O DIREITO À EDUCAÇÃO DAS MULHERES NA EJA: TRAJETÓRIAS, RESISTÊNCIAS E POSSIBILIDADES EM DIÁLOGO COM OS 20 ANOS DA LEI MARIA DA PENHA

WOMEN'S RIGHT TO EDUCATION IN YOUTH AND ADULT EDUCATION (EJA): TRAJECTORIES, RESISTANCE, AND POSSIBILITIES IN DIALOGUE WITH THE 20TH ANNIVERSARY OF THE MARIA DA PENHA LAW

Luciana Costa da Silva Matta[1]

Eline das Flores Victer[2]

RESUMO

Pensar o direito à educação das mulheres que frequentam a Educação de Jovens e Adultos (EJA) exige ultrapassar a compreensão da escolarização como simples acesso a uma vaga e voltar o olhar para as histórias de vida que chegam, todas as noites, às salas de aula dessa modalidade. São mulheres que trabalham, cuidam de filhos e familiares, sustentam suas casas, atravessam longos deslocamentos e que, muitas vezes, precisaram interromper seus percursos escolares para responder a responsabilidades que lhes foram socialmente impostas. Algumas dessas trajetórias também são atravessadas por situações de violência doméstica e familiar, tornando ainda mais complexa a relação entre educação, autonomia e garantia de direitos. No contexto dos vinte anos da Lei nº 11.340/2006, este artigo objetiva analisar o direito à educação das mulheres na EJA, estabelecendo aproximações entre escolarização, desigualdades de gênero, violência contra a mulher e políticas educacionais de prevenção e proteção. É um estudo qualitativo, de natureza bibliográfica e documental, com contextualização descritiva de indicadores nacionais do Inep, do IBGE e do FBSP referentes a 2024, fundamentado na Constituição Federal de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, na Lei Maria da Penha e na Lei nº 14.164/2021, em diálogo com Paulo Freire, Miguel Arroyo, bell hooks, Pierre Bourdieu e Heleieth Saffioti. A análise evidencia que garantir o direito à educação dessas mulheres pressupõe reconhecer suas trajetórias e criar condições efetivas de acesso, permanência, aprendizagem e conclusão. Defende-se, finalmente, uma EJA que acolha sem infantilizar, ensine sem silenciar experiências e compreenda a educação como direito capaz de fortalecer autonomia, consciência crítica e participação social.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. Direito à educação. Mulheres.

ABSTRACT

---

[1] Mestrando em Ensino de Ciências e Saúde da Afya Universidade Unigranrio.

[2] Docente do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Saúde da Afya Universidade Unigranrio. Editora-Chefe da Revista de Educação, Ciências e Matemática.

Thinking about the right to education of women attending Youth and Adult Education (EJA) requires going beyond the understanding of schooling as mere access to a place at school and turning attention to the life stories that enter EJA classrooms every night. These are women who work, care for children and family members, support their households, face long commutes and who, in many cases, had to interrupt their educational trajectories in order to respond to responsibilities socially imposed upon them. Some of these trajectories are also affected by domestic and family violence, making the relationship between education, autonomy and the guarantee of rights even more complex. In the context of the twentieth anniversary of Law No. 11,340/2006, this article aims to analyze women's right to education in EJA by establishing connections between schooling, gender inequalities, violence against women and educational policies for prevention and protection. This is a qualitative bibliographic and documentary study with descriptive contextualization of national indicators from Inep, IBGE and FBSP referring to 2024 based on the Brazilian Federal Constitution of 1988, the National Education Guidelines and Framework Law, the Maria da Penha Law and Law No. 14,164/2021, in dialogue with Paulo Freire, Miguel Arroyo, bell hooks, Pierre Bourdieu and Heleieth Saffioti. The analysis shows that guaranteeing these women's right to education requires recognizing their trajectories and creating effective conditions for access, permanence, learning and completion. Finally, the study advocates an EJA that welcomes without infantilizing, teaches without silencing experiences and understands education as a right capable of strengthening autonomy, critical awareness and social participation.

Keywords: *Youth and Adult Education. Right to education. Women.*

INTRODUÇÃO

Falar sobre o direito à educação das mulheres que frequentam a Educação de Jovens e Adultos é, antes de tudo, falar de histórias. Histórias que nem sempre aparecem nos documentos oficiais, nas estatísticas educacionais ou nos registros escolares, mas que atravessam silenciosamente o cotidiano das salas de aula da EJA. Por trás de cada matrícula existe uma mulher com uma trajetória singular, marcada por escolhas, renúncias, responsabilidades, trabalho, cuidado, sonhos e, não raras vezes, por processos de exclusão que fizeram com que a escola precisasse ser deixada para depois. É justamente esse “depois” que a EJA acolhe quando uma mulher decide retornar aos estudos.

