UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA "JÚLIO DE MESQUITA FILHO"

Faculdade de Ciências e Letras

Campus de Araraquara – SP

JOYCE DE BRITO COSTA

RELATOS DE UM RECOMEÇO: A TRAJETÓRIA ESCOLAR DE MULHERES NEGRAS E NÃO NEGRAS ESTUDANTES DA EJAI

Araraquara/SP

2026

JOYCE DE BRITO COSTA

RELATOS DE UM RECOMEÇO: A TRAJETÓRIA ESCOLAR DE MULHERES NEGRAS E NÃO NEGRAS ESTUDANTES DA EJAI

Dissertação apresentada à Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara/SP, para obtenção do título de Grau acadêmico Mestra em Educação Escolar.

Área de Concentração: Estudos Históricos, Filosóficos e Antropológicos

Orientador(a): Prof. Dra. Eva Aparecida da Silva

Araraquara/SP

2026

C837r

Costa, Joyce de Brito
Relatos de um recomeço: A trajetória escolar de mulheres negras e não negras estudantes da EJAI / Joyce de Brito Costa. -- Araraquara, 2026
147 p. : tabs., mapas

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara
Orientadora: Eva Aparecida da Silva

1. Educação de Jovens, Adultos e Idosos. 2. Mulheres negras e não negras. 3. Condições Socioculturais. 4. Políticas públicas. 5. Motivações. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Dados fornecidos pelo autor(a).

IMPACTO POTENCIAL DESTA PESQUISA

Essa pesquisa contribui com a valorização das mulheres no contexto da Educação de Jovens, Adultos e Idosos, ressaltando a presença majoritária de mulheres negras nesse ambiente. A partir de relatos acerca dos motivos que as levaram a interromper os estudos e das motivações para retornar, bem como dos processos de acesso, permanência e continuidade. Com esse estudo, espera-se que as mulheres possam ser entendidas em suas diversas funções e desafios, a fim de que, cada vez mais, tenham acesso à educação e possam buscar novos patamares na sociedade. Ademais, essa pesquisa também poderá servir de subsídio para a formulação de políticas públicas que venham contribuir ao acesso e permanência escolar nessa modalidade de ensino.

POTENTIAL IMPACT OF THIS RESEARCH

This research contributes to valuing women within the context of youth, adult, and elderly education, highlighting the fact that Black women constitute the majority in this setting. It draws upon accounts regarding the reasons for interrupting their studies and the motivations for returning, as well as the processes of access, retention, and continuity. This study aims to foster an understanding of these women in their various roles and challenges, so that they may increasingly gain access to education and strive for new opportunities in society. Furthermore, this research may serve as a basis for formulating public policies that contribute to school access and retention in this mode of education.

JOYCE DE BRITO COSTA

RELATOS DE UM RECOMEÇO: A TRAJETÓRIA ESCOLAR DE MULHERES NEGRAS E NÃO NEGRAS ESTUDANTES DA EJAI

Dissertação apresentada à Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara/SP, para obtenção do título de Grau acadêmico Mestra em Educação Escolar.
Área de Concentração: Estudos Históricos, Filosóficos e Antropológicos

Data da defesa: _24___/__06__/___2026___

Banca Examinadora:

_____

Prof.ª Dr.ª Eva Aparecida da Silva
UNESP - Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara/SP

_____

Profª. Drª. Claudete de Souza Nogueira
UNESP - Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara/SP

_____

Prof. Dr. Natalino Neves da Silva
UFMG - Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais

_____

Dedico este trabalho à minha amada vó Maria Batista, que foi alfabetizada aos 67 anos e viveu 26 anos lendo e escrevendo. Eu te amo eternamente vó!

AGRADECIMENTOS

Gostaria de agradecer em primeiro lugar a Deus, a fé nos leva a alcançar coisas inimagináveis e eu estou aqui, como prova disso!

Agradeço à minha mãe Fátima, que sempre acreditou em mim e desde pequena me dizia para eu buscar meus objetivos com determinação. Agradeço ao meu pai Eduardo e ao meu irmão Thiago (que durante essa pesquisa, me deu o maior presente que um irmão pode dar, minha amada sobrinha Esther), pois família é a base da nossa vida. Amo vocês!

Agradeço ao meu amado marido Leandro, que me apoiou, me entendeu e fez tudo que estava ao seu alcance para que eu chegasse aqui. Você me faz ser uma pessoa melhor, te amo.

Minha irmã de coração Flávia, que mesmo de longe, torceu e me apoiou. Te amo mana!

Claro, que agradeço a minha Vó Maria, que mesmo não estando mais nesse plano, me inspirou a realizar essa pesquisa.

Meu agradecimento especial à minha orientadora Professora Dra. Eva, que acreditou em mim e na minha pesquisa desde o processo seletivo e que me ensinou tanto ao longo dessa trajetória, com paciência, carinho e me fez acreditar em mim. Jamais esquecerei seus ensinamentos.

Agradeço à minha amiga Stella, que não apenas me apoiou, me incentivou e me permitiu finalizar essa pesquisa, mas me ensinou, me guiou e segurou as minhas mãos nesse processo! Minha grande amiga Débora, que esteve ao meu lado em todos os momentos, orando, me ouvindo e participando de cada detalhe. Eu amo vocês e serei sempre grata.

Aos meus colegas de trabalho, que mesmo indiretamente entenderam minhas ausências e seguem comigo nessa jornada diária de educação, Elenice, Anildo, Carla, Patrícia e Letícia, a todos da Unip Matão e Colégio Objetivo que há oito anos é meu trabalho, minha segunda casa e meu orgulho.

Meus colegas de caminhada na Unesp, Isabela, Ana, Erick, Natália, Ana Emília, Gabrielle, Elisa. E minhas amigas que estiveram ao meu lado no processo, Ana Cleide, Aparecida, Azuntina, Cassia, Márcia, Marlene, Mari Hellen, Maria do Carmo, Maritânia, Maria Aparecida, Rosa Maria, Silvana, Zelinda, Lilian e meu amigo Roberto.

Aos meus queridos alunos, que me motivam a aprender todos os dias para ajudá-los cada vez mais e melhor.

Esse é apenas mais um passo da minha trajetória. Que venha o próximo!

“Os sonhos começam a se tornar realidade, à medida que se tornam objetivos”

(Joyce Costa).

RESUMO

A presente pesquisa, realizada por meio do método de história oral, teve o objetivo de compreender as trajetórias educacionais de mulheres estudantes da Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJAI), a partir dos relatos das participantes. A investigação buscou identificar as razões que as levaram a abandonar a escola, os motivos que as impulsionaram a retornar aos estudos e os desafios enfrentados durante esse processo, bem como suas perspectivas futuras em relação à educação e à vida. O estudo destaca que a interrupção da escolaridade dessas mulheres está frequentemente associada às questões socioeconômicas, responsabilidades familiares, e falta de apoio familiar, decorrentes das desigualdades de gênero. Pontuamos ainda, que a maioria dessas mulheres se autodeclaram pardas, sendo assim, são mulheres negras que compõem a maior parte dessa pesquisa. Muitas relataram que precisaram priorizar o trabalho formal ou doméstico, cuidar dos filhos, dentre outros fatores que impactaram diretamente sua permanência na escola. Além disso, fatores como a evasão motivada por ambientes escolares pouco acolhedores e a ausência de políticas educacionais adaptadas às suas necessidades também foram apontados. O retorno à EJAI surge como uma oportunidade de resgate pessoal e social, permitindo que essas mulheres reconquistem a autoestima e ampliem suas perspectivas de vida. O desejo de qualificação profissional, participação social e melhoria das condições de vida são motivações recorrentes para o retorno aos estudos. A pesquisa revela que a EJAI desempenha um papel fundamental ao oferecer uma nova oportunidade escolar a essas estudantes. Entretanto, o percurso educacional dessas mulheres continua marcado por desafios significativos, como a conciliação entre estudos, trabalho e vida familiar, a persistência de barreiras estruturais e culturais, e a necessidade de maior valorização da EJAI pela sociedade e pelas políticas públicas. As participantes expressam tanto dificuldades cotidianas quanto a esperança em construir um futuro melhor por meio da educação. Por fim, a dissertação enfatiza a importância de compreender as vozes das mulheres da EJAI para a formulação de políticas educacionais mais inclusivas e sensíveis às suas demandas específicas. Propõe-se que o reconhecimento dessas trajetórias contribua para a ampliação do acesso, permanência e sucesso escolar na Educação de Jovens, Adultos e Idosos, reforçando seu potencial transformador na vida dessas estudantes e na sociedade.

Palavras-chave: EJAI; Mulheres; Mulheres Negras; Condições socioculturais; Motivação.

ABSTRACT

This research, conducted using the oral history method, aimed to understand the educational trajectories of women students in Youth and Adult Education (EJAI) based on their personal accounts. The investigation sought to identify the reasons behind their initial school dropout, the motivations for returning to their studies, the challenges faced during this process, and their future outlook regarding education and life. The study highlights that the interruption of these women's schooling is frequently linked to socioeconomic issues, family responsibilities, and a lack of family support stemming from gender inequalities. It is also noted that the majority of these participants self-identify as pardas (mixed-race); thus, Black women constitute the largest group in this study. Many reported having to prioritize formal or domestic work and childcare, among other factors that directly impacted their ability to remain in school. Furthermore, factors such as dropping out due to unwelcoming school environments and the absence of educational policies tailored to their specific needs were also identified. Returning to EJAI emerges as an opportunity for personal and social renewal, enabling these women to regain their self-esteem and broaden their life perspectives. The desire for professional qualification, social participation, and improved living conditions are recurring motivations for returning to education. The research reveals that EJAI plays a fundamental role by offering these students a new educational opportunity. However, their educational journey remains marked by significant challenges, such as balancing studies, work, and family life; the persistence of structural and cultural barriers; and the need for greater societal and public policy recognition of the value of EJAI. The participants express both the difficulties of daily life and the hope of building a better future through education. Finally, the dissertation emphasizes the importance of understanding the voices of women in EJAI to formulate educational policies that are more inclusive and responsive to their specific needs. It is proposed that recognizing these trajectories contributes to expanding access, retention, and academic success in Youth and Adult Education, reinforcing its transformative potential in the lives of these students and in society.

Keywords: EJAI; Women; Black women; Sociocultural conditions; Motivation.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Mapa do Estado de São Paulo, destacando a região pesquisada 25

Figura 2 –Taxa de analfabetismo em percentual, apresentada pelo IBGE, 2023 PNAD Contínua. 72

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Autodeclaração de cor/raça - em porcentagem 39

Gráfico 2 – Estado Civil – em porcentagem 41

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Estrutura física da EMEF Esperança 32

Quadro 2 – Informações de perfil básico das alunas da EJAI da EMEF Esperança. 37

Quadro 3 - Trajetória escolar 43

Quadro 4 – Situação profissional 46

Quadro 5 – Motivos para abandono escolar na infância/adolescência 95

Quadro 6 – Motivações para retorno aos estudos por meio da Educação de Jovens, Adultos e Idosos 107

