

Estado da publicação: Não informado pelo autor submissor

OS AVANÇOS DA ESCOLARIDADE FEMININA: DE QUAIS MULHERES ESTAMOS FALANDO?

Lorena Lima de Moraes, Roseane Amorim da Silva, Shana Sampaio Sieber

<https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.8337>

Submetido em: 2024-03-26

Postado em: 2024-04-08 (versão 1)

(AAAA-MM-DD)

ARTIGO

OS AVANÇOS DA ESCOLARIDADE FEMININA: DE QUAIS MULHERES ESTAMOS FALANDO?

LORENA LIMA DE MORAES¹

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-8656-2412>
<lorena.moraes@ufrpe.br>

ROSEANE AMORIM DA SILVA²

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1454-0417>
<roseane.amorim@ufrpe.br>

SHANA SAMPAIO SIEBER³

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5286-4589>
<shanasieber@yahoo.com.br>

¹ Universidade Federal Rural de Pernambuco – Unidade Acadêmica de Serra Talhada. Serra Talhada, Pernambuco (PE), Brasil.

² Universidade Federal Rural de Pernambuco – Unidade Acadêmica de Serra Talhada. Serra Talhada, Pernambuco (PE), Brasil.

³ Universidade Estadual de Campinas. Campinas, São Paulo (SP), Brasil.

RESUMO: No presente artigo buscamos problematizar os índices de escolaridade feminina no Brasil, tomando como fonte de análise, dados coletados nas pesquisas realizadas pelo Censo Escolar 2021, 2022, 2023, o IDHM e a PNAD. Vimos que os resultados homogeneizam as mulheres e contribuem para a reprodução das desigualdades sociais ao invisibilizar os grupos de mulheres menos escolarizadas, sobretudo as negras. Observamos também que existem pesquisas que alegam aumento na igualdade de gênero no âmbito educacional, mas não consideram as especificidades de classe, raça, etnia, lugar de moradia, entre outros marcadores sociais que contribuem para a invisibilização das mulheres, colocando-as em uma situação de inferioridade ao dificultarem o acesso a educação e a continuidade dos estudos para as que conseguem acessar. O que faz com que seja importante questionar o aumento da escolaridade das mulheres de forma homogênea, problematizando grupos específicos. Observamos nas pesquisas que houve um aumento da escolaridade de mulheres, mas no grupo das que são brancas, de classe média e alta, moradoras, sobretudo das áreas urbanas.

Palavras-chave: escolaridade de mulheres, desigualdades sociais, sistemas de opressão

THE ADVANCES IN FEMALE SCHOOLING: WHICH WOMEN ARE WE TALKING ABOUT?

ABSTRACT: In this article we seek to problematise female schooling rates in Brazil, using as a source of analysis data collected in surveys carried out by the 2021, 2022 and 2023 School Census, the IDHM and the PNAD. The results homogenise women and contribute to the reproduction of social inequalities by making groups of less educated women, especially black women, invisible. We also observed that there are studies that claim to increase gender equality in the educational sphere, but do not consider the specificities of class, race, ethnicity, place of residence, among other social markers that contribute to the invisibilisation of women, placing them in a situation of inferiority by making it extremely difficult for those who manage to access education and continue their studies. This makes it important to question the increase in women's schooling in a homogenous way, problematising specific groups. Research has shown that there has been an increase in women's schooling, but in the group of white, middle and upper class women who live mainly in urban areas.

Keywords: women's schooling, social inequalities, systems of oppression

AVANCES EN LA ESCUELA FEMENINADE: QUÉ MUJERES HABLAMOS?

RESUMEN: En este artículo buscamos problematizar las tasas de educación femenina en Brasil, tomando como fuente de análisis datos recopilados en investigaciones realizadas por el Censo Escolar de 2021, 2022, 2023, el IDHM y la PNAD. Vimos que los resultados homogeneizan a las mujeres y contribuyen a la reproducción de las desigualdades sociales al invisibilizar a grupos de mujeres menos educadas, especialmente a las mujeres negras. También observamos que existen investigaciones que afirman un aumento de la igualdad de género en el ámbito educativo, pero no consideran las especificidades de clase, raza, etnia, lugar de residencia, entre otros marcadores sociales que contribuyen a la invisibilidad de las mujeres, ubicándolas en una situación de inferioridad al dificultar el acceso a la educación y la continuación de los estudios a quienes pueden acceder a ella. Esto hace importante cuestionar el aumento de la educación de las mujeres de manera homogénea, problematizando a grupos específicos. Observamos en la investigación que hubo un aumento en el nivel educativo de las mujeres, pero en el grupo de las que son residentes blancas, de clase media y alta, especialmente en las zonas urbanas.

Palabras clave: educación de las mujeres, desigualdades sociales, sistemas de opresión

INTRODUÇÃO

Na década de 1930, o Estado brasileiro assumiu como principal missão a promoção do desenvolvimento do país. Para concretizar sua proposta, visando tornar-se economicamente relevante e influente no cenário internacional, era necessário estabelecer algumas metas, que se orientaram para o desenvolvimento da agricultura, da indústria nacional e da educação (Pereira; Castro, 2019). Dentre estas, Pereira e Castro (2019) afirmam que a educação foi a meta com o menor êxito no século XX. Somente na última década deste século houve investimento na qualidade do serviço educacional e ampliação às instituições de ensino, ainda assim, isto não se deu de maneira uniforme no território brasileiro.

Sabemos que a educação é uma das principais dimensões para se constatar a existência de desigualdades em uma sociedade. Da mesma forma em que se apresenta como porta de entrada individual e coletiva para uma vida com maiores possibilidades de acúmulo de capital cultural, econômico e político que fomentam processos de reprodução social.

Contudo, é importante levar em conta outras variáveis que junto com a educação promovem o desenvolvimento humano, bem como outras instituições que são igualmente importantes para a socialização das pessoas, como a família, espaços religiosos, mídia, espaços culturais, ambientes profissionais, entre outras.

A década de 1990 foi marcante por estabelecer reformas educacionais que tinham como desafio atingir índices de melhoria na qualidade do ensino ao mesmo tempo em que previa restringir gastos públicos, sob a estratégia de reduzir as desigualdades econômicas e sociais nacionais e internacionais. Tal investimento era consenso no cenário global, sendo pauta das conferências internacionais organizadas pela Organização das Nações Unidas (ONU) e dos documentos elaborados pelas organizações multilaterais, como o Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), o Fundo de Desenvolvimento das Nações Unidas para a Mulher (Unifem), Banco Mundial e Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) (Rosemberg, 2001).

As mulheres brasileiras, na virada do século XIX para o XX, eram em sua maioria (80%) analfabetas. Já no século XXI, elas alcançam mais anos de escolaridade que a população masculina (Melo; Tomé, 2018). No entanto, Rosemberg (2001) há tempos nos alerta que para pensar parâmetros educacionais capazes de acompanhar as desigualdades de gênero e a discriminação contra as mulheres sem levar em conta a interação entre cor/raça, classe, regionalidade, local de moradia, multilinguismo, série e geração, é preciso se distanciar de indicadores globais, fragmentados e uniformes, que fazem com que se produzam políticas ineficientes que contribuem para a permanência de um sistema educacional excludente. Desde então, Fúlvia Rosemberg questionava os altos números dos indicadores educacionais que encobriam desigualdades de gênero.

Neste sentido, temos o objetivo de problematizar os índices de escolaridade feminina no Brasil, tomando como fonte de análise dados que homogeneizam as mulheres e contribuem para a reprodução das

desigualdades sociais ao invisibilizar grupos de mulheres menos escolarizados em seus locais de moradias e regionalidades, sob as lentes das pesquisas que alegam vantagens na igualdade de gênero no âmbito educacional.

A necessidade urgente - e histórica - de considerar as desigualdades entre grupos distintos de mulheres na sociedade brasileira garante a compreensão de que os eventos e as condições da vida social e política do indivíduo não são moldados apenas por um fator; são vários os sistemas de opressão que colocam os indivíduos em posições de subalternidade, como por exemplo, a mulher, pobre, negra do Brasil rural - grupo que ganhará destaque neste artigo. Lembrando ainda, que este Brasil rural abarca as mulheres agricultoras, assentadas, trabalhadoras rurais, quilombolas, indígenas, caiçaras, ribeirinhas, pescadoras artesanais, pantaneiras, extrativistas, quebradeiras de coco, mulheres pertencentes às populações de fundo e fecho de pasto, descendentes de colonos, e várias outras identidades.