Essa compreensão modifica profundamente o modo de analisar a modalidade. A estudante que retorna à escola aos trinta, quarenta, cinquenta ou sessenta anos não chega atrasada à Educação, ela chega trazendo consigo uma história que precisa ser reconhecida. Talvez tenha deixado de estudar para trabalhar; talvez tenha precisado cuidar dos filhos; talvez a maternidade tenha chegado cedo; talvez tenha assumido

sozinha responsabilidades familiares; talvez simplesmente não tenha encontrado, em determinado momento de sua vida, condições objetivas para continuar estudando. Há ainda mulheres cujas trajetórias são atravessadas por situações de violência doméstica, dependência econômica, controle e silenciamento. Essas possibilidades não autorizam generalizações, mas exigem que o direito à educação seja analisado a partir das condições concretas em que as mulheres vivem.

A Constituição Federal de 1988 assume importância fundamental ao reconhecer a educação como direito social e estabelecer, em seu artigo 205, que ela constitui direito de todos e dever do Estado e da família. O princípio constitucional não estabelece prazo de validade para esse direito. Uma mulher não deixa de ser sujeito do direito à educação porque não conseguiu concluir sua escolarização durante a infância ou adolescência, o direito permanece, e é justamente nesse ponto que a Educação de Jovens e Adultos assume sua dimensão política, social e humana.

A Lei nº 9.394/1996, ao reconhecer a EJA no âmbito da educação básica, reafirma que jovens, adultos e idosos que não tiveram acesso ou continuidade de estudos precisam encontrar no poder público oportunidades educacionais adequadas às suas características e condições de vida e trabalho. Portanto, a EJA não pode ser compreendida como concessão, favor ou oportunidade oferecida benevolentemente àqueles que "não estudaram no tempo certo", é a materialização de um direito que, em determinado momento da trajetória desses sujeitos, não conseguiu ser plenamente assegurado.

Essa compreensão aproxima-se das reflexões de Arroyo, especialmente quando o autor nos convida a olhar os estudantes da EJA não pelo que lhes falta, mas pelas experiências humanas, sociais e profissionais que carregam. Essa mudança aparentemente simples produz um deslocamento importante: em vez de perguntar por que uma mulher "abandonou" a escola, talvez seja mais necessário perguntar quais circunstâncias fizeram com que a escola deixasse de caber em sua vida naquele momento, a pergunta deixa de responsabilizar exclusivamente o indivíduo e passa a interrogar a própria sociedade.[3]

Quando essa discussão é atravessada pelas relações de gênero, novas questões emergem, durante muito tempo, o trabalho doméstico, o cuidado dos filhos e a

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

responsabilidade pela organização da vida familiar foram tratados como atribuições naturalmente femininas. Ainda que muitas transformações tenham ocorrido, essas estruturas continuam produzindo consequências sobre o tempo, a autonomia e as possibilidades educacionais de inúmeras mulheres e, é nesse cenário que a aproximação com a Lei Maria da Penha se torna particularmente relevante. Promulgada em 7 de agosto de 2006, a Lei nº 11.340 constitui um marco histórico no enfrentamento à violência doméstica e familiar contra a mulher no Brasil, ao completar vinte anos, a legislação convida não apenas à celebração das conquistas alcançadas, mas também à reflexão sobre aquilo que ainda precisa avançar.

Uma das dimensões fundamentais, e por vezes menos exploradas, da Lei Maria da Penha está justamente na Educação, a legislação reconhece que o enfrentamento da violência contra a mulher não pode acontecer somente depois que ela ocorre, prevenir significa também educar, problematizar valores, questionar desigualdades historicamente naturalizadas e construir outras formas de convivência.

A relação entre educação e enfrentamento da violência ganha ainda maior densidade quando pensamos nas mulheres da EJA. Se a escola é um dos espaços em que essas mulheres constroem conhecimentos, estabelecem vínculos, ampliam relações sociais e retomam projetos de vida, é possível compreender que o direito à educação também dialoga com outros direitos fundamentais.

Paulo Freire oferece uma contribuição indispensável para essa reflexão ao defender uma educação comprometida com a leitura crítica do mundo, para o educador, o processo educativo não pode ser reduzido à transmissão mecânica de conteúdos, pois mulheres e homens chegam à escola carregando conhecimentos construídos ao longo de suas experiências. Na EJA, essa afirmação adquire uma força particular: quem retorna à escola depois de anos afastado dela não retorna vazio de saberes.[4]

A partir dessas reflexões, este artigo é orientado pela seguinte questão: de que maneira o direito à educação das mulheres na Educação de Jovens e Adultos pode ser compreendido a partir das desigualdades de gênero e das políticas de prevenção e proteção fortalecidas pela Lei Maria da Penha?