Quadro 7 –Dificuldades para continuar estudando 121

Quadro 8 – Vontade de continuar os estudos 125

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEB	Câmara de Educação Básica
CEP	Comitês de Ética em Pesquisa
CFE	Conselho Federal de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONEP	Comissão Nacional de Ética em Pesquisa
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
ECA	Estatuto da Criança e Adolescente
EJAI	Educação de Jovens, Adultos e Idosos
EMEF	Escola Municipal de Ensino Fundamental
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
OIT	Organização Internacional do Trabalho
OMS	Organização Mundial da Saúde
ONU	Organização das Nações Unidas
PDDE-EJAI	Programa Dinheiro Direto na Escola.
PEJAI	Programa de Apoio aos Sistemas de Ensino para Atendimento à Educação de Jovens, Adultos e Idosos
PFAA	Programa Federal de Ações Afirmativas
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNE	Plano Nacional de Educação
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO 15
2. MÉTODO E METODOLOGIA: O PASSO A PASSO DA PESQUISA 20
2.1 CONTEXTO DA PESQUISA 24
2.2 PARTICIPANTES DA PESQUISA 27
2.3 PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS 28
3. A ESCOLA E AS MULHERES ESTUDANTES: CARACTERIZAÇÃO E PERFIL 31
3.1 CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA 31
3.2 PERFIL DAS ALUNAS 39
4. A EDUCAÇÃO DE JOVENS, ADULTOS E IDOSOS: PRINCIPAIS ACONTECIMENTOS HISTÓRICOS, AS LEGISLAÇÕES E AS POLÍTICAS PÚBLICAS QUE A SUSTENTAM 51
4.1 DA COLONIZAÇÃO À SEGUNDA REPÚBLICA 51
4.2 DA DITADURA MILITAR À REDEMOCRATIZAÇÃO – 1964 A 1985 58
4.3 CONSTITUIÇÃO FEDERAL 1988 E LEGISLAÇÕES EDUCACIONAIS 61
4.4 ESTATUTO DA JUVENTUDE E O ESTATUTO DO IDOSO 66
4.5 A EJAI E AS POLÍTICAS PÚBLICAS: PROGRAMAS E AÇÕES 68
4.6 PONTOS CRUCIAIS A SEREM DISCUTIDOS: A EVASÃO – OU DEVERÍAMOS FALAR, EXCLUSÃO? 72
5. A MULHER, A EDUCAÇÃO E O PASSAR DOS ANOS 79
5.1 LUGAR SOCIAL ATRIBUÍDO À MULHER QUANDO FALAMOS EM BRASIL 82
5.1.2 O FEMINISMO: UMA ANÁLISE HISTÓRICA E SOCIAL 83
5.1.3 SUFRÁGIO FEMININO: UMA LUTA POR IGUALDADE E DIREITOS POLÍTICOS 89
5.2 A MULHER E A EDUCAÇÃO ESCOLAR AO LONGO DOS ANOS 90
5.3 DESAFIOS E MOTIVAÇÕES NA INTERSECÇÃO DA EJAI E DA MULHER 92
6. O QUE ELAS TÊM A NOS CONTAR: PARTE 1 – OS MOTIVOS PELOS QUAIS ABANDONARAM À ESCOLA 96
6.1 OS MOTIVOS DA EVASÃO ESCOLAR NA INFÂNCIA E ADOLESCÊNCIA 96
6.1.1 TRABALHO COMO PRINCIPAL MOTIVO 98
6.1.2 DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM E REPROVAÇÃO 100
6.1.3 MATERNIDADE E GRAVIDEZ PRECOCE 102
6.1.4 FALTA DE APOIO OU INCENTIVO FAMILIAR 103

6.1.5 MOTIVOS FINANCEIROS 104
6.1.6 MUDANÇAS DE CIDADE E DE ESCOLA 106
7. O QUE ELAS AINDA TÊM A NOS CONTAR: MOTIVAÇÕES PARA RETORNAREM, DESAFIOS E PERSPECTIVAS FUTURAS 108
7.1 MOTIVOS PARA O RETORNO AOS ESTUDOS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS, ADULTOS E IDOSOS 108
7.1.1 MOTIVAÇÃO PELO TRABALHO 110
7.1.2 DISCRIMINAÇÃO 112
7.1.3 DEPRESSÃO 114
7.1.4 INCENTIVO FAMILIAR 117
7.1.5 SONHO DE FINALIZAR OS ESTUDOS E A VONTADE DE CONTINUAR ... 119
7.1.6 AJUDAR OS FILHOS 120
7.1.7 SOLIDÃO 120
7.1.8 SE REERGUER APÓS RELACIONAMENTO ABUSIVO 121
7.2 SOBRE AS DIFICULDADES EM PERMANECER 122
7.2.1 USO DE APARELHO AUDITIVO / DEPRESSÃO 123
7.2.2 CANSAÇO E FADIGA DIÁRIA 124
7.3 PERSPECTIVAS PARA O FUTURO 127
CONSIDERAÇÕES FINAIS 132
REFERÊNCIAS 135
APÊNDICES 142
APÊNDICE A – Questionário aplicado às alunas 143
APÊNDICE B – Resumo do perfil das estudantes 145
APÊNDICE c – Roteiro de entrevistas 147

1. INTRODUÇÃO

Para que seja possível compreender o significado e importância dessa pesquisa, inicio contando sobre a minha trajetória. Filha de pai metalúrgico e mãe do lar, sempre fui incentivada, sobretudo pela minha mãe a buscar o melhor e me dedicar ao máximo para ser bem-sucedida. Nascida e criada na zona sul da cidade de São Paulo, passamos por diversas dificuldades, principalmente financeiras. Ao finalizar o ensino médio sonhava em ingressar em um curso de graduação, no entanto não foi possível. As faculdades particulares eram muito caras, e naquela época, além de não ter nem o valor para pagar a inscrição da prova, para tentar ingressar na universidade pública, o que ouvia era: "quem passa em pública é filho de rico", ou ainda: "imagina, você? mulher, parda e pobre, estudou a vida toda em escola pública, nem perca seu tempo, tentando", e assim minaram minhas esperanças.

O tempo passou e aos 22 anos, já trabalhando há um tempo em uma escola particular de médio porte da região sul (na qual fui contratada porque disse que queria estudar), fui presenteada com meia bolsa para cursar uma graduação. Que felicidade! O curso teria que ser Pedagogia e, mesmo a contragosto, porque sonhava em estudar marketing ou psicologia, não me imaginava dando aulas para crianças, além do que, erroneamente, a pedagogia era (e talvez ainda o seja), desvalorizada e vista como uma profissão menor, apenas para “cuidar de crianças”. Com medo, mas feliz por estudar, iniciei! Pensei em desistir muitas vezes, pelo financeiro, pelo cansaço, por não sentir que aquele curso era para mim. No entanto, me dediquei tanto que consegui bolsa integral no meio do curso, por ser considerada pela direção uma excelente aluna. E, mesmo com todos os desafios e devaneios, concluí e finalmente tive um diploma, aos 25 anos.

Trabalhei com educação infantil e ensino fundamental por 3 anos e então decidi mudar de área. Fui trabalhar com vendas e, assim, fiquei por quase 4 anos.

Em 2017, por motivos de saúde, decidi morar em uma cidade do interior de São Paulo, onde meus pais já residiam desde 2009. Em poucos meses arrumei um emprego em uma escola e passei a ser responsável por um polo de uma universidade particular. Me encontrei, eu amo trabalhar com educação, e então percebi que ter estudado Pedagogia foi, sim, um ponto positivo.

Fiz alguns cursos de especialização, mas ainda faltava algo. Até que em 2023, com o incentivo da minha amiga Stella e o apoio da minha amiga Débora, escrevi meu projeto, me inscrevi e passei no processo seletivo para o mestrado em Educação Escolar na FCLAr. Um sonho realizado!

Mas porque falar de EJAI, de mulheres? A Educação de Jovens, Adultos e Idosos é tão linda quanto necessária. Ver pessoas que antes se sentiam marginalizadas da sociedade por não saberem ler e escrever sendo alfabetizadas, é, no mínimo, gratificante. Em meio a todos os preconceitos que uma pessoa não alfabetizada[1] pode sofrer, as mulheres são um número imenso e ainda precisam conciliar tudo isso com família, trabalho e diversas outras situações.

Nesta pesquisa, optou-se pela adoção do termo Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJAI), em substituição à denominação Educação de Jovens e Adultos (EJA), de modo a incorporar a população idosa como sujeito de direito da educação básica nessa modalidade. Essa escolha dialoga com debates recentes[2] da política educacional brasileira, que apontam para a necessidade de reconhecer a heterogeneidade etária dos alunos atendidos e de enfrentar a invisibilidade histórica das pessoas idosas nos programas de escolarização de jovens e adultos. Ao ampliar a designação para EJAI, a dissertação busca evidenciar uma concepção de educação ao longo da vida, comprometida com a inclusão intergeracional, com a reparação das trajetórias escolares interrompidas e com a afirmação da educação como direito social para todos os grupos etários.

A minha avó materna, dona Maria, foi a principal motivação para a escolha desse tema. Mãe de 11 filhos, com uma vida cheia de desafios, foi alfabetizada por uma professora, na igreja, aos 67 anos, e ao perguntarem por que estudar, me lembro, ela dizia: "para pegar um ônibus, para fazer minhas compras no mercado e saber fazer as contas do que estou gastando, para assinar meu nome e, principalmente, para ler a bíblia." Ela viveu mais 26 anos fazendo tudo isso! Eu iria entrevistá-la para que fizesse parte desta pesquisa, mas ela faleceu em 15 de junho de 2024, orgulhosa da neta mestranda, mas, infelizmente, não a tempo de ela própria contar detalhes da sua história educacional.

As 13 alunas da EJAI que me contaram suas histórias, são todas "Marias", que, mesmo com todos os desafios, estão buscando o melhor para si e para os seus, por meio da educação. Pelas histórias delas, pretendi honrar não apenas a minha avó, mas todas as mulheres que sempre fazem um esforço imenso para alcançar seus objetivos. E conseguem! Essas mulheres, que abriram seus corações e relataram sua trajetória, foram a minha motivação para fazer o melhor possível durante essa pesquisa.

---

[1] A pesquisa aborda não apenas o período de alfabetização, mas todo o processo de educação básica (educação infantil, fundamental I e II, e ensino médio) e a importância da educação formal.

[2] Ressaltamos que devido a nomenclatura estar em trâmite de mudança, de acordo com o Projeto de Lei 2679/2024, os textos das referências não estão atualizados e tão pouco modificamos citações e apontamentos de outros autores. Ademais a resolução pela alteração do termo na dissertação, se deu após a defesa, sendo considerada necessária a alteração em respeito ao Projeto de Lei e à faixa etária das alunas participantes.

Dentre essas 13 mulheres, 9 se autodeclararam pardas, sendo assim essa pesquisa trata não apenas de mulheres, mas de mulheres negras[3], em sua maioria, que, além de tantos desafios, enfrentam a discriminação e o preconceito racial, os quais infelizmente ainda existem em nosso país.

A partir dessa temática, pretendi compreender como se dá a relação entre as mulheres, as rotinas, demandas diárias e a educação, especificamente para aquelas que retomaram seus estudos após anos longe da escola.

Por tudo isso, nesta pesquisa, pretendíamos abordar dois pontos principais para essa discussão, sendo eles: a mulher como ser social e a relação com a modalidade de Educação de Jovens, Adultos e Idosos. Buscando entender, especificamente, sobre as mulheres nessa modalidade de ensino, sendo o foco, portanto, analisar por que as mulheres pararam seus estudos? O que as fizeram retomar e como elas fazem para conciliar os estudos com a rotina em geral?

Tal pesquisa não pretendeu exaurir cada questionamento a respeito do tema, e sim incentivar tais estudos pelo caminho teórico-metodológico, pois sabemos da importância de uma sociedade com uma visão de mundo mais ampla e crítica, e a educação, senão a única, é a melhor forma para que as pessoas cheguem a esse ponto.

Cabe ressaltar que o objetivo geral dessa pesquisa foi compreender como o processo histórico, social e cultural impactam na realidade das mulheres na modalidade de Educação de Jovens, Adultos e Idosos, estudantes em 1 escola municipal pública localizada a 300 Km da capital paulista.

Ademais, pretendíamos verificar o perfil das mulheres que estudam na Educação de Jovens, Adultos e Idosos; levantar dados e informações por meio da história oral acerca das realidades dessas mulheres estudantes; propiciar uma discussão acerca de condições socioculturais, históricas e econômicas, a fim de entender a realidade apresentada e as dificuldades enfrentadas, bem como as motivações para retomar os estudos, além de colaborar, a partir deste estudo, para que a mulher estudante da EJAI, possa ser valorizada e tenha condições de prosseguir com seus estudos.

Como parte da estrutura deste trabalho, a seção 2, intitulada de **Método e metodologia: o passo a passo da pesquisa**, detalha sobre o método da História Oral, que fundamenta esta

[3] Estabelecida pelo Estatuto da Igualdade Racial (Lei 12.288/2010) e adotada pelo IBGE, a denominação oficial e política que agrupa pessoas **pretas e pardas** no Brasil é **população negra**, essa categoria unifica ambos os grupos para fins de estatísticas, políticas públicas e combate ao racismo estrutural, reconhecendo que ambos sofrem discriminação baseada em características físicas.

pesquisa, e sobre os procedimentos de seu desenvolvimento, desde a escolha do tema, submissão, autorizações até as entrevistas.

A 3ª seção, intitulada: **A escola e as mulheres estudantes: caracterização e perfil,** explicamos sobre a escola onde foi realizada a pesquisa e detalhamos o perfil de cada aluna a partir do questionário ao qual elas responderam, permitindo, assim, uma visão inicial de cada uma a partir de dados que se complementam. Conhecer o contexto de cada estudante, nos fez entender melhor as condições pelas quais passaram e passam, a fim de compreender sua trajetória escolar.