Para refletir sobre a diversidade de sistemas de opressão que incidem sobre as mulheres, buscamos subsídios na noção de interseccionalidade que foi construída pelas mulheres feministas negras. Várias estudiosas, como Kimberle Crenshaw (2002), Patrícia Hill Collins; Simone Birgen (2020), Adriana Piscitelli (2008), Carla Akotirene (2018), entre outras, têm se debruçado nos estudos sobre interseccionalidade para pensar as desigualdades sociais e explicar que os sistemas de poder na sociedade estão interseccionados, ou seja, que um se constitui e é constituído pelo outro. Então a mulher pobre, com dificuldade de acesso à educação, também pode ser oprimida pelo sistema de raça, de gênero, de território, ao acessar escolas distantes de suas casas, com pouca ou nenhuma estrutura, logo, com qualidade comprometida. Esses sistemas interseccionados vulnerabilizam meninas e mulheres e as colocam diante de experiências subalternizadas em diversos setores da vida. A educação precarizada é uma das primeiras dimensões que reforça a baixa qualidade de vida, a restrição de oportunidades, de capacidades e de sonhos.

Devemos antes de tudo reconhecer que o acesso às instituições de ensino e a qualidade do serviço não são uniformes no território brasileiro. As diferenças são significativas entre regiões, estados e municípios e, quando considerada a localização da escola, é marcante a diferença entre os indicadores educacionais das áreas rurais e urbanas.

O Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) cumpre um importante papel ao considerar três dimensões de desenvolvimento que nos ajuda a entender as desigualdades sociais para além do desenvolvimento limitado ao crescimento econômico. Ao considerar i) longevidade; ii) educação e iii) renda, este índice analisa o desenvolvimento centrado nas pessoas (Pereira; Castro, 2019). O IDHM brasileiro em 2010 foi de 0,727; valor considerado alto. Porém, ao desagregar os valores por situação de domicílio rural e urbano, observa-se que o IDHM urbano foi de 0,750 (maior que a média nacional), enquanto o rural foi de 0,586 (baixo). O Índice de Desenvolvimento Humano Municipal é um importante recurso para visibilizar as diferenças e desigualdades entre o Brasil urbano e o Brasil rural.

No que se refere a Educação que é o nosso foco, este índice é construído a partir da média geométrica de dois indicadores: escolaridade da população adulta, ou seja, porcentagem de pessoas de 18 anos ou mais com ensino fundamental completo (peso 1); e fluxo escolar da população jovem (peso 2),

que compreende as porcentagens das crianças de 5 e 6 anos frequentando a escola, jovens de 11 a 13 anos frequentando os anos finais do ensino fundamental, jovens de 15 a 17 anos com ensino fundamental completo e jovens de 18 a 20 anos com ensino médio completo. Este indicador acompanha a trajetória escolar dos/as jovens em 4 momentos importantes da sua formação, levando em consideração a adequação aproximada de idade-série. O quadro 1 evidencia o IDHM Educação para o Brasil rural mostrando que é considerado muito baixo, além de destacar a enorme diferença em relação ao urbano, que apresenta índice médio.

Quadro 1: Índice de Desenvolvimento Humano Municipal

2010 ¹	IDHM Brasil	IDHM Urbano	IDHM Rural
		0,727	0,750
IDHM Longevidade		0,826	0,775
IDHM Renda		0,756	0,589
IDHM Educação		0,676	0,445

Fonte: <http://www.atlasbrasil.org.br>. Muito alto: 0,800 - 1,000; Alto: 0,700 - 0,799; Médio: 0,600 - 0,699; Baixo: 0,500 - 0,599; Muito baixo: 0,000 - 0,499.

Além das desigualdades expostas entre as áreas urbanas e rurais do país, o IDHM Educação também expõe as desigualdades entre regiões, apontando que as áreas rurais do Paraná, Santa Catarina, Rio Grande do Sul, São Paulo e Rio de Janeiro apresentaram IDHM Educação baixo, estando coerentes com a média nacional rural, diferente dos demais estados em que o índice é muito baixo (Pereira; Castro, 2019).

Se tomarmos a concepção de Amartya Sen (2000) como bússola para compreender desenvolvimento como liberdade, a educação é uma das dimensões centrais para proporcionar a ampliação das liberdades humanas. Já apontava Paulo Freire desde a década de 1960 sobre a importância da educação e da constituição do sujeito crítico e conhecedor da sua realidade, da sua história, e, sobretudo das injustiças que lhe acometem.

Neste contexto, compreender as desigualdades no debate sobre o desenvolvimento se torna fundamental quando se desdobra de uma concepção estreita associada ao crescimento do produto nacional bruto (PNB), à industrialização, à modernização e à tecnologia, para o entendimento de um processo de expansão das liberdades, de forma a contribuir para a superação da pobreza, sobretudo no mundo rural. Para superar a questão do reducionismo ao crescimento econômico e à renda per capita, no

¹Os dados disponíveis para o Índice de Desenvolvimento Humano Municipal brasileiro é baseado no Censo Demográfico de 2010.

desenvolvimento das liberdades humanas, outras oportunidades relacionadas ao acesso às políticas e aos programas de saúde, educação, direitos civis e políticos são consideradas nos avanços sobre a participação nos espaços públicos. Estes fatores, entendidos como liberdades substantivas por Amartya Sen (2000), são, entre outros, constitutivos diretos do desenvolvimento, reconhecidos em sua integração aos fatores econômicos, sociais e políticos na expansão das liberdades humanas.

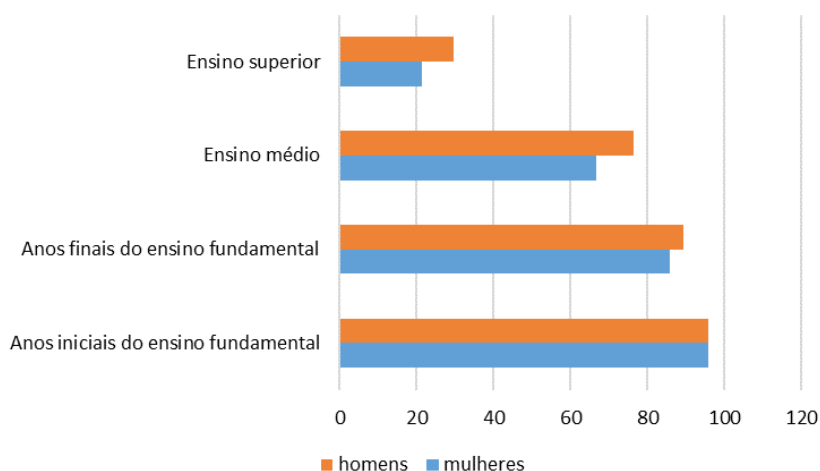
Se a ausência de liberdade econômica sob a forma de pobreza extrema pode privar outros tipos de liberdades, também vale afirmar que a ausência de liberdade social e política pode levar à ausência de liberdade econômica, no entendimento da simultaneidade da vida e de um processo integrado para viver mais e melhor. Deste modo, os diferentes tipos de liberdades, se olhados em conexão, vão contribuir para o seu próprio processo de fortalecimento com outras formas de liberdades, fortalecendo-se entre si e em conjunto, sob um olhar inter-relacionado e complementar dos diversos tipos de direitos e oportunidades rumo à superação das desigualdades (Sen, 2000).

As mulheres e os dados sobre escolaridade no Brasil

Olhar para os dados sobre escolaridade numa perspectiva de gênero é, sem dúvida, algo que nos chama atenção enquanto mulheres, feministas e educadoras, sobretudo, quando até recentemente as mulheres eram maioria da população analfabeta no Brasil, consequência do tardio acesso das mulheres aos serviços de educação formal.

A Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio Contínua de 2019 mostra que a frequência escolar para meninas e meninos até os primeiros anos do ensino fundamental se apresenta de forma igualitária (95,8% para ambos) e, na medida em que aumenta o nível de escolaridade, as mulheres se apresentam com vantagem, conforme podemos observar no Gráfico 1. Em relação ao ensino superior, além das mulheres estarem em maior presença na graduação (57%), elas também são maioria nas turmas de mestrado e doutorado (56%) (Melo; Thomé, 2018). Este avanço têm sido demonstrados desde os estudos de Rosemberg (2001).

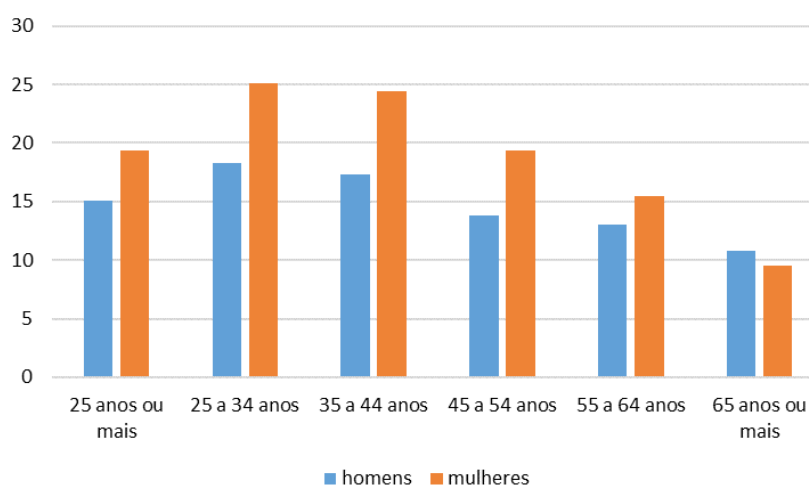
Gráfico 1: Frequência escolar segundo o nível de ensino (%)



Fonte: IBGE , 2021

Uma variável fundamental ao se estudar índices de escolaridade é a faixa etária. Os grupos etários de 25 anos ou mais, desagregados entre 25 a 34 anos, 35 a 44 anos, 45 a 54 anos e 55 a 64 anos, comportam mais mulheres que homens com nível superior completo. Apenas no grupo de 65 anos ou mais, os homens aparecem em vantagem com 10,8% contra 9,5% de mulheres com ensino superior. As mulheres de 65 ou mais são justamente àquelas jovens que não acessaram as políticas educacionais que priorizavam as meninas da década de 1990, conforme pode ser observado abaixo no Gráfico 2, coletados pela Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua em 2019.

Gráfico 2: População de 25 anos ou mais com ensino superior completo, segundo grupos de idade



Fonte: IBGE, 2021.

Em relação à população jovem universitária (de 18 a 24 anos), olhando os dados específicos considerando a raça/cor e sexo, fica evidente que o grupo majoritário que se encontra no ensino superior são as mulheres brancas (40,9%). Em segundo lugar, aparecem os homens brancos (30,5%) indicando o avanço das mulheres brancas no acesso à educação universitária, embora elas estejam mais inclinadas para as áreas/cursos de menor prestígio, precarizadas, mal remuneradas e/ou instáveis (Artes; Ricoldi, 2015).

No entanto, as mulheres negras apresentam percentual duas vezes menor que o das mulheres brancas (22,3%), sendo importante visibilizar esses dados a partir do recorte racial. Da mesma forma, a desvantagem dos homens negros também aparece no levantamento, sendo aqueles com menor frequência no ensino superior (15,7%) (IBGE, 2021). Assim, estes dados nos levam a refletir sobre um quantitativo que expõe as mulheres em um percentual majoritário no acesso à universidade, mas, por outro lado, revela que a variável raça/cor denuncia as desigualdades sociais entre mulheres de grupos sociais distintos.

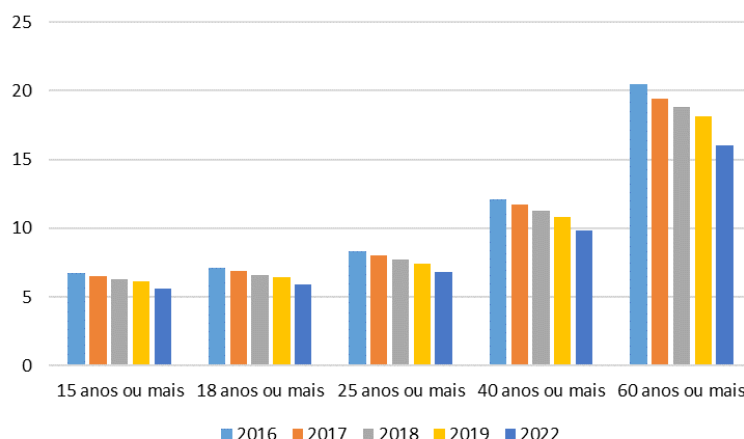
É fato que a população negra (somatório de pessoas pardas e pretas) vem galgando maior inserção no ensino superior ao longo dos anos, associada ao acesso à educação básica e às políticas de ações afirmativas a partir dos anos 2000 (Artes; Ricoldi, 2015; Ferreira, 2019). No entanto, sabemos que o caminho para vencer desigualdades estruturantes na nossa sociedade é longo e, mesmo duas décadas depois, as desigualdades permanecem. A população negra que é maioria no contingente brasileiro segue sendo minoria no acesso aos direitos sociais, individuais e coletivos. As ações afirmativas começam a ser implantadas no ensino superior do Brasil, a partir dos anos 2000, por meio das políticas de cotas raciais e sociais para, em 2004, ser instituído o Programa Universidade para Todos (PROUNI), oferecendo bolsas de estudos integrais e parciais direcionadas para estudantes de baixa renda, pretos, pardos e indígenas em instituições privadas de educação superior (Artes; Ricoldi, 2015; Ferreira, 2019).

A pesquisa Desigualdades Sociais por Cor ou Raça no Brasil (IBGE, 2022) ressalta que a pandemia provocou maior fosso nas desigualdades entre pessoas brancas e negras nos mais diversos âmbitos da vida. Em relação ao acesso ao ensino superior, por exemplo, no processo de avaliação do desempenho escolar dos estudantes que estão no final do ensino médio, realizado pelo Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)² no Brasil, a proporção de participantes brancos no ENEM entre 2019 e 2021 passou de 37,1% para 43,7%, e a participação de negros caiu de 58% para 51,8%. A diminuição da presença de pessoas negras no ENEM de 2021 ocorreu tanto em relação ao número de inscritos, como em relação ao comparecimento para a realização da prova. Entre os dados que evidenciam a redução da presença das pessoas negras no ENEM, a taxa de comparecimento das pessoas pardas caiu de 71,8% para 43,1% de 2019 para 2020, sofrendo um pequeno aumento em 2021 para 62,9%. Os dados sobre as pessoas pretas evidenciam uma menor presença no exame representada por taxas de 66,9% em 2019, 40,7% em 2020 e 60,2% em 2021, significando que as pessoas pretas e pardas tiveram mais dificuldade do que as brancas para comparecer nos dias das provas.

É importante olharmos também para os dados sobre analfabetismo. De acordo com a PNAD divulgada em junho de 2023, 5,6% da população brasileira com 15 anos ou mais não sabe ler e nem escrever; isso significa que aproximadamente 9,6 milhões de pessoas são analfabetas. Os dados sobre analfabetismo no Brasil também são interessantes para descortinar ainda outras diferenças quando desagregamos por grupos de idade, sexo, cor ou raça e região. Em relação aos grupos etários, percebemos que quanto mais jovem, mais escolarizada é a pessoa brasileira, estando de acordo com o avanço das políticas educacionais já citadas anteriormente. Conforme pode ser observado a seguir na figura 3, o grupo na faixa etária dos 15 anos ou mais é o que apresentou a menor taxa de analfabetismo.