O objetivo consiste em analisar o direito à educação das mulheres na EJA, considerando as desigualdades de gênero presentes em suas trajetórias e as

[4] FREIRE, Paulo**. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2021.

possibilidades de articulação entre escolarização, formação crítica, prevenção da violência e garantia de direitos.

Metodologicamente, é uma pesquisa qualitativa, de natureza bibliográfica e documental. A análise documental considera a Constituição Federal de 1988, a Lei nº 9.394/1996, a Lei nº 11.340/2006 e a Lei nº 14.164/2021. A fundamentação teórica estabelece diálogo principalmente com Paulo Freire, Miguel Arroyo, bell hooks, Pierre Bourdieu e Heleieth Saffioti. A escolha desses autores possibilita aproximar diferentes dimensões do problema, articulando direito à educação, formação crítica, relações de gênero, desigualdades sociais e processos históricos de dominação.

O corpus documental inclui ainda o Resumo Técnico do Censo Escolar da Educação Básica 2024, do Inep, o informativo Educação 2024 da PNAD Contínua, do IBGE, e o Anuário Brasileiro de Segurança Pública 2025, do Fórum Brasileiro de Segurança Pública (FBSP), sendo selecionados indicadores nacionais referentes a 2024 sobre matrículas na EJA por sexo e idade, escolaridade, motivos de interrupção escolar e violência contra a mulher. Os dados secundários são utilizados descritivamente, para contextualizar a discussão teórica, sem cruzamento individual entre bases nem inferência causal. Os recortes populacionais são explicitados na análise; não se trata de pesquisa de campo com estudantes da EJA.

Mais do que reunir dispositivos legais, interessa compreender o que esses direitos significam quando encontram a vida concreta das mulheres, é nessa distância entre o direito escrito e o direito vivido que este artigo se insere.

1. MULHERES NA EJA: QUANDO RETORNAR À ESCOLA É REAFIRMAR UM DIREITO

A presença feminina na Educação de Jovens e Adultos revela histórias que precisam ser compreendidas para além dos indicadores educacionais, os números são indispensáveis para o planejamento das políticas públicas, mas não conseguem explicar, sozinhos, por que uma mulher interrompeu os estudos, o que a fez retornar anos depois e quais obstáculos precisa enfrentar diariamente para continuar frequentando a escola.

O Resumo Técnico do Censo Escolar da Educação Básica 2024 informa que 56,7% das matrículas da EJA entre estudantes de 20 anos ou mais eram do sexo

feminino, na faixa de 40 a 49 anos, essa participação alcançava 63,9.[5] Esses recortes mostram a relevância das mulheres adultas na modalidade, sem autorizar a afirmação de predominância feminina em todas as faixas etárias. São registros de matrícula, não taxas de permanência ou conclusão.

Na PNAD Contínua 2024, 57,8% das mulheres de 25 anos ou mais haviam concluído ao menos a educação básica obrigatória, frente a 54,0% dos homens. A vantagem feminina agregada não elimina a existência de mulheres com escolarização interrompida. Entre as mulheres de 14 a 29 anos que não haviam concluído o ensino médio porque abandonaram a escola ou nunca a frequentaram, 23,4% indicaram a gravidez como principal motivo e 9,0% apontaram afazeres domésticos ou cuidado de pessoas. Esse recorte juvenil não representa todas as estudantes da EJA, mas evidencia barreiras relacionadas à divisão do cuidado.[6]

Essas fontes descrevem dimensões distintas e não permitem estimar, neste estudo, a permanência das mulheres na EJA nem a parcela de interrupções atribuível à violência doméstica. Para o planejamento educacional, é de extrema importância acompanhar a frequência, interrupção e conclusão por sexo e faixa etária, articulando os registros escolares à escuta voluntária das estudantes. Trata-se de uma recomendação derivada da análise, e não de um resultado estatístico produzido pelo artigo.

Há algo profundamente significativo no ato de retornar, para uma mulher adulta que passou anos distante dos bancos escolares, atravessar novamente o portão de uma escola pode significar muito mais do que matricular-se em uma modalidade de ensino, pode representar a retomada de um projeto que ficou suspenso enquanto outras necessidades ocuparam o primeiro plano de sua existência. Pode significar voltar a escrever, compreender melhor um documento, concluir a educação básica, preparar-se para o trabalho, prosseguir os estudos ou simplesmente realizar um desejo que durante anos precisou esperar.

---

[5] INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Censo Escolar da Educação Básica 2024: resumo técnico**. Brasília, DF: Inep, 2025. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2024.pdf. Acesso em: 18 out. 2026.

[6] INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua: educação 2024.** Rio de Janeiro: IBGE, 2025. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv102180_informativo.pdf. Acesso em: 18 out. 2026.