Na seção 4, **A Educação de Jovens, Adultos e Idosos: principais acontecimentos históricos, as legislações e as políticas públicas que a sustentam,** abordamos brevemente sobre como a Educação de Jovens, Adultos e Idosos se desenvolveu ao longo dos anos, nos permitindo, assim, verificar avanços e retrocessos, bem como a necessidade, cada vez maior, de incentivo, acesso e condições de permanência aos alunos, abordando as legislações que visam garantir o direito à educação, apresentando informações relevantes sobre as leis referentes à EJAI no Brasil, que está pautada por um arcabouço que reconhece a importância da educação como um direito fundamental e um instrumento de inclusão social. Tratamos sobre a EJAI como política pública e as ações que foram feitas ao longo dos anos para tentar garantir o acesso e permanência desses alunos na escola. Para finalizar essa seção, discutimos os desafios e avanços, destacando a evasão/exclusão, ressaltando como influencia a vida escolar dos estudantes.

Ao longo da seção 5, **A mulher, a educação e o passar dos anos,** exploramos o papel das mulheres na educação, os desafios enfrentados em diversos contextos e a importância de uma abordagem de gênero inclusiva na formação educacional. Iniciamos com a discussão sobre gênero, destacando as mulheres e como a sociedade se organiza nessa relação. Abordamos o que é chamado de lugar da mulher e como essa visão deveria ser, passando por conquistas como o sufrágio feminino e o movimento feminista. Finalizamos essa seção com um breve histórico da mulher na educação e sobre as políticas públicas criadas para elas, que são tão importantes para a construção de uma sociedade mais organizada, igualitária e competente.

Na seção 6, que chamamos de **O que elas têm a nos contar: parte 1 – os motivos pelos quais abandonaram à escola,** apresentamos os relatos, por meio da história oral, de suas vidas, ressaltando os motivos pelos quais interromperam os estudos.

Já na seção 7, denominada **O que elas ainda têm a nos contar: as motivações para retornar à escola, os desafios e as perspectivas futuras,** apresentamos e discutimos os

motivos que fizeram essas alunas voltarem a estudar e a partir dos relatos, como está se dando o processo de escolarização e o que pretendem para o futuro escolar.

As considerações finais apresentam uma síntese dos resultados e possibilidades para a Educação de Jovens, Adultos e Idosos. Além disso, nos permite entender que esse trabalho abre portas para outras investigações que possam agregar o caminho educacional de mulheres que apesar de tudo, não desistem!

2. MÉTODO E METODOLOGIA: O PASSO A PASSO DA PESQUISA

"[...] tem que valorizar mais as coisas, porque nem sempre vai ter, e quando eles fica mais velho, vai sofrer né, eu digo por mim, porque como eu não acabei meus estudo, não foi porque eu quis, mas eles tem a oportunidade e não acaba, aí é isso que eu penso." (Luiza)

A educação institucional é fundamental para o desenvolvimento de uma sociedade, sobretudo no Brasil, onde encontramos, ainda hoje, pessoas marginalizadas e, por vezes, esquecidas por políticas sociais. Dessa forma, compreendemos a Educação de Jovens, Adultos e Idosos como uma importante política pública a fim de garantir a retomada dos estudos daqueles que não puderam concluir a educação básica na idade prevista pela LDB (4 a 17 anos).

Partindo do pressuposto dos desafios enfrentados especificamente pelas mulheres, ao longo da história, tanto em questões sociais como educacionais, pretendemos com esse trabalho, compreender como o processo histórico, social e cultural interferem na vida de estudantes da EJAI em uma escola municipal pública localizada no interior paulista. A partir disso, verificamos que a melhor forma para realizar essa pesquisa, seria por meio do método da história oral, para assim termos as próprias alunas contando suas trajetórias.

A pesquisa qualitativa é uma abordagem metodológica que busca compreender fenômenos sociais a partir da visão dos sujeitos envolvidos, privilegiando a interpretação, o significado e o contexto das experiências humanas. Dentro dessa perspectiva, a história oral emerge como uma técnica privilegiada para captar memórias e narrativas pessoais, oferecendo uma possibilidade de acesso às experiências subjetivas, muitas vezes apagadas ou marginalizadas na história oficial.

De acordo com Alberti (2013), a história oral é a melhor forma de conhecer sobre um período ou tema, partindo do que aqueles que o vivenciaram podem nos contar, assim:

> [...] diríamos que a história oral é um método de pesquisa (histórica, antropológica, sociológica etc.) que privilegia a realização de entrevistas com pessoas que participaram de, ou testemunharam, acontecimentos, conjunturas, visões de mundo, como forma de se aproximar do objeto de estudo. (p.24)

Ainda segundo a autora, a história oral constitui-se como um método de pesquisa qualitativa fundamental para a compreensão das experiências vividas por indivíduos e grupos, valorizando a produção de conhecimento contextualizado, respeitando a complexidade do

fenômeno estudado. Ela permite uma abordagem exploratória, interpretativa e hermenêutica, na qual o pesquisador atua como mediador na compreensão do significado atribuído pelos sujeitos às suas experiências. Além disso, essa metodologia favorece o diálogo e a construção conjunta de sentidos, aspectos essenciais na história oral.

Para Alberti (2013), a história oral não apenas registra acontecimentos históricos, mas também possibilita uma aproximação mais sensível às emoções, percepções e subjetividades dos entrevistados. Nesse sentido, ela se diferencia de outras fontes documentais, por sua ênfase na narrativa oral como expressão da memória social e individual, pois envolve etapas específicas, como a seleção dos participantes, a formulação de perguntas abertas, a gravação das entrevistas e a análise hermenêutica das narrativas. Sua aplicação requer sensibilidade por parte do pesquisador para criar um ambiente de confiança, estimulando o entrevistado a compartilhar suas memórias de forma autêntica.

A autora destaca ainda a importância de considerar o contexto social, político e cultural na análise das entrevistas, pois esses fatores influenciam as narrativas e possibilitam uma compreensão mais aprofundada do fenômeno investigado. Por conseguinte, ela enfatiza o caráter de diálogo ético e respeitoso entre pesquisador e entrevistado, garantindo a preservação da memória e dos registros pessoais.

Portelli (1996), corrobora com Alberti, pois entende a história oral, especialmente por sua ênfase na centralidade do depoimento oral como fonte histórica, também a entende como fundamental, pois constitui uma das abordagens metodológicas mais relevantes na pesquisa histórica contemporânea, oferecendo uma perspectiva centrada na experiência subjetiva e na memória dos indivíduos. O método possibilita o resgate de testemunhos pessoais, complementando as fontes tradicionais documentais e ampliando o entendimento dos fatos históricos a partir de múltiplas vozes. Assim, “o principal paradoxo da história oral e das memórias é, de fato, que as fontes são pessoas, não documentos” (p.2)

As narrativas orais, para Portelli (1996), não são meramente registros de fatos passados, mas construções ativas de significado que revelam as percepções e emoções dos indivíduos diante de eventos históricos. Ele propõe uma abordagem que valoriza a oralidade como forma de resistência às versões oficiais e como meio de democratizar a produção do conhecimento histórico.

Portelli (1996) destaca, ainda, aspectos como a fidelidade ou a distorção da memória, ponderando que os depoimentos são fragmentos de uma narrativa que se constrói na interação entre entrevistador e entrevistado, além de estar inserida em contextos sociais específicos. Sua metodologia envolve uma análise cuidadosa do discurso, procurando identificar padrões,

metáforas e a coerência narrativa, compreendendo o depoimento como uma peça de um quebra-cabeça maior na reconstrução do passado.

> A história oral e as memórias, pois, não nos oferecem um esquema de experiências comuns, mas sim um campo de possibilidades compartilhadas, reais ou imaginárias. A dificuldade para organizar estas possibilidades em esquemas compreensíveis e rigorosos indica que, a todo o momento, na mente das pessoas se apresentam diferentes destinos possíveis. Qualquer sujeito percebe estas possibilidades à sua maneira, e se orienta de modo diferente em relação a elas. Mas esta miríade de diferenças individuais nada mais faz do que lembrar-nos que a sociedade não é uma rede geometricamente uniforme como nos é representada nas necessárias abstrações das ciências sociais, parecendo-se mais com um mosaico, um patchwork, em que cada fragmento (cada pessoa) é diferente dos outros, mesmo tendo muitas coisas em comum com eles, buscando tanto a própria semelhança como a própria diferença." (Portelli, 1996, p.8-9)

Sebe Bom Meihy (2007) é um dos principais estudiosos brasileiros que discute e aplica a história oral em investigações acadêmicas. Sua obra enfatiza a relevância da oralidade como método de pesquisa para compreender as histórias de grupos, comunidades e indivíduos marginalizados na narrativa oficial da história brasileira. O autor diferencia a história oral de outras fontes, ao contextualizar o depoimento como uma forma de resistência cultural e social, sobretudo em comunidades afro-brasileiras, indígenas e de trabalhadores, onde a tradição oral é fundamental para a preservação da memória coletiva. Ele observa que a técnica de entrevistas deve ser acompanhada de uma postura ética, que respeite a subjetividade do entrevistado e a complexidade da memória.

Além disso, o autor destaca a importância de estratégias metodológicas que envolvam a transcrição, análise temático-conteudística e a complementação com outras fontes, promovendo uma abordagem híbrida que enriqueça a narrativa histórica, "[...] fala-se então na proeminência do estatuto da História Oral. [...] O valor aludido na proposta desta apresentação ganha dimensões se pela memória oral se conseguir analisar processos de construção de identidades e de comunidades" (Meihy, 2010b, p. 191).

> Posições mais arrojadas, no panorama intelectual amplo, retraindependência da história oral como disciplina: autônoma, destacada, disjunta, pós-moderna. Em lócus conservadores e tradicionais, o medo de arrojos tem inibido o que seria um ganho em termos de adequação às soluções contemporâneas de uso compatível da tecnologia como forma de promoção de conhecimento. De toda maneira, cabe inflamar a discussão começando por conceitos incômodos a tantos que resistem à atualização dos critérios disciplinares. Por lógico, advoga-se a proposta da história oral com uma disciplina e, portanto, com procedimentos próprios e diferentes, definidos, capazes de garantir sentido ao objeto da matéria: história oral como base para se pensar construções de memória, identidade, comunidades (Meihy, 2010b, p. 188).

Dessa forma, a partir de suas contribuições, os autores reforçam que a história oral deve ser entendida como uma ferramenta de resistência e de construção de memória histórica, sobretudo de grupos marginalizados ou invisibilizados na narrativa oficial.

Para Alberti (2013), a pesquisa qualitativa e a história oral não apenas enriquecem o campo acadêmico, mas desempenham papel social importante, contribuindo para o fortalecimento da cidadania, da cultura e da justiça social. Assim, sua abordagem valoriza a diversidade de vozes e experiências como fontes legítimas de conhecimento históricos e sociais. Ela também aponta para a necessidade de rigor metodológico na condução das entrevistas, bem como de uma análise crítica das narrativas, considerando possíveis vieses e lacunas.

Tanto Portelli (1996; 2013) quanto Sebe Bom Meihy (2007) reforçam a ideia de que a história oral não substitui as fontes documentais, mas as complementa, oferecendo uma perspectiva mais plural e pluralista do passado. Eles também alertam para os cuidados metodológicos necessários, como a autenticidade do depoimento, sua contextualização e a ética na condução da entrevista.

> A memória é, pois, a grande avenida por onde transitam argumentos conexos que, em última análise, representariam a explicação da experiência humana dos entrevistados. Como o próprio nome indica, trata-se da narrativa do conjunto da trajetória de vida de uma pessoa. Isto coloca outros problemas como o significado social de histórias pessoais e/ou sua representatividade e sentido social. Assim, recomenda-se que a história oral de vida seja colecionada junto a outras e ganhe sentido coletivo (Meihy, 2008, p. 146).

Outra questão importante é a memória, que pode ser influenciada por fatores emocionais, políticos ou sociais, o que requer uma análise crítica por parte do pesquisador. O método de história oral, assim, exige uma postura reflexiva e ética, além de uma compreensão dos processos de construção das narrativas pessoais e coletivas.