Gráfico 3: Taxas de analfabetismo em % por ano e idade

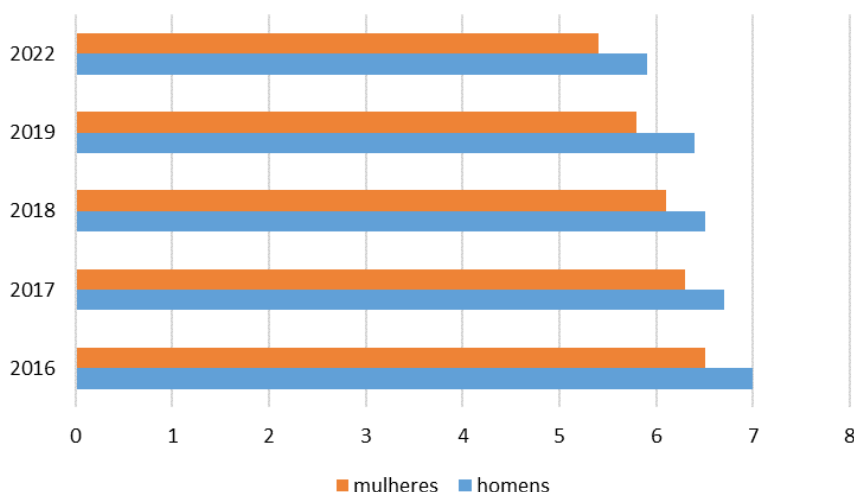
² O Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) desde 1998 vem avaliando o desempenho escolar dos estudantes que estão terminando a educação básica. A partir de 2009, o ENEM passou a ser o meio de acessar o ensino superior no país, sendo utilizado também para o acesso ao Sistema de Seleção Unificada (Sisu) e ao Programa Universidade para Todos (ProUni). (Ver <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/enem>).



Fonte: IBGE, 2023.

As mulheres aparecem em uma melhor posição em comparação aos homens, no que se refere ao índice de analfabetismo, ao olharmos os dados de 2016 a 2022, como pode ser visto no Gráfico 4, abaixo. Vale questionarmos quem são essas mulheres! O Gráfico 6 nos mostra que não são as mulheres negras. Para essas últimas, as taxas de analfabetismo e dificuldades de acesso a educação em todos os níveis continua alta.

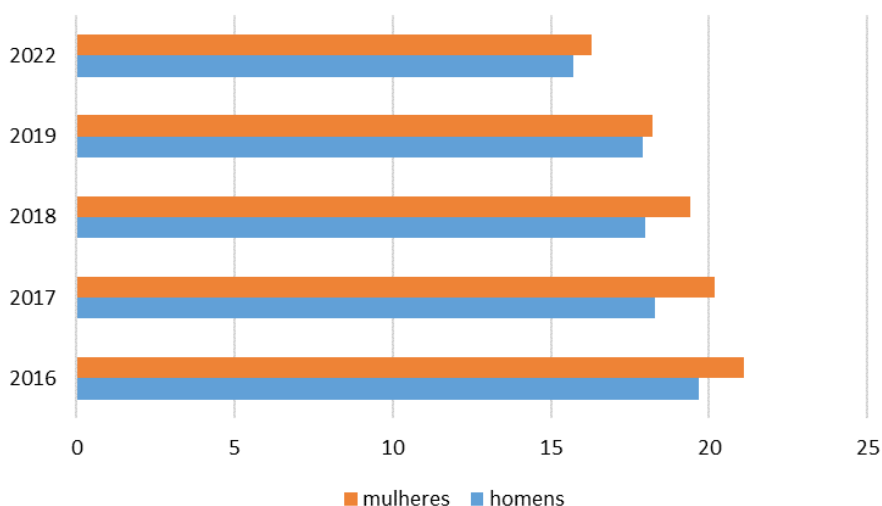
Gráfico 4: Taxas de analfabetismo em % de pessoas com 15 anos ou mais por ano



Fonte: IBGE, 2023

Quando consideramos a população idosa (60 anos ou mais), o índice de analfabetismo é maior entre as mulheres do que entre os homens, em todos os anos no período de 2016 a 2022, como pode ser observado no Gráfico 5.

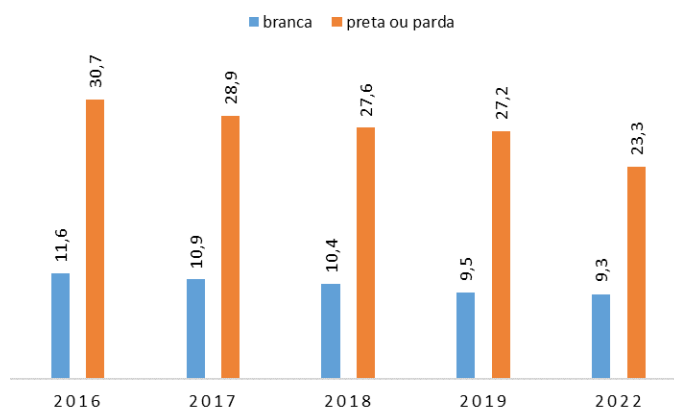
Gráfico 5: Taxas de analfabetismo em % de pessoas com 60 anos ou mais por ano



Fonte: IBGE, 2023

Os dados apresentam, ainda, uma realidade muito discrepante quando a variável raça/cor é considerada; a população negra apresenta o índice de analfabetismo de 23,3% em 2022, frente a 9,3% da população branca. Os dados podem ser observados no Gráfico 6.

Gráfico 6: Taxas de analfabetismo em % de pessoas de acordo com a cor/raça por ano



Fonte: IBGE, 2023

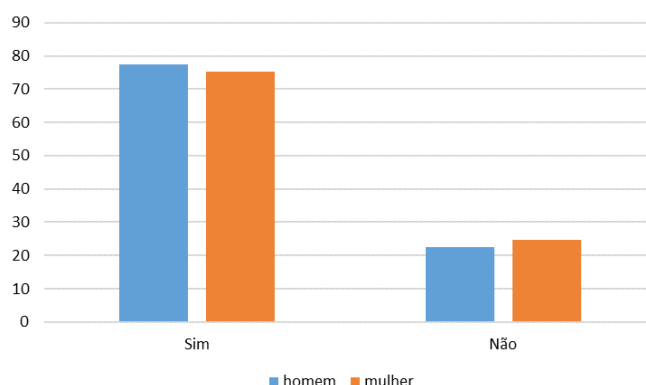
Ao considerarmos a categoria regionalidade para observar os dados sobre escolaridade, a região Nordeste abarca os estados com as maiores taxas de analfabetismo (geral) e em relação à taxa de analfabetismo da população rural, a região Nordeste se destaca apresentando todos os seus estados com taxa de analfabetismo rural acima de 25%, apresentando coerência com o Índice *muito baixo* no Desenvolvimento Humano Municipal Rural para Educação. A média da população rural analfabeta no Brasil é de 20% (Pereira; Castro, 2021).

O índice de analfabetismo, ainda que esteja reduzindo ano após ano (IBGE, 2023) possui “raízes históricas nas contradições econômicas e sociais profundas que remontam ao período colonial, perpassam a Primeira República e continuam na atualidade” (Araújo, 2012, p. 251), portanto, se relaciona diretamente com a pobreza, com a concentração de terra e a desigualdade social. As evidências das pesquisas e dos censos demográficos nos mostram a continuidade das raízes sociais do analfabetismo do país, que seguem o seguinte perfil: mulher, preta ou parda, nordestina, rural e idosa.

Pinto (1989 apud Araújo, 2012) adverte que a pessoa adulta analfabeta não o é por querer, ou pela sua ignorância, é a sociedade que produz a pessoa analfabeta quando não garante condições dignas de existência. A sociedade produz a pessoa analfabeta a fim de contemplar seus interesses, pois a pessoa analfabeta tem a sua participação social bem determinada na estrutura social, na produção econômica e na manutenção cultural de valores vigentes. Assim, foi/é produzida a mulher analfabeta, mas ela não foi produzida na sua velhice, a preta, pobre, nordestina e rural vem sendo mantida até hoje na condição bem estabelecida e precarizada de cuidadora, mantenedora do lar, do bem estar da família, da comunidade e da sociedade.

