 a 25 anos
- () 26 a 35 anos
- () 36 a 45 anos
- () acima de 46 anos

2) Você nasceu em Caucaia? Se não, em qual cidade/estado? Se sim, em qual bairro mora atualmente?

3) Você sempre morou no mesmo local que está agora?

4) Como foi sua infância e adolescência no local em que cresceu?

5) Como é formada sua família hoje? Com quem e com quantas pessoas você mora?

6) Como foi a sua relação com os estudos, com a educação escolar? E como isso foi/é tratado em sua família?

7) Qual sua opinião sobre a educação e de como ela pode influenciar a vida das pessoas?

- 8) Escola na qual está matriculada (desde quando?):
- 9) É a primeira vez que está estudando o curso regular ou já estudava antes e interrompeu os estudos? Se interrompeu, o que a levou a isso?
- 10) Você conhece outras pessoas em sua família ou onde você mora, que não concluíram a formação na educação básica ou que concluíram após a idade regular? São mulheres ou homens em sua maioria?
- 11) Qual a sua principal motivação e objetivo ao decidir concluir o nível médio?
- 12) Quais as suas expectativas em relação a EJA? Você acredita que concluir sua formação pode contribuir de qual forma para a sua vida?
- 13) Os desafios enfrentados por homens e mulheres no processo de conclusão da formação regular são os mesmos ou há diferenças? Quais os principais desafios que você e outras mulheres encontram na EJA?
- 14) Como é o relacionamento entre a comunidade escolar (estudantes, professores, gestão...)? Nessa relação, você acredita que há um tratamento igualitário/com equidade para homens e mulheres?
- 15) Na sala de aula, é comum o uso do livro didático? Se sim, como as mulheres costumam aparecer nos textos e atividades? Se não, quais tipos de materiais didáticos são utilizados e como as mulheres costumam aparecer nesses materiais?
- 16) Há professores que realizam algum tipo de discussão/debate sobre questões relacionadas a gênero e, principalmente, às mulheres? Se sim, em quais matérias isso costuma acontecer e em com qual frequência?
- 17) Caso a resposta anterior tenha sido que há a existência de discussões sobre questões relacionadas às mulheres, como ocorrem essas discussões? Você se sente à vontade e costuma participar desses debates? Geralmente, são discussões que têm relação direta com o conteúdo da aula ou costumam surgir paralelamente a isso?
- 18) Você percebe alguma ação mais específica da escola e do sistema educacional para contribuir com a superação desses desafios?
- 19) O que poderia otimizar o processo de formação das mulheres na EJA? O que poderia ser feito por parte da gestão pública, da escola, dos professores e da comunidade escolar como todo?

[Momento para uma fala mais livre da entrevistada, menos direcionada, na qual posso sugerir que a entrevistada deixe alguma mensagem para outras mulheres que frequentam a EJA ou que querem concluir a formação básica, etc]

APÊNDICE III - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PERNAMBUCO (UNICAP) PPGCL – PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DA LINGUAGEM

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

Você está sendo convidado para participar da pesquisa Representação imaginária da mulher na EJA: experiências de alunas da Educação de Jovens e Adultos no município de Caucaia. Você foi selecionada por apresentar o perfil sugerido para a pesquisa (mulher estudante da EJA em Caucaia) e sua participação não é obrigatória. A qualquer momento você pode desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição. O objetivo deste estudo é **analisar a representação imaginária da mulher na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA) das escolas públicas do município de Caucaia (CE).**

Sua participação nesta pesquisa consistirá em responder a uma entrevista semi-estruturada composta por perguntas pré-prontas e espaço aberto para diálogo. Os riscos concernentes à sua participação são referentes a possíveis constrangimentos e/ou desconforto face alguma questão. Sendo assim, a pesquisadora se coloca à disposição para esclarecimentos sempre que necessário.

Os benefícios relacionados com a sua participação são contribuir com uma pesquisa na qual buscamos compreender a representação da mulher na EJA em Caucaia, considerando que nesta modalidade é majoritária a presença das mulheres e esta pesquisa pode gerar subsídio para melhoria da vida estudantil na Educação de Jovens e Adultos. Diante disso, os benefícios diretos concernem na divulgação dos resultados por meio de palestras e roda de conversa às participantes da pesquisa.

As informações obtidas através dessa pesquisa serão confidenciais e asseguramos o sigilo sobre sua participação. Os dados coletados não serão divulgados de forma a possibilitar sua identificação, uma vez que utilizaremos nomes fictícios para a divulgação da análise. Você receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone e o endereço do pesquisador principal, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

DADOS DO PESQUISADOR RESPONSÁVEL (ORIENTADOR)

Nome

Assinatura

Endereço completo

Telefone

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UNICAP, localizado na Rua do Príncipe, 526 – Boa Vista – bloco G4 – 6º andar, sala 609 – CEP 50050-900 - RECIFE – PE – BRASIL. telefone: (81)2119-4041 ou 2119-4376 – endereço eletrônico: cep@unicap.br - Horário de funcionamento: 8h às 12h e das 13h às 17h - segunda a sexta-feira.

Havendo dúvida / denúncia com relação à condução da pesquisa deverá ser dirigida ao referido CEP no endereço acima citado.

Recife, _____ de _____ de

COMISSÃO NACIONAL DE ÉTICA EM PESQUISA - CONEP
SRTV 702, Via W 5 Norte - Edifício PO 700, 3º andar – Asa Norte
CEP: 70719-000 - Brasília-DF