> Quando trabalhamos com as fontes orais, portanto, devemos ter agrupado três fatos distintos: um fato do passado, o acontecimento histórico; um fato do presente, isto é, a narração que é feita pelo entrevistado; e um fato de relação de duração, isto é, a relação que existe e que existiu entre estes dois fatos. Por isto, o trabalho do historiador oral inclui a historiografia em sentido estreito (a reconstrução do passado), a antropologia cultural, a psicologia individual, a crítica textual (a análise e interpretação da narrativa), e a aplicação da segunda à primeira. A história oral é, portanto, história dos acontecimentos, história da memória, e revisão dos acontecimentos através da memória. De fato, a memória não é um mero depósito de dados da qual se pode recuperar informações, mas um processo em contínua elaboração no qual se pode estudar as diferentes modalidades (não se assemelha à "memória" de uma calculadora) (Portelli, 2017, p. 187-188).

A pesquisa histórica baseada na metodologia da história oral, representa uma valiosa alternativa para ampliar o entendimento do passado, particularmente de experiências sociais subalternizadas ou negligenciadas pelos registros tradicionais. Sua incorporação no paradigma historiográfico contemporâneo promove uma abordagem mais participativa, plural e ética na investigação histórica. (Portelli 1996; 2013; 2017 e Sebe Bom Meihy 2007; 2008)

Dessa forma, ao ouvirmos o que as mulheres estudantes da EJAI, sujeitas desta pesquisa, nos contaram, tivemos uma visão ampla dos motivos pelos quais elas interromperam os estudos na idade considerada adequada, quais as motivações para retomarem e quais os desafios enfrentados nessa nova jornada escolar.

2.1 CONTEXTO DA PESQUISA

A partir das inquietações a respeito da mulher e da Educação de Jovens, Adultos e Idosos e partindo do pressuposto da relevância da educação em nossa sociedade, surgiu a necessidade de pesquisar sobre essa temática.

O projeto inicial dessa pesquisa, aprovado sem alterações pelo comitê de ética[4], tinha por objetivo utilizar 3 (três) escolas da cidade pesquisada, sendo elas: uma municipal, uma estadual e uma federal. Ao entrar em contato com as escolas obtivemos os seguintes resultados:

Escola municipal, após a apresentação do projeto e ofício de solicitação, aprovou e autorizou a realização da pesquisa, entendendo e parabenizando sobre a iniciativa de pesquisar sobre uma temática que mesmo tão importante, por vezes fora esquecida.

A escola estadual, mesmo após inúmeras tentativas, não nos permitiu a apresentação do projeto. Depois de muito tempo, fomos orientados a entrar em contato com a Secretária de Educação responsável pela unidade, a qual foi enviado um e-mail, anexado ofício de solicitação e projeto, e em poucos dias recebemos a aprovação do responsável. Todavia, em menos de 3 dias, fomos informados de que os trâmites haviam mudado, e que seria necessário o envio de documentos e projeto para uma instância superior, o que foi feito prontamente e mesmo após meses, não recebemos devolutiva, exceto por um e-mail, 2 meses depois dizendo que estavam com problemas e dariam uma resposta assim que possível.

Já na escola federal, coordenação e direção aprovaram a realização da pesquisa e orientaram que para início, era necessário incluir a instituição como coparticipante, para que assim passasse pela aprovação do comitê de ética da referida escola. Após semanas, tivemos a

[4] Parecer consubstanciado - CAAE: 81830824.6.0000.5400 e número do parecer 7.064.238 em 30 de agosto de 2024

solicitação de diversas alterações, e por questões de tempo hábil para a pesquisa como um todo, em comum acordo, pesquisadora e orientadora decidimos por não prosseguir com a escola.

Nesse contexto, entendemos a dificuldade que nós, pesquisadoras/es, enfrentamos para ter acesso aos sujeitos da pesquisa, além disso a burocracia e trâmites internos podem dificultar o levantamento de dados e ter maior diversidade de segmentos. No caso dessa pesquisa, o acesso às escolas da rede estadual e federal do município investigado, nos permitiria a possibilidade de ampliar os relatos que nos permitissem uma visão mais ampla acerca da temática, por meio de uma amostra mais diversa em relação aos níveis escolares.

Assim, devido a esses contratempos, optamos por concentrar a pesquisa na escola municipal, onde o foco seria o ensino fundamental, incluindo a alfabetização, visto que as duas outras escolas, ora descartadas, ofereciam apenas o ensino médio.

A cidade onde a pesquisa foi realizada está localizada no interior do estado de São Paulo, destaca-se por sua economia baseada historicamente no café e na industrialização, impulsionada por imigrantes italianos e ingleses, com forte influência cultural ligada à cafeicultura e à metalurgia. Situa-se na região centro-leste paulista, com área de aproximadamente 525 km² e densidade demográfica de 150,57 habitantes por km², favorecida pela proximidade de grandes cidades e pela Estrada de Ferro, que acelerou seu desenvolvimento agrícola e industrial.

FIGURA 1 – MAPA DO ESTADO DE SÃO PAULO, DESTACANDO A REGIÃO PESQUISADA



Economicamente, registra PIB per capita elevado de R$ 63.716,37, em 2021, sustentado por uma estrutura econômica diversificada, com predominância da indústria e serviços, conforme dados do Censo Demográfico 2022 do IBGE. Sua posição central em São Paulo

favoreceu o empreendedorismo industrial e agrícola, consolidando-a como polo regional, inclusive em relação a população total que cresceu de 79.033 em 2022 para 80.998 em 2024.

De acordo com dados do Censo Escolar 2024, as matrículas na educação infantil no município representam 7,18% (5.673 crianças de 0-6 anos). A evolução dos índices educacionais desse município entre 2022 e 2024, conforme dados do Censo Escolar do INEP, reflete tendências de estabilidade nas matrículas e avanços no IDEB, derivados de taxas de fluxo escolar. Esses indicadores subsidiam análises locais de políticas educacionais na rede municipal. Com isso, as matrículas na educação básica mantiveram-se estáveis, alinhadas à população estimada em 80.998 habitantes em 2024.

No IDEB 2023 (base 2022), o município alcançou 6,9 nos anos iniciais fundamentais (meta 6,0) e 6,1 nos finais (meta 5,2), superando médias nacionais. A rede municipal do município concentra matrículas fundamentais, com seis escolas- chave nos anos iniciais/finais.

Sobre a Educação de Jovens, Adultos e Idosos no município, o Censo Escolar do INEP oferece dados essenciais, revelando tendências de matrículas e desafios locais na educação básica. Esses indicadores ajudam a analisar a inclusão educacional de populações adultas em contextos regionais. Para a EJAI, registra matrículas em segmentos como anos iniciais e finais do fundamental e ensino médio. Dados específicos para o município apresentam a oferta de EJAI em redes municipal e estadual, com foco em reintegração de jovens e adultos que interromperam os estudos.

Para jovens (18-24 anos), as matrículas no ensino médio somam 2.922 em 2021, enquanto adultos e idosos beneficiam-se de programas como EJAI, mas os dados por faixa etária no Censo 2022 não especificam essas informações. O IDEB indica 6,3 nos anos iniciais e 5,7 nos finais do fundamental (rede pública, 2021). Os indicadores de escolaridade revelam avanços, embora dados específicos por faixas etárias sejam limitados ao Censo 2010 para análises detalhadas.

Sobre taxas de alfabetização e escolaridade de adultos e idosos (a partir de 15 anos ou 60 anos) não estão disponíveis de forma isolada nas páginas públicas resumidas do IBGE para o Censo 2022, mas indicadores do Censo 2010 revelam padrões de analfabetismo crescentes com a idade.

A taxa de alfabetização para maiores de 15 anos subiu para 93% no Censo 2022 (de 90,4% em 2010), mas idosos (60+ anos) têm taxa de analfabetismo de cerca de 16% em dados recentes. Em São Paulo, como região Sudeste, as taxas são inferiores à média nacional, próximas a 10% para idosos em 2019.

2.2 PARTICIPANTES DA PESQUISA

A escolha das participantes da pesquisa se deve ao fato de que são as próprias mulheres estudantes da EJAI que poderiam nos relatar, e assim, fornecer dados sobre a sua trajetória escolar. Dessa forma:

> A escolha dos entrevistados não deve ser predominantemente orientado por critérios quantitativos, por uma preocupação em amostragens, e sim a partir da posição do entrevistado no grupo, do significado de sua experiência. Assim, em primeiro lugar, convêm selecionar os entrevistados entre aqueles que participaram, viveram, presenciaram ou se inteiraram de ocorrências ou situações ligadas ao tema e que possam fornecer depoimentos significativos. O processo de seleção de entrevistados em uma pesquisa de história oral se aproxima, assim, da escolha de "informantes" em antropologia, tomados não como unidades estatísticas, e sim como unidades qualitativas – em função de sua relação com o tema estudado (seu papel estratégico, sua posição no grupo etc.). (Alberti, 2013. p.40)

Com base em um levantamento inicial da média de alunos por sala, ainda quando utilizaríamos as três escolas, entendemos que a pesquisa deveria ser realizada em média com 4 alunas de cada instituição, sendo um total de 12 estudantes.

A pesquisa foi iniciada oficialmente no dia 17 de setembro de 2024, na escola municipal, com a apresentação do projeto às alunas, enquanto ainda aguardávamos as devolutivas das duas outras instituições de ensino.

A apresentação foi feita a 18 alunas da EJAI naquele momento, explicando a importância da pesquisa, o sigilo de identidades, solicitando-as que escolhessem um nome fictício para referenciá-las no trabalho, além da possibilidade de aceitarem ou não participar voluntariamente da pesquisa, com a leitura e explicação detalhada do Termo de Compromisso Livre e Esclarecido. Dessas alunas, após a explanação, 13 (treze) mulheres aceitaram e se dispuseram a fazer parte dessa pesquisa tão necessária, inclusive ficando lisonjeadas por serem alvo de tal estudo. Clara me contou sobre como acredita ser essencial falar sobre a EJAI, que, apesar de ser muito importante, não tem a valorização que lhe cabe. Além disso, Luiza me disse que achou lindo o fato de eu escolher as mulheres para o estudo, "[...] somos tão sobrecarregadas com trabalho, casa e mesmo assim estamos aqui estudando." (Luiza)

Ouvir essas alunas nos leva a entender que:

> A proposta visa dar ao narrador maior arbítrio para que sua experiência seja encadeada segundo sua vontade e condições. A experiência deve, desde logo, ser o alvo principal das histórias orais de vida, pois não se busca a verdade e sim a versão sobre a moral existencial. (Meihy, 2008, p. 146)

Em todo o processo de recolhimento de dados, que aconteceu por semanas, fomos mutuamente acolhidas, sendo cada uma delas de extrema importância para o resultado, trataram a pesquisadora com muito carinho, respeito e admiração, o que foi reciprocamente devolvido a elas.

2.3 PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS

Iniciamos submetendo o projeto ao Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Ciências e Letras – UNESP (FCLCAR-UNESP), visto que é essencial que a proposta do trabalho esteja de acordo com a resolução oficial 510 de 07 de abril de 2016, que nos diz dentre outras coisas que:

> [...] Considerando que a ética é uma construção humana, portanto histórica, social e cultural;
> Considerando que a ética em pesquisa implica respeito pela dignidade humana e a proteção devida aos participantes das pesquisas científicas envolvendo seres humanos;
> Considerando que o agir ético do pesquisador demanda ação consciente e livre do participante; [...] (CEP/CONEP, 2016)

Portanto, as voluntárias a participar da pesquisa receberam o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, que é o documento que formaliza a participação das alunas, sendo contido nele esclarecimentos a respeito da pesquisa, ou seja, informando as estudantes que não teriam custos financeiros ao participarem e que não haveria remuneração pela colaboração, bem como que poderiam desistir da participação a qualquer momento.

O primeiro passo do processo de levantamento de dados foi um questionário, a fim de obter informações gerais sobre o perfil das estudantes, como: idade, cor/raça, estado civil, se tem ou não filhos, quantos, se exerce trabalho formal ou não, além de elucidações sobre horários de estudo e a relação com as demais atividades.

Solicitamos, como mencionado anteriormente, que cada uma delas escolhesse um nome fictício para dessa forma, mantermos a identidade da aluna protegida. No entanto todas falaram que não tinham problemas em ser identificadas, ao que expliquei que é um procedimento acadêmico e que eu deveria segui-lo. Alice me disse: “professora, pode colocar meu nome mesmo, eu estou orgulhosa de você ter escolhido a gente pro seu trabalho.” (Alice).