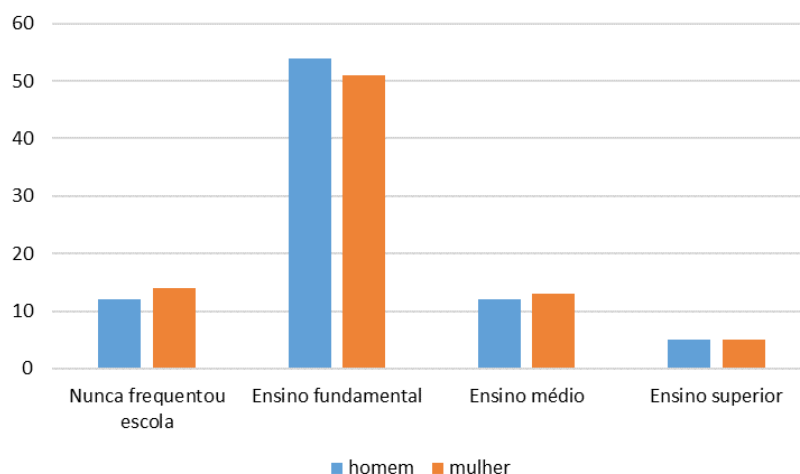
O Censo Agropecuário (2017) mostra que ao desagregar a taxa de analfabetismo rural por sexo, os homens rurais dominam mais as habilidades básicas de escrita e leitura (77,4%) do que as mulheres rurais (75,2%); estas são maioria no grupo que nunca frequentou a escola e tem menor presença no ensino fundamental (IBGE, 2019). Já no ensino médio elas são maioria, apresentando pequena distância em relação aos homens, no entanto, é importante percebermos que a presença da população rural no ensino médio sofre uma brusca queda em relação ao ensino fundamental e, no que tange o ensino superior, a presença por sexo se apresenta de forma igualitária, sendo ainda mais reduzida em relação aos demais estágios escolares. O que acontece com as mulheres rurais que estavam no ensino médio? Elas terminam esta etapa, entram no ensino superior?

Gráfico 7: Percentual por sexo do nível básico de instrução (saber ler e escrever)



Fonte: Censo Agropecuário, 2017.

Gráfico 8: Classificação dos níveis de instrução em % de acordo com o sexo



Fonte: Censo Agropecuário, 2017.

A PNAD Contínua de 2022 apresenta os principais motivos que propiciam o abandono escolar por pessoas de 14 a 29 anos, impedindo a conclusão do ensino médio. Dois motivos representam os homens: a necessidade de trabalhar e a falta de interesse em estudar. Já as mulheres, são 3 motivos que aparecem de forma mais equilibrada: necessidade de trabalhar, gravidez e falta de interesse (IBGE, 2023). O motivo “falta de interesse” pode mascarar diversos outros fatores que levam homens e mulheres jovens ao abandono escolar, e somente uma pesquisa qualitativa poderia desvendar.

No entanto, as desigualdades de gênero mostram que o trabalho de reprodução e de sustentabilidade da vida, aqui denominados como gravidez e responsabilidade pelo trabalho doméstico e trabalho de cuidado no lar, são motivos que afetam somente as mulheres, condicionando-as à *expulsão escolar*. A sustentabilidade da vida enquanto categoria analítica prevê o deslocamento da centralidade do mercado, da necessidade de produção de bens e de lucro como única forma de satisfazer as necessidades humanas, tomando como ideia básica o cuidado da vida como capaz de questionar as relações de gênero e de poder hierarquizadas, reconhecendo o trabalho das

mulheres como indispensável para o funcionamento do mercado (Carrasco; 2003; Dones; Treballs, 2003).

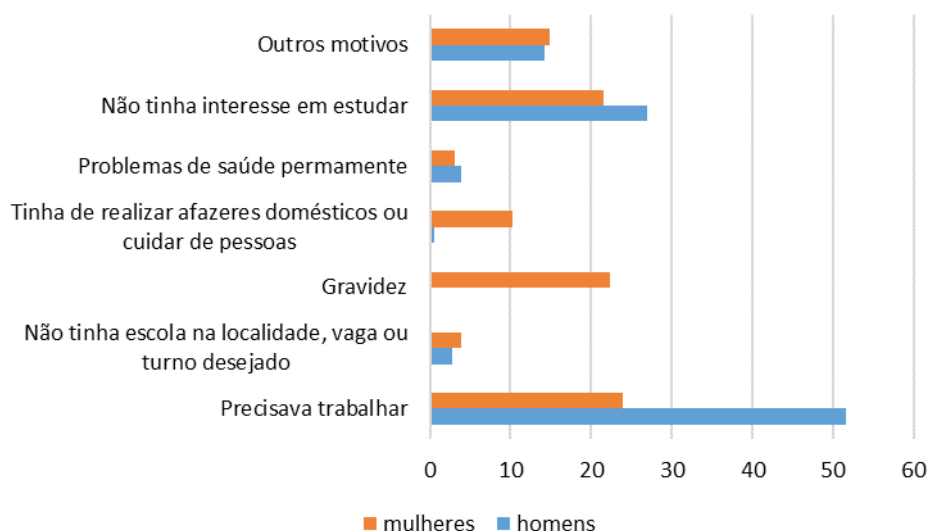
Embora Fúlvia Rosemberg (2001) nos alerte para uma tendência histórica sensacionalista e reificada em reduzir alguns resultados à responsabilidade do trabalho, seja ele doméstico ou não (no caso dos homens), o trabalho doméstico e de cuidado tem uma relação à dificuldade das mulheres no acesso e permanência à educação e ao mercado de trabalho, indicada em algumas pesquisas empíricas (Sieber; Funari; Moraes, 2019).

A expulsão escolar, problematizada por Paulo Freire (1995), também foi desenvolvida em outros textos (Sieber; Funari; Moraes, 2019; Sieber; Moraes, 2020), identificando a opressão experienciada pelas alunas (e alunos) de zonas rurais frente a necessidade de trabalhar sobreposta à possibilidade de estudos. No caso das mulheres, o trabalho é carregado de invisibilidades, de um trabalho não remunerado e sequer reconhecido no cenário em que a expulsão escolar se desenvolve (Sieber; Moraes, 2020). Com Amartya Sen (2000), entendemos que a falta de acesso à educação é um motivo central para restringir a ampliação das liberdades humanas. Neste sentido, entendemos que tais liberdades para acessar capacidades e oportunidades não são produzidas apenas pela dimensão econômica, logo não se pode desconsiderar o trabalho diário, repetitivo, exaustivo e não remunerado realizado pelas mulheres nas tarefas domésticas e de cuidados, que contribui para a restrição de liberdades e reforça a “cegueira histórica da economia” clássica que considera trabalho apenas aquele realizado apenas na esfera pública (Bengoa, 2012, p. 30).

Assim, conseguimos visualizar e visibilizar a predominância das desigualdades de gênero, através das motivações que levam à expulsão escolar refletidas na divisão sexual do trabalho (Kergoat, 2006) que afasta as mulheres dos espaços públicos e as restringem à esfera doméstica, condicionadas à responsabilidade do bom funcionamento da casa e do cuidado de terceiros: sem remuneração.

Por outro lado, o motivo “precisava trabalhar” corresponde ao motivo mais relevante (51,6%) para os homens relacionado ao abandono escolar durante a juventude. Assim, como as mulheres, os homens também são afetados pela cultura patriarcal que reproduz a lógica do homem provedor da família e habilitado para ocupar o espaço público sem a preocupação com afazeres domésticos e cuidados com as pessoas. Logo, esses não são motivos que prejudicam a trajetória escolar dos homens, mas sim, a necessidade de ajudar ou garantir a renda familiar.

Gráfico 9: Pessoas de 14 a 29 anos com nível de instrução inferior ao ensino médio completo, por motivo do abandono escolar



Fonte: IBGE, 2023

Possivelmente, a reprodução e a sustentabilidade da vida também são motivos determinantes para que as mulheres rurais não concluam o ensino médio e, conseqüentemente não adentrem ao ensino superior, sugerindo um contrassenso aos primeiros dados apresentados que colocam as mulheres brasileiras em posição de superioridade em relação aos homens quanto à escolaridade. Quando analisamos os dados com o recorte de raça/cor, a alta escolaridade feminina contempla as mulheres brancas e, quando revelamos o local de moradia, o grupo contemplado corresponde às mulheres urbanas.