Essa leitura aproxima-se da compreensão de Arroyo sobre os sujeitos da EJA. Ao falar dos "passageiros da noite", o autor desloca o olhar para homens e mulheres trabalhadores que chegam às escolas depois de jornadas marcadas pelo trabalho e pelas exigências da sobrevivência. A metáfora é especialmente potente quando pensamos nas mulheres que, ao final de um dia de trabalho, ainda precisam conciliar o horário escolar com responsabilidades domésticas e familiares.[7]

Essas mulheres não chegam à escola sem conhecimentos, chegam carregadas de experiências, conhecem o trabalho, o cuidado, a administração cotidiana da casa, as relações comunitárias, as dificuldades econômicas e diferentes formas de organização da vida. Algumas desenvolveram conhecimentos profissionais sem nunca terem recebido certificação escolar correspondente, outras aprenderam a resolver problemas complexos da vida cotidiana e, ainda assim, podem sentir insegurança diante de uma atividade escrita porque foram ensinadas a acreditar que "não sabem".

A pedagogia freireana se torna especialmente necessária, Freire nos ajuda a compreender que a leitura do mundo precede a leitura da palavra e que os saberes construídos na experiência dos educandos precisam ser respeitados no processo pedagógico.[8] Isso não significa substituir o conhecimento científico pela experiência cotidiana, mas construir pontes entre ambos. A função da escola permanece sendo garantir acesso aos conhecimentos historicamente produzidos, porém esse encontro pode acontecer sem desconsiderar aquilo que o sujeito já sabe.

No caso das mulheres, compreender as condições de permanência na EJA exige também olhar para a divisão social e sexual do trabalho. Durante gerações, cuidar da casa, dos filhos, dos idosos e das necessidades familiares foi tratado como responsabilidade prioritariamente feminina. Essa naturalização produz consequências concretas, o tempo destinado ao cuidado é também o tempo que deixa de estar disponível para descanso, lazer, qualificação profissional e educação.

Bourdieu, ao analisar a dominação masculina, demonstra como relações historicamente construídas podem tornar-se tão naturalizadas que deixam de ser

---

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

[8] FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2021.

percebidas como relações de poder, o que parece apenas parte da rotina familiar que pode expressar uma distribuição desigual de responsabilidades e oportunidades.[9]

Saffioti, por sua vez, permite aprofundar a análise das relações entre gênero, patriarcado e violência, mostrando que a desigualdade não nasce de fragilidades individuais das mulheres, mas se estrutura historicamente nas relações sociais.[10]

É importante, entretanto, evitar outro extremo: transformar toda mulher da EJA em vítima, as estudantes dessa modalidade não podem ser reduzidas às dificuldades que enfrentaram, são também mulheres que construíram estratégias de sobrevivência, conhecimentos, redes de apoio, afetos e formas de resistência. Essa perspectiva humanizada é fundamental porque uma política educacional que enxerga apenas vulnerabilidades corre o risco de não enxergar potências.

Bell Hooks contribui para esse debate ao compreender a educação como espaço em que diferentes vozes podem ser reconhecidas. A autora chama atenção para a necessidade de questionar estruturas de dominação sem retirar dos sujeitos sua capacidade de agir sobre o mundo.[11] Para a EJA, isso significa construir uma pedagogia que reconheça as desigualdades sem aprisionar os estudantes nelas.

O direito à educação dessas mulheres precisa, portanto, ser compreendido em pelo menos quatro movimentos inseparáveis: entrar, permanecer, aprender e concluir. Entrar é fundamental, mas não suficiente, uma escola pode abrir matrícula e, ainda assim, permanecer distante da realidade das estudantes, se os horários são incompatíveis com as jornadas de trabalho, se não existe sensibilidade para compreender situações de ausência, se as práticas pedagógicas infantilizam adultos ou se o currículo parece não dialogar com nenhuma dimensão significativa da vida, o direito permanece apenas parcialmente realizado.

Permanecer exige condições, aprender exige uma escola que reconheça capacidade e concluir exige políticas que não permitam que as dificuldades enfrentadas ao longo do percurso empurrem novamente essas mulheres para fora da educação.

É por essa razão que a EJA precisa ser defendida não como educação de segunda oportunidade ou meramente um favor, mas como educação de direito. O termo

---

[9] BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.
[10] SAFFIOTI, Heleieth I. B. **Gênero, patriarcado, violência.** São Paulo: Expressão Popular; Fundação Perseu Abramo, 2015.
[11] HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.

“segunda oportunidade”, embora aparentemente positivo, pode carregar a ideia de que a primeira foi desperdiçada pelo próprio sujeito. Para muitas mulheres, porém, não houve uma primeira oportunidade em condições de igualdade.

Reconhecer isso muda a maneira de olhar para cada retorno, quando uma mulher volta à escola, o Estado não está lhe oferecendo um favor. Está respondendo, ainda que tardiamente, a um direito que lhe pertence.