O questionário foi aplicado no dia 24 de setembro de 2024, em uma das salas da escola e nesse momento, foi possível conhecer um pouco melhor, cada uma das alunas participantes. Após esse primeiro contato e o levantamento de informações mais gerais, verificaremos a

melhor forma para cada uma delas, participar da entrevista, que foi gravada. Ao longo dessa conversa, pretendíamos que as estudantes nos contassem sobre como foi a sua trajetória educacional, qual ou quais motivos a fizeram interromper os estudos e, da mesma forma, o porquê decidiram retomar. Quais as dificuldades enfrentadas para acesso e permanência na escola e quais os seus objetivos a partir dessa educação.

Para isso utilizamos um roteiro de entrevistas com intuito apenas de direcionar o tema, permitindo que a aluna ficasse à vontade para nos contar suas experiências educacionais.

> O roteiro geral de entrevistas deve ser elaborado com base no projeto e na pesquisa exaustiva sobre o tema. Sua função é dupla: promove a síntese das questões levantadas durante a pesquisa em fontes primárias e secundárias e constitui instrumento fundamental para orientar as atividades subsequentes, especialmente a elaboração de roteiros individuais. (Alberti, 2013. p. 160 -161)

Assim, entendemos a importância de um roteiro bem pensado a fim de atender as demandas da pesquisa e permitir que os relatos das estudantes fossem entendidos e utilizados da melhor forma na análise dos dados.

Agendamos o início das entrevistas para o dia 16 de outubro de 2024, na escola, já que esse era o melhor local para as alunas e foi autorizado pela direção e coordenação, que recepcionaram e trataram a pesquisadora com muito respeito pela pesquisa. Assim, no período de 16 de outubro de 2024 a 05 de novembro de 2024, foram realizadas as entrevistas por meio da história oral e nesses dias, a pesquisadora devidamente autorizada pelas alunas, gravou os relatos das trajetórias educacionais de cada uma dessas mulheres. Foi gratificante ver o processo de coleta de dados criando forma a cada semana de entrevistas e perceber o quanto às alunas se sentiam felizes por me contarem suas histórias. Monica disse: “nunca parei antes para pensar como foi difícil, mas agora eu não vou desistir”.

Ao longo desse período, foi possível ouvir as alunas e entender melhor os motivos, as necessidades e, sobretudo, as dificuldades pelas quais elas passaram. Essas mulheres, com rosto, história e até lágrimas, permitiram com que eu, na posição de pesquisadora fizesse parte da vida delas, entre emoções, perspectivas e possibilidades, todas, cada uma da sua forma, sentiram-se felizes pela abordagem do tema e esperançosas de que outras mulheres possam seguir seus exemplos.

Jamais esquecerei cada uma delas, seus rostos e sua determinação em seguir lutando. Sara até me convidou para ser sua madrinha de formatura, quanto orgulho eu terei nesse dia. Ela me disse: “eu quero que você seja minha madrinha quando eu me formar, é difícil ver pessoas estudadas e com a humildade que você tem.” (Sara)

Essa pesquisa vai muito além de um trabalho acadêmico, ela é a história de mulheres que, mesmo após serem excluídas da educação, resistiram e estão seguindo em frente.

Na próxima seção, vamos apresentar a escola a qual realizamos a pesquisa e o mais importante, as mulheres que aceitaram fazer parte desse trabalho e por meio de suas vozes, possibilitaram uma discussão tão necessária.

3. A ESCOLA E AS MULHERES ESTUDANTES: CARACTERIZAÇÃO E PERFIL

> *"[...] eu gosto de fazer, eu passo isso pras menina, pras menina da minha idade 70, porque a gente começa a viver mesmo, depois dos 60, que você começa a valoriza, se começa a ter tempo, aquele tempo que você vive para os filho, você vive a vida dos filho, no momento que os filho sai dali, você se sente muito sozinha né, então você tem que preencher seu tempo com coisas boas, tem que preencher, eu não tenho depressão, dor no pé, tem pessoas que fala assim, "ah Hortência, mas eu tomo remédio pra dormir, 3 qualidade de remédio", eu falei, eu tomo um banho eu já durmo."* (Hortência)

Essa seção teve como objetivo caracterizar a escola na qual foi realizada a pesquisa, ressaltando pontos como a abordagem educacional e a estrutura física da unidade. Além disso, começamos a discussão com base na análise dos dados obtidos por meio do questionário que buscou traçar o perfil das alunas, permitindo conhecer quem elas são e quais são as condições que as permeiam.

3.1 CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA

A EMEF Esperança[5] está localizada em um município central do Estado de São Paulo. Essa escola atende alunos do ensino fundamental, séries iniciais e finais, ou seja, desde o primeiro ao nono ano regular e no período noturno atende aos alunos da EJAI.

A divisão de turmas na Educação de Jovens, Adultos e Idosos tem características específicas que diferem da organização tradicional do ensino regular, considerando a diversidade de perfis, necessidades e ritmos dos estudantes dessa modalidade. Tal organização costuma levar em conta aspectos como a possibilidade de frequência, o ritmo de aprendizagem dos estudantes, as idades variadas, e os objetivos sociais e educacionais da modalidade. Assim, a organização mais comum das turmas na EJAI ocorre em dois grandes tipos, sendo: a organização coletiva e a individual.

[5] Nome fictício para a unidade pesquisada, escolhido propositalmente, já que a história de vida das 13 mulheres entrevistadas foi e é um símbolo de esperança na educação, em dias melhores e em possibilidades que apenas o estudo pode oferecer a elas. Para mim, a esperança de que a educação ainda é a melhor forma de mudar a vida das pessoas, me faz querer seguir lutando para que todos vejam dessa forma, pois se estou aqui, finalizando meu mestrado, é graças a esperança! Como já dito: "quem espera sempre alcança!

A organização coletiva é destinada a estudantes que podem frequentar as aulas regularmente. Nesse sentido, as turmas são organizadas segundo um cronograma fixo com dias e horários determinados, facilitando a integralização curricular dentro de um calendário escolar. É uma organização que se aproxima do modelo convencional, mas com flexibilidade em relação à heterogeneidade apresentada pelos alunos da EJAI.

Já a organização individual é voltada para estudantes que enfrentam dificuldades de frequência regular, por causa de trabalho ou outros compromissos. Nesse caso, o cronograma é personalizado para permitir que cada educando estude no seu ritmo, respeitando suas especificidades e possibilitando o acesso à educação, mesmo com impedimentos para frequência regular.

Na EMEF Esperança, o formato utilizado é de organização coletiva, por esse motivo as aulas são no período noturno e a divisão de turmas é feita de acordo com orientações da Secretaria Municipal de Educação.

A EJAI no nível do Ensino Fundamental, em geral, é oferecida pela Secretaria Municipal de Educação nas Escolas Municipais (EMEF, EMEF/ CEU, EMEFM e EMEE) e nos Centros Integrados de Educação de Jovens e Adultos (CIEJA)[6]. Desenvolve-se, predominantemente, no período noturno[7], e está estruturada em dois ciclos, à semelhança do curso de Ensino Fundamental regular, contando cada um deles com quatro termos, com a duração total de quatro anos e meio.

> Art. 3º - O Ensino Fundamental na Educação de Jovens e Adultos, com 4 (quatro) anos de duração mínima e de caráter presencial, organizar-se-á em: I - Etapas - 04 (quatro), cada uma com duração de 1 (um) ano, com 200 dias letivos, compreendidos no período de fevereiro a dezembro de cada ano, e carga horária mínima de 590 horas/720 horas-aula de 45 minutos, denominadas e correspondendo, a saber:
> a) Alfabetização - ao 1º e 2º Termos do Ciclo I;
> b) Básica - ao 3º e 4º Termos do Ciclo I;
> c) Complementar - ao 1º e 2º Termos do Ciclo II;
> d) Final - ao 3º e 4º Termos do Ciclo II; [...] (São Paulo, 2007).

Os termos são utilizados para organizar a continuidade ou retomada dos estudos, considerando que os estudantes da EJAI, em geral, cursam de forma não convencional, com avanço por termos que podem ser trimestres ou semestres e com turmas multisseriadas. Além disso, a oferta, no geral, considera diferentes formatos para os períodos diurnos e noturnos,

[6] Não tem nenhuma unidade CIEJA na cidade pesquisada.

[7] Os CIEJAs também o fazem nos períodos da manhã e tarde.

reforçando itinerários formativos que diversificam o aprendizado de acordo com interesses e necessidades dos estudantes.

Essa nomenclatura em termos está vinculada às especificidades da organização curricular e à modalidade de ensino contemplada para essa população. Na EJAI os termos são utilizados para organizar o currículo e a oferta de disciplinas, conforme a faixa etária e o nível de escolaridade, respeitando características próprias da heterogeneidade do alunado jovem, adulto e idoso.

Já as etapas referem-se às fases do Ensino Fundamental (anos iniciais e finais) e Ensino Médio, mas organizadas em termos adaptados para os alunos da EJAI, com carga horária e conteúdos específicos.

A divisão de séries por termos, na EJAI, permite que o aluno avance no seu processo de aprendizagem de forma acelerada, concluindo seu percurso escolar em um tempo menor que o do ensino regular, no entanto prevê que aconteça com a mesma qualidade e profundidade de conteúdo.

A Resolução SEDUC nº 58, de 16 de novembro de 2023, que dispõe sobre a organização curricular da EJAI para as etapas do Ensino Fundamental e Ensino Médio no Estado de São Paulo, detalha suas matrizes curriculares em termos[8] e turmas[9] para o Ensino Fundamental e o Médio, com carga horária específica e organização que garantem a continuidade e adaptação curricular para jovens e adultos.

Assim, a nomenclatura dos termos na divisão de turmas da EJAI está intimamente ligada à organização curricular adaptada para o público que atende, que se diferencia da sistemática tradicional da educação básica regular e reflete a flexibilidade e diversidade da EJAI.

A EMEF Esperança, durante a coleta de dados, apresentava os seguintes números: 9 turmas dos anos iniciais (1º ao 5º. Ano) e 8 turmas dos anos finais (6º. Ao 9º. Ano) regulares. Em relação à EJAI, há um total de 4 turmas anos iniciais e 4 turmas dos anos finais. Funciona nos períodos da manhã, tarde e noite, sendo um total de 501 alunos e desses 77 fazem parte da Educação de Jovens, Adultos e Idosos, de 15 a 67 anos[10].

---

[8] Termo: Unidade curricular/curricular que organiza o curso em períodos semestrais ou termais, conforme o avanço do aluno. Por exemplo, a organização da matriz para o Ensino Médio da EJA pode ser em 3 ou 4 termos.

[9] Turma: Grupo de estudantes reunidos para cursar uma determinada etapa/termo do curso. No caso da EJA, as turmas podem ser multisseriadas (compostas por alunos de diferentes níveis ou termos) para se adequar à diversidade do público.

[10] Não tem limite de idade para matrícula, no entanto, no momento da pesquisa, a aluna com mais idade, tinha 67 anos.

A EJAI é composta por heterogeneidade de sujeitos, em relação à idade, origem social, raça, gênero, experiência escolar e vida profissional. Essa diversidade demanda uma gestão pedagógica e organizacional diferenciada. Os professores precisam de metodologias específicas e sensibilidade para atuar em turmas com múltiplas faixas etárias e objetivos educacionais variados, desde alfabetização até qualificação profissional.

A gestão das turmas, portanto, vai além do simples agrupamento por idade ou série e busca organizar o processo de modo a viabilizar a permanência, a conclusão dos estudos e o atendimento às necessidades individuais dos estudantes, respeitando sua trajetória de vida.

Em relação à estrutura física, a EMEF Esperança conta com dois pavimentos divididos da seguinte forma:

QUADRO 1 – ESTRUTURA FÍSICA DA EMEF ESPERANÇA

AMBIENTE	QUANTIDADE
Salas de aula	24
Sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE)	1
Sala de coordenação	2
Sala de professores	2
Secretaria	1
Sala da direção	1
Auditório	1
Biblioteca	1
Refeitório	1
Sala de informática com computadores	1
Sala multimidia	1

(elaborado pela autora 2026)

São 16 funcionários técnico-administrativos e 59 professores, sendo 10 os que lecionam na EJAI. Todos os professores e gestores da unidade tem ensino superior condizente à área de atuação e a maioria possui curso de especialização[11].