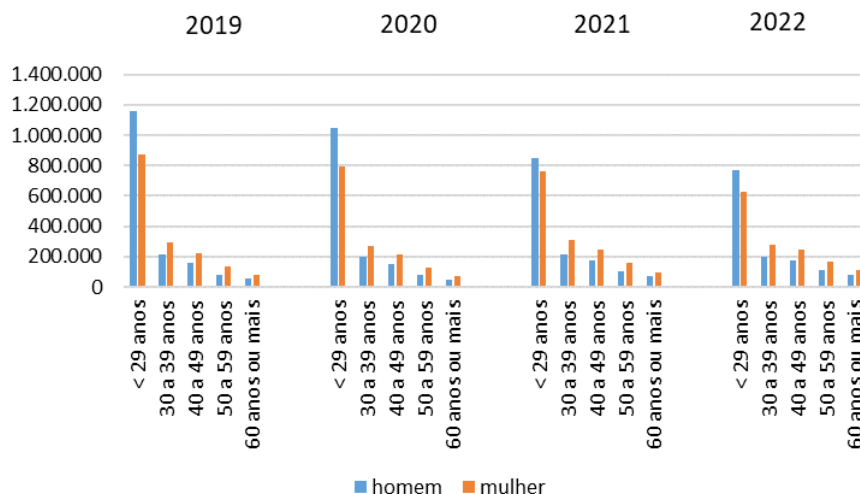
A Educação de Jovens e Adultos é uma modalidade da educação básica destinada às pessoas que por algum motivo tiveram a sua permanência na educação escolar interrompida durante a infância, adolescência ou juventude. Esta modalidade proporciona o acesso à educação independente da adequação da idade à série recomendada.

Os dados sobre taxa de distorção idade-série no Brasil em 2022 apontam que tanto no ensino fundamental, como no ensino médio de escolas públicas ou privadas, as mulheres estão mais adequadas quanto à idade-série, ou seja, os homens apresentam maiores taxas de distorção (Censo Escolar, 2022). Porém, o relatório do Censo Escolar não discrimina os dados por raça ou cor, sexo e local de residência, apresentando dados que mais uma vez universaliza as mulheres aparentando dados vantajosos para toda a população feminina.

Para aguçar a nossa reflexão é necessário voltar para o perfil das/os estudantes da Educação de Jovens e Adultos. Em relação à faixa etária, o público jovem é predominante dentre as pessoas matriculadas nesta modalidade, mas quando olhamos para o sexo, as mulheres só atingem maioria no número de matrículas quando atingem 30 anos, a partir daí é permanente a sua predominância. Este dado nos remete novamente para os motivos que levam às mulheres ao abandono escolar, ou seja, atividades reprodutivas e de cuidados, que contribuem para a expulsão escolar das meninas e só possibilita o retorno quando seus filhos já estão crescidos ou já não estão mais no seu período reprodutivo. A libertação da tutela do pai ou do marido é outro fator que possibilita o retorno das mulheres à educação formal

por meio da EJA, conforme observaram Shana Sieber e Lorena Moraes (2020) em pesquisas com mulheres rurais no sertão pernambucano.

Gráfico 10: Número de matrículas na Educação de Jovens e Adultos, segundo faixa etária e sexo



Fonte: Elaboração própria a partir dos dados do Censo Escolar de 2019, 2020, 2021, 2022.

Todos esses dados foram apresentados com o intuito de evidenciar os sistemas de opressão que produzem as desigualdades entre mulheres quanto ao acesso à educação no Brasil. É incontestável que as desigualdades de gênero são relevantes e devem ser consideradas nas análises de desigualdades sociais, porém, não podemos desconsiderar outras variáveis como raça/cor, classe social, regionalidade, local de moradia e etnia que configuram sistemas de opressão que expulsam as meninas e mulheres do espaço escolar. Uma análise interseccional pode evidenciar que as mulheres rurais, por exemplo, não estão contempladas com a alta escolaridade das “mulheres brasileiras”.

Interseccionalidade, empoderamento e educação

Refletir sobre as mulheres a partir de dados e censos no âmbito da educação implica analisá-los criticamente por uma perspectiva feminista, interseccional e antirracista frente aos sistemas de opressão, uma vez que investigamos as realidades sociais de mulheres negras (pretas e pardas), rurais, pobres e nordestinas. Os indicadores que constroem o IDH Municipal dialogam com a nossa proposta, ao reforçar que a educação é porta de entrada para melhores condições de qualidade de vida e para a liberdade de acessar oportunidades e capacidades.

Quando pensamos e falamos sobre empoderamento partimos do entendimento da norte-americana Carmem Deere e da colombiana Magdalena León (2002) que definem empoderamento como um mecanismo pelo qual as pessoas, as organizações ou as comunidades tomam consciência de suas

questões, de sua própria realidade e de seu destino, e percebem a sua habilidade e competência para produzir, criar e gerir.

Esta perspectiva defende que o empoderamento emerge das ações coletivas, ressaltando as relações entre as estruturas de poder e as práticas da vida cotidiana de indivíduos e grupos, sem desconectar as pessoas do amplo contexto sociopolítico, histórico e solidário (León, 2001, p. 97). E somente políticas educacionais específicas para as mulheres rurais, sobretudo da região Nordeste, podem produzir processos de empoderamento a partir da promoção do sujeito crítico, que estará ciente do controle e ordenamento da cultura patriarcal que promove a expulsão das mulheres rurais da construção da sua trajetória educacional.

O empoderamento das mulheres é um processo de consciência de sua condição de subordinação a uma relação opressora para a busca de liberdade e autonomia. Contudo, essa consciência não se dá naturalmente, afinal, tal relação de poder é construída histórica e culturalmente, na qual a subordinação é interiorizada. Nesse sentido, o processo de empoderamento ocorre a partir de fatores múltiplos e a escola precisa assumir a responsabilidade de atuar como agente questionadora dessa realidade opressora. Assim, desde os primeiros anos escolares, as crianças urbanas ou rurais devem ser ensinadas a partir de sua realidade concreta, sendo colocadas a par de como o machismo, o classismo, o racismo, o capacitismo, a lgbtfofia agem para naturalizar as desigualdades sociais que podam sonhos e regam baixa autoestima. Só assim, provocaria um processo de consciência crítica da realidade que inspiraria a prática transformadora para a libertação, como defende Paulo Freire.

Quando Joice Berth (2019; p. 91), no livro “O que é empoderamento”, afirma que “não é possível empoderar alguém. Empoderamos a nós mesmos e amparamos outros indivíduos em seus processos, conscientes de que a conclusão só se dará pela simbiose do processo individual com o coletivo”, ela nos incita a pensar no papel da educação como prática libertadora para fomentar o empoderamento das mulheres.

Não é difícil encontrar pesquisas que trazem trajetórias de libertação através da educação (Mosedale, 2005; Vigano; Laffin, 2016; Sieber; Moraes, 2020). No entanto, se não pensamos o âmbito escolar - e os processos de empoderamento facilitados e fortalecidos - na crítica antirracista e interseccional, não se avança na permanência de quantitativos marcados pelo racismo, machismo, classismo, homofobia, xenofobia, entre outras formas de opressão que produzem a discriminação das mulheres negras, conforme chama atenção Kimberlé Crenshaw (2002).

Patricia Hill Collins e Sirma Bilge (2021, p.17-18) ressaltam que apesar de haver diferentes usos e formas de compreensão sobre a interseccionalidade dos sistemas de opressão, existe um consenso em considerar que

a interseccionalidade investiga como as relações interseccionais de poder influenciam as relações sociais em sociedades marcadas pela diversidade, bem como as experiências individuais na vida cotidiana. Como ferramenta analítica, a interseccionalidade considera que as categorias de raça, classe, gênero, orientação sexual, nacionalidade, capacidade, etnia e faixa etária - entre outras - são inter-relacionadas e moldam-se mutuamente. A interseccionalidade é uma forma de entender e explicar a

complexidade do mundo, das pessoas e das experiências humanas.