2. A LEI MARIA DA PENHA E O DIREITO À EDUCAÇÃO: ENTRE A PROTEÇÃO E A PREVENÇÃO

A Lei Maria da Penha tornou-se uma das principais referências brasileiras no enfrentamento à violência doméstica e familiar contra a mulher. Ao longo de duas décadas, sua existência contribuiu para dar visibilidade a um problema que, durante muito tempo, foi tratado como questão privada, circunscrita ao espaço doméstico e às relações familiares.

A violência contra a mulher, entretanto, não permanece confinada ao espaço em que acontece, seus efeitos podem alcançar o trabalho, a saúde, as relações sociais, a autonomia econômica e a escolarização, justamente nessa interface que a discussão se aproxima da EJA.

Não se pretende afirmar que mulheres interrompem seus estudos necessariamente em razão da violência doméstica, tampouco associar automaticamente a estudante da EJA à condição de mulher em situação de violência. Uma análise comprometida cientificamente precisa rejeitar generalizações dessa natureza. O que se pretende reconhecer é que, em determinadas trajetórias, a violência pode constituir mais uma das barreiras que dificultam o exercício do direito à educação.

A violência psicológica, por exemplo, pode estar associada a práticas de controle, humilhação e desqualificação que fragilizam a autonomia e, a violência patrimonial e diferentes formas de dependência econômica também podem interferir na possibilidade de uma mulher construir projetos próprios.

A dimensão do problema pode ser situada pelos registros oficiais de segurança pública reunidos pelo FBSP, o Anuário Brasileiro de Segurança Pública 2025 contabilizou, para 2024, 257.659 registros de lesão corporal dolosa em contexto de

violência doméstica e 1.492 vítimas de feminicídio no Brasil. São categorias distintas, que não devem ser somadas como se representassem mulheres únicas.[12]

Os registros policiais dependem da notificação e da classificação dos fatos; não equivalem à prevalência de toda a violência vivida, tampouco identificam quais vítimas frequentavam a EJA. Sua contribuição é dimensionar a demanda social por prevenção e proteção, sem estabelecer causalidade entre violência e interrupção escolar.

Estudar pode representar uma dimensão importante da autonomia, embora não se deva atribuir à educação uma capacidade que ela, isoladamente, não possui. A escola não rompe ciclos de violência sozinha, a professora não substitui a psicóloga, a equipe pedagógica não substitui os serviços de assistência social, saúde, segurança ou justiça. Reconhecer esses limites é tão importante quanto reconhecer as possibilidades da educação.

A dimensão educativa já integra a Lei Maria da Penha desde 2006, no art. 8º, o inciso V prevê campanhas preventivas para o público escolar e a sociedade e a difusão da Lei; o VIII estabelece programas educacionais orientados pela dignidade humana e pelas perspectivas de gênero, raça ou etnia; o IX determina destaque curricular, em todos os níveis de ensino, aos direitos humanos, à equidade de gênero e de raça ou etnia e à violência doméstica e familiar contra a mulher.[13] Esses dispositivos fundamentam a prevenção pela educação, inclusive na EJA.

Essa dimensão merece atenção especial, durante muito tempo, o debate público sobre violência contra a mulher concentrou-se predominantemente naquilo que acontece depois da violência: denúncia, medidas protetivas, responsabilização e atendimento. Todas essas dimensões são indispensáveis, entretanto, uma política de enfrentamento precisa também perguntar o que pode ser feito antes e, nesse "antes" que a educação ocupa um lugar estratégico.

A Lei nº 14.164/2021 reforça e especifica essa orientação, sem inaugurar a diretriz curricular. Ao alterar o art. 26, § 9º, da LDB, explicita a prevenção da violência contra a mulher entre os temas transversais da educação básica e prevê material didático

---

[12] FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA (FBSP). **Anuário Brasileiro de Segurança Pública 2025.** São Paulo: FBSP, 2025. Disponível em: https://forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2025/07/anuario-2025.pdf. Acesso em: 18 out. 2026.

[13] BRASIL. **Lei nº 11.340**, de 7 de agosto de 2006. Cria mecanismos para coibir e prevenir a violência doméstica e familiar contra a mulher. Brasília, DF: Presidência da República, 2006. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11340.htm. Acesso em: 18 out. 2026.

adequado. Institui também, em março, a Semana Escolar de Combate à Violência contra a Mulher, nas instituições públicas e privadas de educação básica.[14] Há, portanto, continuidade normativa entre 2006 e 2021, com explicitação de instrumentos educacionais.