Em relação à abordagem pedagógica, na EMEF Esperança encontramos informações de que as diretrizes utilizadas seguem o Currículo Paulista. Esse documento de 2020, em implementação no Estado de São Paulo, apresenta diretrizes que deveriam ser significativas para a inclusão e a adequação da EJAI, que desempenha um papel fundamental na promoção da inclusão educacional no Brasil.

Segundo o Censo da Educação de 2020, aproximadamente 24 milhões de brasileiros são jovens e adultos que não concluíram a educação básica (Inep, 2020). Nesse contexto, a

[11] Não tivemos acesso ao número exato de professores com especialização.

implementação do Currículo Paulista busca orientar a prática pedagógica e fornecer um referencial para que os educadores possam desenvolver ações efetivas para este público.

> O Currículo Paulista representa um passo decisivo no processo de melhoria da qualidade da Educação Básica no Estado de São Paulo, no que se refere às aprendizagens dos estudantes, como a produção de materiais de apoio, à formação inicial e continuada dos educadores e às matrizes de avaliação. Neste site, profissionais da Educação, estudantes e comunidade escolar terão acesso aos dois volumes do Currículo Paulista:
> O Currículo Paulista das etapas da Educação Infantil e Ensino Fundamental (Volume1) – homologado em agosto de 2019; e o Currículo Paulista da etapa do Ensino Médio (Volume 2) – homologado em agosto de 2020, construídos em regime de colaboração entre as redes estadual e municipais, com o apoio das instituições públicas e privadas de Ensino Superior. (São Paulo, 2019)

O Currículo Paulista é apresentado como documento que traduz, para o contexto do estado de São Paulo, as competências gerais da BNCC e as diretrizes nacionais, visando definir as aprendizagens essenciais e orientar a elaboração das propostas pedagógicas das redes estadual, municipal e privada. Ele se ancora na noção de educação integral, nas dez competências gerais da BNCC e na organização do ensino médio em formação geral básica e itinerários formativos, conforme a Lei nº 13.415/2017 e as Diretrizes Curriculares Nacionais.

Todavia, tanto o Currículo Paulista quanto a BNCC, tratam a EJAI como modalidade da educação básica, mas a incorporam de modo subordinado e pouco específico, o que tende a invisibilizar as singularidades dos sujeitos jovens, adultos e idosos, bem como a reforçar a lógica de transposição de habilidades pensadas para a escolarização regular.

A literatura sobre EJAI enfatiza a heterogeneidade do público atendido: trabalhadores que retornam à escola em busca de melhores condições de trabalho, pessoas em situação de privação de liberdade, pessoas em situação de rua, pessoas com deficiência, idosos em processo de alfabetização, além de adolescentes em processo de juvenilização da modalidade. Esses sujeitos acumulam percursos marcados por exclusão escolar, reprovações sucessivas e experiências de fracasso que tensionam modelos curriculares padronizados. Nesse sentido, o currículo da modalidade deve partir da vida concreta dos sujeitos, de suas histórias de trabalho, de suas culturas e de seus tempos de vida, tendo como horizonte princípios como gestão democrática, participação cidadã, diálogo, respeito à diversidade e perspectiva emancipatória. Assim, a simples transposição de habilidades e objetos de conhecimento pensados para crianças e adolescentes em escolarização regular tende a produzir um currículo que não interessa ao adulto, reiterando equívocos metodológicos e contribuindo para evasão e desengajamento.

O Currículo Paulista para o Ensino Fundamental não apresenta propostas específicas para a EJAI, o único texto que a refere diz:

> Promover a equidade supõe também dar respostas adequadas e com respeito ao público atendido nas modalidades da Educação Especial, **Educação de Jovens e Adultos,** Educação do Campo, Educação Escolar Indígena e Educação Escolar Quilombola, segundo as necessidades locais. (Currículo Paulista, p. 19, 2019) (grifo nosso)

Nessa perspectiva, o referido documento normativo, destaca apenas a necessidade de práticas pedagógicas inclusivas e de acessibilidade curricular, afirmando que a equidade requer dar respostas adequadas aos públicos específicos, inclusive jovens e adultos, segundo as necessidades locais.

Contudo, do ponto de vista da estrutura, a EJAI aparece em seções que tratam de inclusão, modalidades e temáticas, e não como eixo organizador de um currículo próprio com objetivos, conteúdos e metodologias específicas.

No ensino médio, a organização curricular do Currículo Paulista é centrada nas áreas do conhecimento, na formação geral básica ancorada na BNCC e nos itinerários formativos, inclusive de formação técnica e profissional, que dialogam com a juventude e o mundo do trabalho. A menção à EJAI tende a enfatizar sua relação com o combate à defasagem idade-série, à evasão e à empregabilidade, articulando-a ao tripé "acesso, permanência e qualidade social":

> O processo formativo do estudante desta modalidade não deve ser um recorte do Ensino Médio regular, mas sim contemplar, de fato, as necessidades de um público heterogêneo, que apresenta diversidade de idade e origem, ritmos diferentes de aprendizagem, além da pluralidade de crenças e valores. São jovens e adultos, que em geral, já experimentam diversos papéis sociais no cotidiano, com experiências e responsabilidades no âmbito do trabalho, na esfera familiar e em grupos sociais. Esses estudantes trazem vivências importantes e já construíram outros conhecimentos que precisam ser fortemente considerados no processo educacional. Assim faz-se necessário oferecer um modelo pedagógico próprio a partir dos princípios da andragogia, entendida como a ciência de orientar o adulto a aprender, propondo práticas educacionais apropriadas com abordagens metodológicas ativas contextualizadas, cuidadosamente pensadas e preparadas para este público. (Currículo Paulista, p. 40 e 41, 2020)

O que o "papel" nos apresenta parece contemplar as necessidades dos estudantes da EJAI, ao reconhecerem-na como modalidade da educação básica reafirmam formalmente o direito à Educação de Jovens, Adultos e Idosos e a necessidade de inclusão curricular. No entanto, a forma como essa inclusão é operacionalizada – por meio de alinhamento por competências, transposição de habilidades e apelo genérico à equidade – tende a esvaziar a historicidade e a especificidade política da modalidade, construída nas lutas por educação

popular e por escolarização tardia. Fala-se da andragogia[12], mas os órgãos responsáveis dão formação aos professores da EJAI acerca dessa importante visão? Ou pedagogos (ou especialistas) acostumados com a didática para crianças e adolescentes ensinam como podem? O Currículo Paulista para o Ensino Médio nos diz ainda que:

> Metodologias de ensino adequadas, como as ativas e aplicáveis, animam, estimulam, encorajam o estudante e ajudam na diminuição da evasão escolar. Atividades criativas que conectem disciplinas, ultrapassando a visão fragmentada do conhecimento, e assegurem intervenções interdisciplinares permitem fomentar um ambiente de aprendizado permanente e de qualidade para todos. Procedimentos como trabalho sistematizado e interdisciplinar com leituras diversas; envolvimento do estudante na escolha das atividades; valorização da cultura e do contexto local referenciados na cultura global, e consideração dos interesses, da realidade e dos projetos pessoais e sociais do estudante são outras possibilidades que enriquecem a aprendizagem. Finalmente, é necessário considerar que muitos estudantes dessa modalidade são trabalhadores portanto, as atividades devem fazer conexão com o eixo "mundo do trabalho", possibilitando ao indivíduo "reconstruir" a sua aprendizagem, partindo de sua vivência cotidiana para construir e sistematizar os conhecimentos científicos. "Mundo do trabalho" não deve ser entendido como ensino profissionalizante para "mercado do trabalho", ele abrange o sentido das atualidades, do mundo globalizado e dos direitos e deveres dos cidadãos. (Currículo Paulista, p. 40 e 41, 2020)

Bonito texto, mas essa lógica é coerente com o movimento nacional de alinhamento da EJAI à BNCC? O Currículo Paulista assume a Base como referência obrigatória e, em nome da equidade, afirma a necessidade de garantir a todos os estudantes – também os da EJAI – o mesmo patamar de competências e habilidades, ao mesmo tempo em que delega às redes e escolas a tarefa de adaptar tempos, espaços e práticas.

Na prática, como indicam investigações sobre currículos de alfabetização de jovens, adultos e idosos, verificados ao longo da pesquisa, o risco é que esse alinhamento se traduza em transposição pouco problematizada de expectativas de aprendizagem, replicando conteúdos e formas de organização pensados para adolescentes em escolarização regular, em detrimento de uma pedagogia da EJAI situada e crítica.

Do ponto de vista da pesquisa em currículo, isso implica tensionar a função reguladora desses documentos e explicitar os códigos que operam na seleção de conhecimentos considerados "essenciais" para a EJAI, questionando em que medida se privilegia um currículo mínimo padronizado, orientado por demandas de mercado e avaliações em larga escala, em detrimento de uma proposta que acolha os saberes da experiência, as memórias de trabalho e as múltiplas temporalidades de sujeitos jovens, adultos e idosos. Um projeto político pedagógico

[12] A Andragogia é a ciência ou arte de facilitar a aprendizagem de adultos, focando em suas necessidades específicas, experiências prévias e motivações. Diferente da pedagogia (ensino de crianças), a andragogia busca métodos flexíveis, informais e práticos, onde o adulto é um agente autônomo, buscando aplicação imediata no cotidiano ou na carreira.

específico para a modalidade, poderá colaborar para que cada unidade de ensino esteja alinhada com sua demanda e sinta-se responsável pela prática realizada.

A leitura crítica, ora realizada tanto da BNCC quanto do Currículo Paulista, articulada à produção específica sobre EJAI, evidencia que o debate central não é apenas se a modalidade aparece ou não nos documentos, mas como aparece, sendo destinatária de um currículo adaptado ou como ponto de partida para a reinvenção curricular em perspectiva emancipatória.

Outro ponto interessante de ser destacado é sobre o Programa Nacional do Livro Didático para a Educação de Jovens e Adultos (PNLD EJA)[13], que há cerca de 15 anos existe de forma estruturada, com registros de distribuição desde 2010/2011. O programa funciona em ciclos trienais ou quadrienais, e após um período de mais de 12 anos sem um novo edital, um novo ciclo foi aberto para 2026–2029. O programa define critérios nacionais de seleção, avaliação e distribuição de coleções didáticas, com periodicidade trienal (por exemplo, 2026–2029), e atende tanto aos anos iniciais quanto às etapas posteriores da EJAI.

O PNLD EJA garante, de forma gratuita, a distribuição de livros consumíveis para alunos e educadores, o que reduz barreiras de acesso à leitura e ao uso de materiais estruturados, especialmente em contextos de vulnerabilidade socioeconômica. Prioriza materiais que consideram o ritmo próprio da aprendizagem de jovens e adultos, com linguagem mais acessível, contextualização sociocultural e atenção às práticas de leitura e escrita em situações de vida real (trabalho, território, tecnologias).

Além dos livros impressos, o PNLD EJA tem incorporado crescentemente recursos digitais, módulos modulares e trilhas de aprendizagem que podem ser reorganizadas conforme o perfil da turma. No entanto o PNLD tende a homogeneizar os materiais didáticos em escala nacional, podendo limitar a singularidade curricular de redes, escolas e contextos locais. Mesmo com materiais pensados para a EJAI, a imposição de coleções aprovadas pode restringir a autonomia docente em incorporar outros recursos que dialoguem melhor com a realidade local. Em muitos casos, a dependência de materiais PNLD cria a sensação de que o livro é “o” currículo, dificultando o uso de textos complementares, materiais produzidos pela escola ou práticas que não estejam diretamente alinhadas ao material oficial.

[13] O PNLD EJA é uma política pública do Ministério da Educação, executada pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), que tem como finalidade garantir acesso universal a livros e materiais didáticos de qualidade para alunos e professores da modalidade EJAI nas redes públicas de ensino. É uma vertente específica do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) voltada à Educação de Jovens, Adultos e Idosos, contemplando turmas de alfabetização e de ensino fundamental I nas escolas públicas e entidades parceiras do Programa Brasil Alfabetizado.

A efetividade do PNLD EJA depende de adequada distribuição, gestão pedagógica e formação continuada, aspectos que nem sempre são garantidos em todas as redes. Em contextos com pouca qualificação docente para a EJAI ou com infraestrutura limitada (internet, laboratórios, bibliotecas), a potencialidade dos materiais digitais e multimídia do PNLD EJA não é plenamente explorada.