Ainda nas considerações das autoras mencionadas acima, em vez de olhar para as pessoas como uma massa homogênea e indiferenciada de indivíduos, a “interseccionalidade fornece estrutura para explicar como categorias de raça, classe, gênero, idade, estatuto de cidadania e outras, posicionam as pessoas de maneira diferente no mundo”(Collins; Bilge, 2021, p. 33). A partir dessa perspectiva podemos refletir sobre o fato de que mulheres negras, moradoras das periferias, moradoras de áreas rurais, quilombolas, indígenas, mulheres em situação de rua, mulheres imigrantes enfrentam dificuldades para o acesso e permanência na escola, e no ensino superior.

Importante lembrarmos que as opressões de gênero, classe e raça, também acontecem entre mulheres, na medida que estas podem estar, como destaca bell hooks (1984), na posição de oprimidas e na posição de opressoras ao mesmo tempo. Assim, mulheres brancas de classe social mais favorecida economicamente podem estar em uma posição de opressão em relação a outras mulheres e homens negros e pobres e, no entanto, serem oprimidas por homens brancos (Silva; Menezes, 2020).

Maria Lugones (2014, p. 942) enfatiza que a interseccionalidade “é importante quando mostra a falha das instituições em incluir discriminação ou opressão contra mulheres de cor”. O que podemos observar no sistema educacional brasileiro que não considera as diferenças de gênero, classe e raça, entre outros sistemas que produzem opressões nas políticas educacionais, a exemplo dos materiais didáticos padronizados, da não consideração do contexto étnico e cultural, como das comunidades rurais e quilombolas construindo diretrizes educacionais específicas e aplicando-as, no local e em diálogo com o global. Lugones (2014) ressalta, ainda, que é importante pensar nas mulheres também como resistentes, muitas têm construído estratégias e enfrentado as opressões sociais para acessarem o ensino básico e superior, e para se manterem no processo de escolarização.

O uso da interseccionalidade como ferramenta analítica pode fornecer uma lente mais abrangente para a luta por uma equidade educacional, quando políticas se tornam visíveis, criam-se alianças possíveis entre mulheres que “veem o mundo não apenas pelas explicações herdadas da família e do currículo escolar formal, mas também pela interconectividade de suas experiências heterogêneas” (Collins; Bilge, 2020, p. 33).

Collins (2015), refletindo sobre o conjunto dos estudos sobre interseccionalidade, observou que entre as preocupações principais, está o uso dessa perspectiva como uma forma de práxis social, com ênfase para as conexões entre conhecimento e justiça social. A equidade na educação, políticas públicas que contribuam para que as mulheres negras, pobres, que são as mais atingidas pelos sistemas de opressão acessem a educação formal e tenham suas especificidades consideradas é um caminho interseccional.

Os processos educativos devem estar atentos para os sistemas de poder que expulsam as meninas rurais da escola, para não reproduzi-los em sua estrutura e prática cotidiana, ao contrário, que sejam aliados dessas meninas e mulheres para que elas possam almejar projetos de vida com oportunidades diferentes de suas mães, tias e avós, aquelas mulheres acima de 60 anos, negras e rurais que até hoje comportam os índices mais baixos de

escolaridade, pois elas viveram “uma vida Maria”³, restrita ao trabalho doméstico e de cuidados sem remuneração.

A desigualdade social não reside apenas nas estruturas da escola, nem nos atributos culturais das/os estudantes, mas na interação entre os dois. Muitos estudos em pesquisa educacional já reivindicam a variação da interseccionalidade e a utilizam para examinar as identidades complexas das/os estudantes, e para a formação de docentes que desenvolvam a importância do olhar e de práticas necessárias a uma educação diversa e inclusiva. A educação é vista como um sistema de poder, e como tal, tem a potencialidade de oprimir ou de atuar em prol da justiça social (Collins; Bilge, 2020).

CONSIDERAÇÕES

Ao olharmos para os dados apresentados neste artigo observamos que o grupo de mulheres que ocupam os índices de alta escolaridade no Brasil são as brancas, urbanas, cisgêneras e jovens. Conforme abordado na discussão realizada, mulheres negras apresentam percentual duas vezes menor que o das mulheres brancas (22,3%) (IBGE, 2021). Não podemos considerar “as mulheres” como um todo uniforme, pois se não olharmos para as especificidades de gênero, raça, classe, lugar de moradia, entre outros marcadores de diferença, não avançaremos sobretudo, na luta feminista, que deve visibilizar e lutar pelas demandas específicas dos grupos de mulheres subalternizados.

Há um discurso dominante que há anos vem circulando na sociedade sobre o aumento do nível de escolaridade das mulheres, resultando na ocupação de cargos e profissões onde antes só se viam homens. Não se pode negar os avanços e as mudanças experienciadas pelas mulheres. Mas só ocorreu devido a muitas lutas, sobretudo dos movimentos feministas, nas últimas décadas. Cabe sempre questionarmos quem são as mulheres que conseguiram ascender seu nível de escolaridade e ingressar no mercado de trabalho formal? Como vimos nas pesquisas realizadas pelo IBGE, ainda é um pequeno quantitativo se considerarmos a diversidade de marcadores sociais que constituem o grupo de mulheres na sociedade, e para algumas a escolarização e os benefícios conseguidos a partir desta ainda não é uma realidade. É preciso que este fato seja evidenciado para não invisibilizarmos e continuarmos produzindo opressões em relação às mulheres negras, quilombolas, indígenas, ribeirinhas, rurais, entre outras dos grupos que sofrem com as opressões dos sistemas de poder.

³ Esta referência remete ao curta metragem que narra a história da personagem Maria, uma menina de cinco anos que se esforça para aprender a escrever o próprio nome, enquanto sua mãe, uma mulher da roça e sem instrução, a desestimula dizendo que era perda de tempo. Então, a menina abandona os estudos para trabalhar e ajudar nos afazeres domésticos. Ver em: <https://www.youtube.com/watch?v=T9d7g8TdwOs>

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Maria Nalva Rodrigues de. Educação de Jovens e Adultos (EJA). In: CALDART, Roseli Salette *et al.*(org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Expressão Popular, 2012. p.252-259. Disponível em: <https://www.epsjv.fiocruz.br/sites/default/files/l191.pdf>. Acesso em: 7 mar. 2024.

ARTES, Amélia; RICOLDI, Arlene Martinez. Acesso de negros no ensino superior: o que mudou entre 2000 e 2010. **Cad. Pesqui.**, v. 45, n.158, p.858-881, out./dez. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/tttVNfkLTtGXpmB8JDFcdnD/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 fev. 2024.

AKOTIRENE, Carla. **O que é interseccionalidade**. Belo Horizonte: Letramento, 2018. 144 p.

BENGOA, Cristina Carrasco. Economía, trabajos y sostenibilidad de la vida. In: RUIZ, Yolanda Jubeto *et al.* (Orgs.) **Sostenibilidad de la vida: Aportaciones desde la Economía Solidaria, Feminista y Ecológica**. Bilbao: Euskadi, 2012. p. 27-42. Disponível em: https://base.socioeco.org/docs/sostenibilidad_0.pdf. Acesso em: 10 fev. 2024.

BERTH, Joice. **Empoderamento**. São Paulo: Sueli Carneiro: Pólen, 2019. 184 p. Disponível em: <https://www2.unifap.br/neab/files/2021/01/Empoderamento-Feminismos-Plurais-Joice-Berth.pdf>. Acesso em: 2 fev. 2024.

CARRASCO, Cristina. ¿Conciliación? No, gracias. Hacia una nueva organización social. In: MIRANDA, María Inés Amaro *et al.* **Malabaristas de la vida: Mujeres, tiempos y trabajos**, Barcelona: Icaria. 2003, cap. 1, p. 16-34. Disponível em: <https://www.caladona.org/wp-content/pujats/2009/12/2003-malabaristas-de-la-vida-DONES-I-TREBALLS.pdf>. Acesso em: 13 fev. 2022.