Essa continuidade suscita uma questão analítica: por que a diretriz prevista em 2006 precisou ser reforçada em 2021 e quais condições dificultam sua realização cotidiana? A nova lei, isoladamente, não comprova a inefetividade da anterior, permite, contudo, investigar a distância entre prescrição e implementação. Formação docente, materiais, planejamento curricular e articulação intersetorial constituem dimensões a examinar, não causas demonstradas por este estudo. Na EJA, propõe-se verificar sua presença nos projetos pedagógicos e nas práticas regulares, para que a prevenção não se restrinja a uma atividade anual.

Para a Educação de Jovens e Adultos, essas determinações apresentam possibilidades particularmente fecundas, os estudantes da EJA estão inseridos diretamente nas relações familiares, profissionais e comunitárias, são mães, pais, avós, trabalhadores e trabalhadoras que levam para outros espaços sociais aquilo que aprendem e discutem na escola.

Isso significa que trabalhar a prevenção da violência na EJA não é falar somente com mulheres, é também falar com homens, é problematizar relações, é discutir respeito, é ensinar direitos, é construir conhecimentos que possam circular pelas famílias e comunidades.

Essa abordagem precisa ser realizada com responsabilidade pedagógica, uma estudante não deve precisar expor sua vida para que a escola discuta violência doméstica. Professores não devem transformar rodas de conversa em interrogatórios ou solicitar testemunhos pessoais como condição para a participação.

A escola pode falar sobre violência sem violentar novamente pela exposição, pode trabalhar textos legais, literatura, campanhas, dados estatísticos, reportagens e diferentes produções culturais. Pode criar situações pedagógicas que possibilitem compreender direitos sem exigir que alguém revele experiências íntimas.

---

[14] BRASIL. **Lei nº 14.164**, de 10 de junho de 2021. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir conteúdo sobre a prevenção da violência contra a mulher nos currículos da educação básica e institui a Semana Escolar de Combate à Violência contra a Mulher. Brasília, DF: Presidência da República, 2021. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/lei/l14164.htm. Acesso em: 18 out. 2026.

Esse cuidado é particularmente importante porque não sabemos quais histórias estão sentadas diante de nós, talvez essa seja uma das maiores responsabilidades da escola ao trabalhar temas socialmente sensíveis: reconhecer que uma aula nunca acontece apenas diante de conteúdos; acontece diante de pessoas.

A articulação intersetorial também precisa integrar essa compreensão, a escola pode conhecer os serviços existentes em seu território e os fluxos definidos pelas políticas públicas, respeitando as competências de cada área. Educação, saúde, assistência social, segurança e justiça precisam dialogar justamente porque nenhuma delas, isoladamente, consegue responder à complexidade da violência.

Os vinte anos da Lei Maria da Penha oferecem, portanto, uma oportunidade para ampliar o debate celebrar a legislação significa reconhecer sua importância histórica, mas também perguntar como seus princípios têm chegado aos espaços educacionais e como a educação pode contribuir para que novas gerações de mulheres e homens construam relações menos desiguais.

3. EDUCAÇÃO COMO PRÁTICA DE LIBERDADE: UMA EJA QUE ACOLHE, ENSINA E TRANSFORMA

Paulo Freire talvez seja uma das referências mais importantes para compreender por que a Educação de Jovens e Adultos não pode se limitar à reposição de conteúdos escolares. Sua obra nos ensina que educação é encontro, diálogo, conhecimento e possibilidade de leitura crítica da realidade.[15]

Essa concepção não significa atribuir à educação um poder mágico de transformação. A escola não elimina pobreza, racismo, desigualdades de gênero ou violência simplesmente porque discute esses temas em sala de aula, entretanto, pode oferecer conhecimentos e instrumentos para que os sujeitos compreendam melhor as estruturas sociais nas quais estão inseridos.

Na EJA, isso significa reconhecer que ensinar Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História ou Geografia não precisa acontecer separado das questões que atravessam a vida. Os direitos das mulheres podem ser trabalhados por meio da leitura e

[15] FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2021.

interpretação de textos; dados sobre desigualdades podem ser analisados matematicamente; a história da conquista dos direitos femininos pode ser estudada nas Ciências Humanas; as relações entre corpo, saúde e qualidade de vida podem atravessar as Ciências da Natureza.

O tema não precisa substituir o currículo, pode atravessá-lo e, essa perspectiva evita dois problemas frequentes: de um lado, um currículo completamente desconectado da vida adulta; de outro, uma prática que transforma a EJA apenas em espaço de conversa e deixa de garantir o direito ao conhecimento sistematizado.

Freire ajuda justamente a superar essa falsa oposição, valorizar a experiência do educando não significa abandonar o conhecimento científico, significa reconhecer de onde o sujeito parte para que possa ampliar aquilo que sabe.[16]

Essa concepção possui uma dimensão profundamente humana, uma mulher que retorna à escola depois de vinte ou trinta anos pode carregar inseguranças, pode dizer que "não sabe nada", que "não tem cabeça para estudar" ou que "está velha demais". Essas expressões não surgem do nada, muitas vezes são marcas de experiências anteriores de exclusão e desqualificação.