3.2 PERFIL DAS ALUNAS

Entre os dias 24 de setembro e 01 de outubro de 2024, as 13 alunas participantes da pesquisa, responderam ao questionário de perfil. A partir disso foi possível ter uma visão específica de quem são essas mulheres estudantes da EJAI. Cada uma delas escolheu o nome fictício a que será referida nessa pesquisa.

QUADRO 2 – INFORMAÇÕES DE PERFIL BÁSICO DAS ALUNAS DA EJAI DA EMEF ESPERANÇA.

Nome fictício	Idade	Cor/raça	Local de nascimento	Estado civil	Filhos
Clara	52 anos	parda	Dobrada/SP	divorciada	Sim/ casal
Alice	55 anos	branca	Crato/CE	casada	Sim/ 1 filho
Hortência	67 anos	parda	Borrazopolis/PR	divorciada	Sim/ 3 filhos
Mariana	33 anos	parda	Jaicós/PI	casada	Sim/ 3 filhos
Jo	56 anos	indígena	Salto de Lontra/PR	divorciada	Sim/ 2 filhos
Fabiana	58 anos	branca	Palma de Monte Alto/BA	casada	Sim/ 2 filhos
Renata	45 anos	parda	Araraquara/SP	divorciada	Sim/ 6 filhos
Dirce	47 anos	parda	Centenário do Sul/PR	vive com companheiro	Sim/ 3 filhos
Luiza	44 anos	parda	Murici/AL	casada	Sim/ 3 filhos
Sara	61 anos	amarela[14]	Açai/PR	Divorciada	Sim/ 5 filhos
Antonella	50 anos	parda	Porecatu/PR	vive com companheiro	Sim/ 2 filhos
Mônica	47 anos	parda	São José do Rio Preto/SP	casada	Sim/ 2 filhos
Monique	62 anos	parda	Matão/SP	casada	Sim/ 3 filhos

Elaborado pela autora (2025)

[14] Como a pesquisa foi realizada a partir da autodeclaração das entrevistadas, o uso do termo amarela foi utilizado pela própria informante. No entanto, o "olhar" da pesquisa não identificou nenhum traço fenotípico que remeta a uma descendência asiática, a classificando como branca.

As 13 alunas da Escola Esperança estavam na faixa etária entre 33 e 67 anos, o que nos representa um segmento significativo dessa modalidade, muitas vezes com trajetórias de vida marcadas por desafios, mas também por resiliência e busca de novas oportunidades, dentro de uma sociedade que exclui mais do que inclui, como nos diz Arroyo (2007),

> [...] antes do que portadores de trajetórias escolares truncadas, eles e elas carregam trajetórias perversas de exclusão social [...]. As trajetórias escolares truncadas se tornam mais perversas porque se misturam com essas trajetórias humanas (Arroyo, 2007 p.24).

Retomar os estudos propicia às alunas uma maior autonomia, possibilidade de inclusão social e sensação de realização pessoal. Além disso, promove o desenvolvimento de habilidades cognitivas, que contribuem para a melhora da saúde mental e a prevenção do declínio cognitivo, que pode alterar à medida que se avança a idade. É necessário entender que:

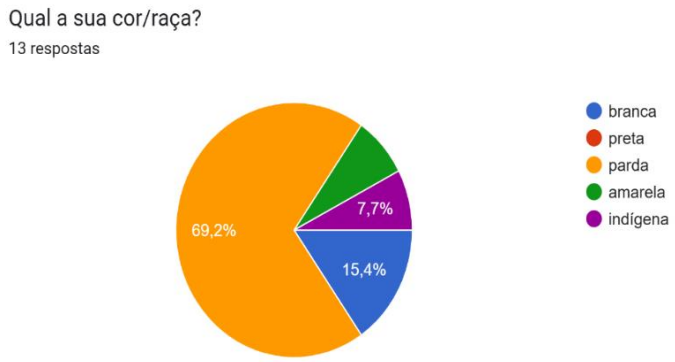
> Trata-se de trajetórias coletivas de negações de direitos, de exclusão de marginalização; consequentemente a EJA tem de se caracterizar como uma política afirmativa de direitos de coletivos sociais, historicamente negados. Afirmações genéricas ocultam e ignoram que EJA é, de fato, uma política afirmativa e, como tal, tem de ser equacionada (Arroyo, 2007, p.29).

Por outro lado, o percurso de aprendizagem dessas mulheres entre 33 e 67 anos muitas vezes envolve ressignificação de suas trajetórias de vida, superando estigmas sociais relacionados à idade e ao grau de escolaridade. Assim, fatores psicossociais como a autoestima e o senso de pertencimento desempenham papel central na permanência e êxito dessas alunas na trajetória educacional.

A inclusão de mulheres nesta faixa etária na EJAI revela a importância de políticas educativas que considerem suas especificidades e potencialidades. É preciso promover um ambiente pedagógico acolhedor, que valorize suas experiências e favoreça sua autonomia, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Quando falamos em relação à autodeclaração de cor/raça, encontramos que um total de 69,2% das alunas entrevistadas, ou seja, mais da metade delas, se consideram pardas, assim como nos mostra o gráfico abaixo.

GRÁFICO 1 – AUTODECLARAÇÃO DE COR/RAÇA - EM PORCENTAGEM



Dados da pesquisa (2024)

Este dado reflete o perfil étnico-racial majoritário dessas estudantes, que têm sua trajetória marcada por desigualdades históricas de acesso à educação formal no Brasil. Tal realidade reflete as desigualdades estruturais da sociedade brasileira, onde a população negra permanece marginalizada no acesso e na permanência na educação formal, uma vez que impactada, também fora da escola, pelo racismo, que leva às desigualdades raciais.

> Desde que a EJA é EJA esses jovens e adultos são os mesmos: pobres, desempregados, na economia informal, negros, nos limites da sobrevivência. São jovens e adultos populares. Fazem parte dos mesmos coletivos sociais, raciais, étnicos, culturais [...] (Arroyo, 2007, p. 29).

A autodeclaração como parda, na qual 69,2% das alunas se classificam, evidencia a predominância de sujeitos negros, considerados os pretos e pardos, na EJAI, refletindo condições socioeconômicas e históricas de exclusão da educação formal durante a infância/adolescência. A centralidade da discussão racial é necessária para a construção de uma prática pedagógica antirracista na EJAI, que reconheça e valorize a diversidade étnico-racial, incorporando conteúdos sobre história e cultura afro-brasileira e africana no currículo, como preconiza a lei 10639/2003, que determina a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

Para Haddad e Di Pierro (2000), a questão racial na EJAI é central para compreender os desafios dessa modalidade de ensino, pois há uma forte presença de estudantes negros (pretos e pardos), resultado dos processos históricos de exclusão educacional e desigualdade racial estruturais. Apesar disso, os currículos e as práticas pedagógicas muitas vezes ignoram a cultura, história e identidade desses estudantes, o que pode contribuir para a evasão e a reprodução das desigualdades.

> É legítimo concluir que as oportunidades educacionais da população jovem e adulta brasileira continuam a ser negativamente afetadas por fatores socioeconômicos, espaciais, geracionais, étnicos e de gênero, que combinam entre si para produzir acentuados desníveis educativos. (Haddad e Di Pierro, 2000b, p. 33).

A ausência de formação específica dos professores para lidar com a diversidade racial e as questões de racismo no ambiente escolar da EJAI configura um obstáculo à implementação de uma educação verdadeiramente inclusiva e transformadora, já que reconhecer a questão racial na EJAI reside no fato de que, apesar dessa predominância, os currículos e as práticas pedagógicas ainda não são suficientes para abordar essas especificidades culturais e históricas. A implementação da lei nº 10.639/2003 ainda encontra dificuldades para se concretizar, sobretudo na EJAI, onde seus desafios também exigem práticas pedagógicas antirracistas e inclusivas.

> Não existem leis no mundo que sejam capazes de erradicar as atitudes preconceituosas existentes nas cabeças das pessoas, atitudes essas provenientes dos sistemas culturais de todas as sociedades humanas. No entanto, cremos que a educação é capaz de oferecer tanto aos jovens como aos adultos a possibilidade de questionar e desconstruir os mitos de superioridade e inferioridade entre grupos humanos que foram introjetados neles pela cultura racista na qual foram socializados. (Munanga, 2005, p. 16).

Gomes (2012) ressalta que, além da necessidade de conteúdos específicos, há um desafio significativo em formar professores capacitados para enfrentar o racismo institucional e as limitações do sistema educacional que reproduz desigualdades raciais. A ausência de formação pedagógica crítica e a fragilidade das políticas públicas específicas para a EJAI compromete a construção de um ambiente escolar que acolha e valorize a diversidade étnico-racial, que deve ser:

> Uma educação voltada para produção do conhecimento, para formação de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos para (e na) diversidade étnico-racial, significa a compreensão e a ampliação do direito à diferença como um dos pilares dos direitos sociais. Implica também a formação de subjetividades, de sujeitos inconformistas diante das práticas racistas e com o conhecimento teórico-conceitual mais aprofundado sobre a África e as questões afro-brasileiras. (Gomes, 2012, p. 22)

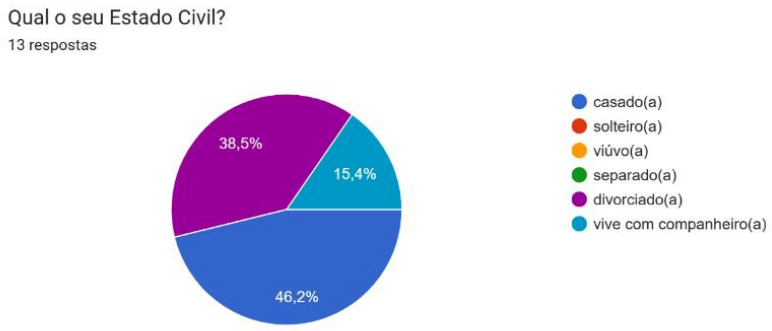
Nesse contexto, o cenário da EJAI implica também uma intersecção com questões sociais mais amplas, como a maior incidência de desemprego e condições socioeconômicas mais vulneráveis entre pessoas negras, fatores que influenciam diretamente a busca por educação na fase adulta. Portanto, discutir a questão racial na EJAI transcende a simples declaração de cor ou raça; é discutir os processos históricos de exclusão, o racismo estrutural e

os caminhos para uma educação emancipatória e transformadora, além de reconhecer identidades, enfrentar as desigualdades estruturais do sistema educacional, promovendo o pertencimento e a valorização dos estudantes negros como protagonistas de suas histórias.

Promover uma EJAI que incorpore a questão racial implica reconhecer a diversidade como fundamento da prática pedagógica, valorizando a trajetória dos estudantes negros e garantindo condições para que o pertencimento étnico-racial se transforme em fonte de identidade e resistência, contribuindo para a superação das desigualdades que marcam a sociedade brasileira.

Outro ponto importante a ressaltar é o estado civil dessas alunas, sendo 46,2% delas casadas, 15,4% vivendo em união estável e 38,5% divorciadas.

GRÁFICO 2 – ESTADO CIVIL – EM PORCENTAGEM



Dados da pesquisa (2024)

Mulheres casadas, alunas da EJAI, frequentemente convivem com demandas familiares que dificultam a conciliar estudos, trabalho e responsabilidades domésticas. A jornada dupla ou tripla de trabalho, somada às tarefas do lar e cuidado de filhos, resulta em sobrecarga física e mental que pode comprometer a permanência e o êxito escolar. Em algumas situações, fatores como o controle do parceiro ou desestímulo à escolarização por parte da família ampliam essas dificuldades, como afirma Araújo (2008):

> o trabalho remunerado potencialmente aumenta a margem de poder e negociação da mulher dentro da relação (ou da família), mas nem sempre ela faz uso desse poder. Há mulheres que ganham mais que seus maridos, sustentam a casa e, mesmo assim, continuam vítimas dos mais diferentes abusos físicos, psicológicos e/ou sexuais. (p. 4)

Estudantes divorciadas também compõem um grupo significativo na EJAI, enfrentando, por vezes, a mesma sobrecarga da maternidade e manutenção do lar, porém sem o apoio

conjugal, ainda que esse, muitas vezes, não é de grande ajuda. Essa condição geralmente amplia suas responsabilidades e a necessidade de autonomia financeira e social, motivando o retorno aos estudos como caminho para a emancipação.

Foi possível verificar que 100% das estudantes têm filhos e, em sua maioria, já maiores de idade.