COLLINS, Patricia Hill. Intersectionality's Definitional Dilemmas. **Annu. Rev. Sociol.**, v. 41, p. 1-20, 2015. Disponível em: <https://www.annualreviews.org/doi/pdf/10.1146/annurev-soc-073014-112142>. Acesso em: 21 fev. 2024.

COLLINS, Patricia Hill; BILGE, Sirma. **Interseccionalidade**. Trad. Rane Souza. São Paulo: Boitempo, 2020.

CRENSHAW, Kimberlé. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. **Rev. Estud. Fem.**, v. 10, n. 172, p. 171-188, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ref/a/mbTpP4SFXPnJZ397j8fSBQQ/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 17 fev. 2024.

DEERE, Carmen Diana; LEÓN, Magdalena. **O empoderamento da mulher: direitos à terra e direitos de propriedade na América Latina**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2002. 502 p.

DONES; TREBALLS. Introducción: repensar desde el feminismo lostiempos y trabajos em la vida cotidiana. In: MIRANDA, María Inés Amaroso *et al.* **Malabaristas de la vida: Mujeres, tiempos y trabajos**, Barcelona: Icaria. 2003, cap. 1, p. 6-15. Disponível em: <https://www.caladona.org/wp-content/pujats/2009/12/2003-malabaristas-de-la-vida-DONES-I-TREBALLS.pdf>. Acesso em: 13 fev. 2022.

FERREIRA, Nara Torrecilha. Como o acesso à educação desmonta o mito da democracia racial. **Ensaio: Aval. Pol. Públ. Educ.**, v.27, n.104, p. 476-498, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/LGb4NSSNf8HGhy4yhnrDB/>. Acesso em: 25 fev. 2024.

FREIRE, Paulo. **A Educação na Cidade**. 2. ed. São Paulo: Editora Cortez, 1995.

HOOKS, Bell. **Teoria Feminista: Da margem ao centro**. São Paulo: Perspectiva, 2019.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo agropecuário**, v. 8, p. 1-105, 2019.

_____. **Educação**: 2019. Rio de Janeiro, 2020. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101972_informativo.pdf. Acesso em: 20 set. 2022.

_____. **Estatísticas de Gênero: Indicadores sociais das mulheres no Brasil**. 2. ed. Rio de Janeiro, 2021. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101784_informativo.pdf. Acesso em: 20 set. 2022.

_____. **Desigualdades sociais por cor ou raça no Brasil**. 2. ed. Rio de Janeiro, 2022. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=2101972>. Acesso em: 24 set. 2022.

LEÓN, Magdalena de. El empoderamiento de las mujeres: Encuentro del primer y tercer mundos en los estudios de género. **La Ventana**, v. 2, n. 13, p. 94-106, 2001. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5202169>. Acesso em: 5 mar. 2024.

LUGONES, Maria. Rumo a um feminismo descolonial. **Estudos Feministas**, v. 22, n. 3, p.935-952, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/36755/28577>. Acesso em: 13 mar. 2023.

MELO, Hildete Pereira de; THOMÉ, Débora. **Mulheres e poder**: histórias, ideias e indicadores. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2018. 192 p.

MOSEDALE, Sarah. Policy arena. Assessing women's empowerment: towards a conceptual framework. **J. Int. Dev.**, v. 17, n. 2, p. 243-257, 2005.

PEREIRA Caroline Nascimento; CASTRO, César Nunes de. **Educação no meio rural**: diferenciais entre o rural e o urbano. Brasília: IPEA, Texto para Discussão, v. 2632, 2021.

PISCITELLI, Adriana. Interseccionalidades, categorias de articulação e experiências de migrantes brasileiras. **Sociedade e Cultura**, v. 11, n. 2, p. 263-274, 2008. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/fcs/article/view/5247/4295>. Acesso em: 25 jan. 2024.

ROSEMBERG, Fúlvia. Educação formal, mulher e gênero no Brasil contemporâneo. **Estudos Feministas**, v. 9, n. 2, p. 515-540, dez. 2001. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/ref/v09n02/v09n02a11.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2024.

SEN, Amartya. El desarrollo como libertad. **Gaceta Ecológica**, n. 55, p. 14-20, 2000. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/539/53905501.pdf>. Acesso em: 11 fev. 2024.

SIEBER, Shana Sampaio; FUNARI, Juliana Nascimento; MORAES, Lorena Lima de. "Se eu não tivesse casado, eu não tinha parado de estudar": desafios para igualdade de gênero no acesso à educação de jovens e adultos do campo à cidade. **Tear: Revista de Educação Ciência e Tecnologia**, Canoas, v.8, n.1, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ifrs.edu.br/index.php/tear/article/view/3373>. Acesso em: 19 jan. 2024.

SIEBER, Shana Sampaio; MORAES, Lorena Lima de. Distanciamentos e permanências das mulheres rurais na educação: problematizando as relações de gênero em trajetórias de alunas da EJA-Campo. *In*: LIMA, Iranete; SILVA, Janssen Felipe da Silva; SARTORE, Anna Rita (Orgs.). **Educação do campo e suas interfaces**: problematizando realidades e tecendo saberes. Recife: Editora UFPE, 2020, p. 259-288.

SILVA, Roseane Amorim da; MENEZES, Jaileila de Araújo. A interseccionalidade na produção científica brasileira. **Pesquisas e Práticas Psicossociais**, v. 15, n. 4, p. 1-16, 2020. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/ppp/v15n4/10.pdf>. Acesso em: 13 mar. 2023.

VIGANO, Samira de Moraes Maia; LAFFIN, Maria Hermínia Lage Fernandes. A educação de jovens e adultos como um espaço de empoderamento das mulheres. **Revista EJA em debate**, v. 5, n. 7, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ifsc.edu.br/index.php/EJA/article/view/2105>. Acesso em: 11 fev. 2024.

CONTRIBUIÇÃO DAS/DOS AUTORES/AS

Autora 1 - Administração do projeto, análise formal, curadoria dos dados, escrita - primeira versão, revisão e edição, metodologia, supervisão.

Autor 2 - Conceituação, análise dos dados, investigação, metodologia, escrita do texto, revisão e edição.

Autor 3 - Conceituação, análise formal, análise dos dados, metodologia, escrita do texto, revisão e edição.

DECLARAÇÃO DE CONFLITO DE INTERESSE

Os autores declaram que não há conflito de interesse com o presente artigo.

Este preprint foi submetido sob as seguintes condições:

- Os autores declaram que estão cientes que são os únicos responsáveis pelo conteúdo do preprint e que o depósito no SciELO Preprints não significa nenhum compromisso de parte do SciELO, exceto sua preservação e disseminação.
- Os autores declaram que os necessários Termos de Consentimento Livre e Esclarecido de participantes ou pacientes na pesquisa foram obtidos e estão descritos no manuscrito, quando aplicável.
- Os autores declaram que a elaboração do manuscrito seguiu as normas éticas de comunicação científica.
- Os autores declaram que os dados, aplicativos e outros conteúdos subjacentes ao manuscrito estão referenciados.
- O manuscrito depositado está no formato PDF.
- Os autores declaram que a pesquisa que deu origem ao manuscrito seguiu as boas práticas éticas e que as necessárias aprovações de comitês de ética de pesquisa, quando aplicável, estão descritas no manuscrito.
- Os autores declaram que uma vez que um manuscrito é postado no servidor SciELO Preprints, o mesmo só poderá ser retirado mediante pedido à Secretaria Editorial do SciELO Preprints, que afixará um aviso de retratação no seu lugar.
- Os autores concordam que o manuscrito aprovado será disponibilizado sob licença [Creative Commons CC-BY](#).
- O autor submissor declara que as contribuições de todos os autores e declaração de conflito de interesses estão incluídas de maneira explícita e em seções específicas do manuscrito.
- Os autores declaram que o manuscrito não foi depositado e/ou disponibilizado previamente em outro servidor de preprints ou publicado em um periódico.
- Caso o manuscrito esteja em processo de avaliação ou sendo preparado para publicação mas ainda não publicado por um periódico, os autores declaram que receberam autorização do periódico para realizar este depósito.
- O autor submissor declara que todos os autores do manuscrito concordam com a submissão ao SciELO Preprints.