Uma escola humanizada não responde a essas inseguranças diminuindo as expectativas, responde criando condições para aprender. Acolher não é facilitar no sentido de empobrecer o ensino, acolher é olhar para o sujeito e dizer, por meio das práticas pedagógicas, que ele é capaz.

Essa compreensão aproxima Freire de Bell Hooks, para quem a educação pode constituir prática de liberdade quando rompe com relações autoritárias e reconhece a presença, a voz e a experiência dos sujeitos.[17]

No caso das mulheres da EJA, reconhecer a voz não significa obrigá-las a contar suas histórias, significa garantir que possam participar, perguntar, discordar, aprender e construir conhecimentos em um espaço no qual sejam respeitadas. Há, portanto, uma diferença importante entre dar voz e reconhecer voz. Essas mulheres já possuem voz, o que a escola precisa fazer é não a silenciar.

A autonomia também precisa ser tratada com cuidado, seria simplista afirmar que voltar a estudar liberta automaticamente uma mulher de relações de dependência ou

[16] FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2021.
[17] HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade.** São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.

violência. As condições que sustentam as desigualdades são complexas e exigem políticas públicas igualmente complexas, negar qualquer relação entre educação e autonomia seria igualmente inadequado.

Aprender amplia possibilidades, compreender um documento, conhecer direitos, melhorar a leitura, concluir uma etapa de escolarização, prosseguir para outra, qualificar-se profissionalmente ou simplesmente sentir-se capaz de aprender são experiências que podem fortalecer a participação social.

A escola pode tornar-se parte de um processo mais amplo de reconstrução de projetos. Não porque salve mulheres, mas porque reconhece mulheres como sujeitos capazes de construir seus próprios caminhos. Essa diferença é fundamental, uma pedagogia emancipatória não constrói relações de dependência; procura fortalecer sujeitos.

Por isso, o debate sobre direito à educação das mulheres precisa chegar também à formação dos professores da EJA, não basta que a legislação determine a abordagem de determinados conteúdos se o professor não encontra oportunidades para estudá-los, problematizá-los e compreender como trabalhá-los pedagogicamente.

A formação docente precisa possibilitar reflexão sobre gênero, direitos humanos, violência, diversidade e especificidades dos sujeitos da EJA, sem abandonar os conhecimentos próprios de cada área curricular, professores também precisam ser acolhidos em seus processos formativos.

Não se constrói uma educação dialógica apenas por determinação normativa, ela exige estudo, reflexão, planejamento coletivo e espaços institucionais de formação.

Quando a escola consegue aproximar esses elementos, a EJA reafirma uma de suas dimensões mais potentes: ser lugar onde trajetórias que pareciam encerradas encontram possibilidades de continuidade. E continuidade talvez seja uma palavra fundamental quando falamos dessas mulheres, não se trata de apagar o que aconteceu anteriormente, mas sim, de reconhecer que a história ainda está sendo escrita.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Escrever sobre o direito à educação das mulheres na Educação de Jovens e Adultos significa reconhecer que, por trás das garantias legais, existem vidas concretas. A Constituição Federal assegura o direito à educação; a LDB reconhece a EJA; a Lei

Maria da Penha estabelece mecanismos de prevenção e enfrentamento à violência contra a mulher; e a Lei nº 14.164/2021 reforça e específica, na educação básica, a diretriz educativa já prevista em 2006. Entretanto, entre aquilo que está escrito e aquilo que é vivido existe um caminho que precisa ser construído diariamente pelas políticas públicas e pelas instituições educacionais.

As mulheres que chegam à EJA não chegam atrasadas, chegam quando podem. Essa afirmação não pretende naturalizar as desigualdades que produziram interrupções escolares, mas justamente denunciá-las. Se uma mulher precisou esperar décadas para exercer plenamente seu direito à educação, é necessário compreender quais condições sociais fizeram com que outros deveres e necessidades fossem colocados repetidamente antes de seu próprio percurso escolar.

Ao mesmo tempo, essas mulheres não devem ser definidas apenas pelas dificuldades enfrentadas, são sujeitos de saberes, memórias, experiências, projetos e possibilidades, é justamente nesse encontro entre direito e trajetória que a EJA revela sua importância.

Ao longo deste estudo, procurou-se demonstrar que a relação entre educação e violência contra a mulher não pode ser estabelecida de maneira simplista. A escola não é responsável por solucionar sozinha situações de violência, nem toda estudante da EJA vivenciam essa realidade, entretanto, ignorar que desigualdades de gênero e situações de violência podem interferir na autonomia e na escolarização também significaria fechar os olhos para parte das experiências sociais presentes na modalidade.

A Lei Maria da Penha, ao reconhecer a educação como dimensão da prevenção, oferece uma oportunidade para que esse debate seja desenvolvido de maneira responsável, interdisciplinar e permanente.

Os indicadores nacionais contextualizam essa responsabilidade: a presença feminina nas matrículas adultas da EJA convive com trajetórias de interrupção escolar relacionadas ao cuidado e com expressivos registros de violência no país. As bases utilizadas não permitem medir a permanência desses estudantes nem vincular individualmente violência e afastamento escolar. A análise sustenta a necessidade de acompanhamento educacional e de implementação das diretrizes preventivas, preservando esses limites de interpretação.

Vinte anos depois de sua promulgação, permanece necessário perguntar não apenas quantas mulheres conhecem a existência da Lei, mas quanto avançamos na construção de uma sociedade em que meninas e mulheres possam estudar, trabalhar, participar e construir projetos sem que relações de gênero limitem suas possibilidades.

Nesse processo, a Educação de Jovens e Adultos possui um lugar importante, uma EJA comprometida com os direitos das mulheres precisa acolher sem infantilizar, escutar sem invadir, ensinar sem silenciar e problematizar sem transformar a experiência pessoal das estudantes em objeto de exposição, precisa, sobretudo, acreditar na capacidade de aprender.

Paulo Freire nos ensinou a reconhecer que mulheres e homens são sujeitos históricos e podem participar da transformação do mundo que habitam.[18]

Arroyo, por sua vez, ajuda-nos a enxergar os estudantes da EJA para além das ausências escolares, reconhecendo suas trajetórias humanas e os direitos historicamente negados.[19] Bell Hooks amplia esse horizonte ao mostrar que a educação comprometida com a liberdade precisa questionar as estruturas de dominação e construir espaços nos quais diferentes sujeitos possam efetivamente participar.[20]

Bourdieu e Saffioti ajudam a compreender por que determinadas desigualdades parecem naturais quando, na verdade, foram social e historicamente produzidas.[21][22]

A aproximação entre essas perspectivas permite afirmar que garantir o direito à educação das mulheres da EJA significa muito mais do que manter uma escola aberta à noite, significa garantir condições para chegar, permanecer, aprender e continuar sonhando depois da escola.

Talvez seja justamente aí que reside a dimensão mais humana desse direito, quando uma mulher retorna à EJA, ela não volta apenas para recuperar conteúdos que ficaram para trás, volta carregando aquilo que viveu durante os anos em que esteve longe da escola e trazendo consigo aquilo que ainda deseja construir.

---

[18] FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2019.
[19] ARROYO, Miguel G. **Passageiros da noite: do trabalho para a EJA: itinerários pelo direito a uma vida justa.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.
[20] HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.
[21] BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.
[22] SAFFIOTI, Heleieth I. B. **Gênero, patriarcado, violência.** São Paulo: Expressão Popular; Fundação Perseu Abramo, 2015.

O diploma importa, a aprendizagem importa, a continuidade dos estudos importa, mas também importa o momento em que uma mulher percebe que ainda pode aprender, que sua experiência possui valor e que o futuro não está determinado pelas interrupções de sua trajetória.

Por isso, o retorno de uma mulher à EJA não deve ser lido como pedido de uma segunda oportunidade, é o exercício de um direito que nunca deixou de ser seu.

REFERÊNCIAS

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

BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília, DF: Presidência da República, 1988.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996.

BRASIL. **Lei nº 11.340, de 7 de agosto de 2006.** Cria mecanismos para coibir e prevenir a violência doméstica e familiar contra a mulher. Brasília, DF: Presidência da República, 2006. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11340.htm. Acesso em: 18 out. 2026.

BRASIL. **Lei nº 14.164, de 10 de junho de 2021**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir conteúdo sobre a prevenção da violência contra a mulher nos currículos da educação básica e institui a Semana Escolar de Combate à Violência contra a Mulher. Brasília, DF: Presidência da República, 2021. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/lei/l14164.htm. Acesso em: 18 out. 2026.

FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA (FBSP). **Anuário Brasileiro de Segurança Pública 2025.** São Paulo: FBSP, 2025. Disponível em: https://forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2025/07/anuario-2025.pdf. Acesso em: 18 out. 2026.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** São Paulo: Paz e Terra, 2019.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade.** São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua: educação 2024**. Rio de Janeiro: IBGE, 2025. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv102180_informativo.pdf. Acesso em: 18 out. 2026.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Censo Escolar da Educação Básica 2024: resumo técnico.** Brasília, DF: Inep, 2025. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2024.pdf. Acesso em: 18 out. 2026.

SAFFIOTI, Heleieth I. B. **Gênero, patriarcado, violência**. São Paulo: Expressão Popular; Fundação Perseu Abramo, 2015.