A maternidade é um elemento central na vida dessas estudantes, que, por vezes, retornam à escola após a fase tradicional, devido às interrupções causadas pela maternidade precoce ou pelo acúmulo de responsabilidades domésticas. A presença dos filhos implica não apenas em questões logísticas — como falta de tempo e necessidade de cuidados —, mas também em um impacto direto na autoestima e nas escolhas sobre a continuidade da escolarização.

> [...] por tradição histórica, a mulher teve sua existência atrelada à família, o que lhe dava a obrigação de submeter-se ao domínio masculino, seja pai, esposo ou mesmo o irmão. Sua identidade, segundo esses estudos, foi sendo construída em torno do casamento, da maternidade, da vida privada-doméstica, fora dos muros dos espaços públicos. E por essa tradição, construída historicamente, a mulher se viu destituída de seus direitos civis. Não podia participar de uma educação que fosse capaz de prepará-la para poder administrar sua própria vida e de ter acesso às profissões de maior prestígio. Assim, por um longo período histórico, a família, a igreja e a escola, elementos inerentes a esse processo, enquanto instituições, vão sustentar esse projeto moralizador, tutelando a mulher ao poder econômico e político do homem brasileiro (Ferreira, 2007, p. 15).

Dessa forma, a modalidade de Educação de Jovens, Adultos e Idosos no Brasil, que é composta majoritariamente por mulheres, muitas delas casadas, divorciadas e responsáveis pelo cuidado de filhos, enfrenta uma multiplicidade de desafios impostos pela sobreposição de papéis sociais, como o de cuidadora da família, esposa e trabalhadora, o que influencia significativamente sua trajetória educacional.

O principal ponto a ser destacado nesta pesquisa é a questão educacional e, sendo assim, as seguintes respostas expostas no Quadro 3, que segue abaixo, são de extrema importância para que possamos ter uma análise coerente com o que buscamos compreender.

QUADRO 3 - TRAJETÓRIA ESCOLAR

	Qual a série que está cursando na EJAI	Com que idade ingressou na escola	Ficou reprovada	Quantos anos ficou fora da escola	Algo te atrapalha nos estudos	Tem tempo de estudar em casa
Clara	6º ano	7 anos	não	40 anos	não	Sim, horas vagas
Alice	6º ano	11 anos	não	40 anos	não	Sim
Hortência	3ª série	7 anos	não	60 anos	não	tem tempo, mas prefere estudar na escola
Mariana	9º ano	6 anos	sim	17 anos	não	faz revisão
Jo	9º ano	10 anos	não	43 anos	depressão – alguns dias	sim, no geral. revisão
Fabiana	1º ano	nunca foi à escola	não	Não estudou quando criança	não	sim, final de semana
Renata	9º ano	7 anos	sim	28 anos	não	não, mas acompanha na escola
Dirce	9º ano	6 anos	sim	30 anos	não	não, porque tem dois trabalhos
Luiza	8º ano	6 anos	não	34 anos	cansaço, trabalho e casa	às vezes, em semana de provas
Sara	1º ano	estudou pouco quando era criança	não	Estudou muito pouco quando criança	por enquanto não, mas a filha pode atrapalhar.	não consegue, tem que descansar e cuidar da casa
Antonella	7º ano	6 anos	sim	38 anos	Não tem mais	Não gosta, mas tem tempo
Mônica	8ª série	7 anos	sim	18 anos	Cansaço, concentração	não, porque trabalha e tem afazeres domésticos
Monique	9º ano	7 anos	não	48 anos	não	já teve tempo, no momento não tem, pois cuida do neto

Elaborado pela autora (2025)

A decisão de retomar os estudos após anos de interrupção está frequentemente ligada aos fatores socioeconômicos, de saúde ou à busca por autoaperfeiçoamento e realização pessoal.

Essas alunas, durante a coleta de dados, estavam em diferentes séries escolares, desde o primeiro ano até o nono da EJAI. Das treze estudantes, cinco delas estavam no nono, portanto no último ano do ensino fundamental (também chamado de décimo segundo termo). Duas alunas estavam no oitavo ano, uma aluna no sétimo e duas no sexto ano. Em relação às séries iniciais, das alunas participantes duas estavam no primeiro ano e uma no terceiro ano.

Apesar do número de alunas que ficaram reprovadas quando crianças ser de 41,7%, podemos encontrar nos relatos traumas educacionais pelas reprovações e desmotivações associadas a essa questão.

A motivação dessas alunas para retomar os estudos também apresenta uma forte dimensão afetiva e de autorrealização, que, muitas vezes, se manifesta após períodos de dificuldades pessoais, como desemprego, doenças ou responsabilidades familiares. Assim, a educação na fase adulta não é apenas uma necessidade de formação, mas uma estratégia de enfrentamento de obstáculos e de construção de uma identidade social mais fortalecida.

De acordo com Haddad e Di Pierro (2000), a aprendizagem de adultos apresenta particularidades que diferem das etapas da infância e adolescência. Os adultos trazem uma vasta bagagem de experiências que influenciam sua forma de aprender, tornando o processo mais significativo quando conectado às suas vivências e realidade. Contudo, desafios como a diminuição da memória de trabalho, dificuldades cognitivas relacionadas à idade ou em conciliar estudos e responsabilidades familiares podem dificultar o processo de aprendizagem, visto que:

> O Brasil que ingressa no século XXI está integrado cultural, tecnológica e economicamente a essas sociedades pós-industriais, e comporta dentro de si realidades tão desiguais que fazem com que as possibilidades e os desafios da educação permanente também estejam colocados para extensas parcelas de nossa população. (Haddad e Di Pierro, 2000, p. 128)

É fundamental, portanto, que a abordagem pedagógica na EJAI seja diferenciada, valorizando as experiências de vida das alunas e promovendo estratégias que estimulem a motivação e o engajamento, pois a Educação de Jovens, Adultos e Idosos tem se configurado como um importante espaço educacional para mulheres que, por diversos motivos, ficaram anos longe da escola e decidem retomar sua escolarização na vida adulta.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais (2000), o tratamento dos conteúdos curriculares não pode se ausentar da premissa fundamental, prévia e concomitante à presença

em bancos escolares: a vivência do trabalho e a expectativa de melhoria de vida. Partindo do pressuposto de que esta premissa é o contexto no qual se deve pensar e repensar o limite entre qualificação para o trabalho, educação escolar e os diferentes componentes curriculares (Brasil, 2000).

Essa não é uma realidade isolada, mas um fenômeno social amplo que envolve múltiplas vivências e obstáculos, associados às condições sociais, econômicas e familiares dessas mulheres. As DCNs (2000) apontam, ainda, para a busca da alfabetização ou da complementação de estudos, que, nesse sentido, participa de um projeto mais amplo de cidadania que propicia inserção profissional e busca de melhoria das condições de existência.

Logo, as mulheres estudantes podem enfrentar vários desafios, incluindo a dificuldade de conciliar estudos, trabalho e vida familiar. A dupla e, em muitos casos, tripla jornada de trabalho (emprego, casa e cuidado dos filhos), impõe barreiras significativas para a frequência e o rendimento escolar. A falta de apoio familiar e a sobrecarga emocional, e física, tornam a trajetória do retorno educacional ainda mais difícil. Segundo Reis (2020):

> A dimensão do tempo está aí marcada não apenas pela divisão do dia para a realização de atividades, que pode ser marcado pelo conflito da sobreposição de afazeres que se coincidem, mas também reflete no próprio corpo que sente, já que a demanda de serviço doméstico, de cuidado com o filho e do trabalho remunerado também impacta no modo como esse sujeito relaciona-se com um exercício de estudo, de atividade intelectual. (p. 63)

Além disso, a exposição ao ambiente escolar, após um longo período afastadas, pode gerar insegurança e dificuldades de socialização e aprendizagem, dada a defasagem de conteúdos e o ritmo distinto da educação formal para jovens, adultos e idosos. Ainda assim, a escola torna-se um espaço fundamental para a construção da autoestima, ampliação do conhecimento e transformação social dessas mulheres.

Arroyo (2007), em suas discussões, destaca que muitas dessas alunas vivem em contextos de vulnerabilidade social, onde a educação emerge como um instrumento de transformação social, possibilitando a melhora nas condições de vida e o fortalecimento da autoestima. Além disso, questões culturais relacionadas à valorização da formação de mulheres adultas contribuem para o incentivo à permanência e ao aprendizado contínuo.

QUADRO 4 – SITUAÇÃO PROFISSIONAL

	Exerce atividade renumerada ou já exerceu	Qual atividade profissional exerce ou já exerceu	Trabalha com carteira assinada	Melhor horário para frequentar a escola
Clara	sim, está trabalhando	Manicure	não	noite
Alice	sim, já trabalhou, não está trabalhando no momento	Trabalhou como metalúrgica, hoje paga INSS	não	noite
Hortência	sim, já trabalhou, não está trabalhando no momento	Trabalhou desde os 7 anos e está aposentada há 7 anos	não	noite
Mariana	não, nunca trabalhou	Não trabalha, devido ao filho com necessidades especiais	não	noite
Jo	sim, já trabalhou, não está trabalhando no momento	Hoje não trabalha, mas trabalhou na roça quando criança, depois como doméstica e faxineira.	não	noite
Fabiana	sim, está trabalhando	Doméstica	sim	noite
Renata	sim, está trabalhando	Faxineira	sim	noite
Dirce	sim, está trabalhando	Vendedora e faxineira	não	noite
Luiza	sim, está trabalhando	Faxineira escolar – terceirizado há 2 anos	sim	noite
Sara	sim, está trabalhando	Faxineira, já foi cuidadora	não	noite
Antonella	sim, já trabalhou, não está trabalhando no momento	Foi dona de uma lanchonete	não	noite
Mônica	sim, está trabalhando	Cozinheira escolar	sim	noite
Monique	sim, já trabalhou, não está trabalhando no momento	Trabalhou antes de casar, como costureira	não	noite

Elaborado pela autora (2025)

As mulheres estudantes da Educação de Jovens, Adultos e Idosos representam um grupo social marcado por múltiplas facetas de suas vidas, especialmente no que tange às suas condições laborais e responsabilidades domésticas. A inserção dessas mulheres na EJAI está frequentemente relacionada às trajetórias de trabalho, seja no mercado formal ou informal, no trabalho autônomo e no trabalho doméstico não remunerado, como donas de casa.

Mulheres que trabalham, enfrentam desafios para conciliar seus estudos com as demandas laborais, onde as atribuições de trabalho, muitas vezes, são motivadoras da decisão de retorno à escola, mas também dificultam conciliar trabalho e estudo, configurando uma rotina exaustiva que pode prejudicar a permanência na modalidade educacional.

Além disso, essas mulheres trazem uma experiência marcada pelo trabalho contínuo, iniciado, frequentemente, ainda na infância, seja nas tarefas domésticas ou no mercado informal, o que influencia suas trajetórias escolares, visto que:

> O adulto está inserido no mundo do trabalho e das relações interpessoais de um modo diferente daquele da criança e do adolescente. Traz consigo uma história mais longa (e provavelmente mais complexa) de experiências, conhecimentos acumulados e reflexões sobre o mundo externo, sobre si mesmo e sobre as outras pessoas (Oliveira, 1999, p.16).

No caso das mulheres autônomas, observa-se uma busca pela educação que lhes permita melhorar as condições econômicas e sociais, buscando oportunidades cada vez melhores a partir da formação escolar. No entanto, em ambos os casos (mercado formal ou autônomo), os adultos passam pela desvalorização de seu aprendizado, como se não pudessem mais aprender e, com isso, alguns professores que ensinam na modalidade EJAI podem não se preocupar com uma formação específica. Para Soares e Simões (2005, p. 36), essa situação se explica

> [...] pela própria configuração histórica da EJA no Brasil, fortemente marcada pela concepção de que a educação voltada para aqueles que não se escolarizaram na idade regular é supletiva e, como tal, deve ser rápida e, em muitos casos, aligeirada. Nessa perspectiva, também o profissional que nela atua não precisa de uma preparação longa, aprofundada e específica.

No contexto das mulheres donas de casa, que desempenham trabalho doméstico e de cuidado não remunerado, elas enfrentam obstáculos que muitas vezes dificultam a continuidade de sua escolarização. O papel de cuidar da casa, dos filhos (e, em caso de trabalho remunerado, também do emprego), impõe uma sobrecarga significativa, visto que, por vezes, é feito única e exclusivamente pela mulher. Destarte que:

> [...] a divisão das tarefas domésticas, criação e educação dos filhos parecem não acompanhar de maneira proporcional as mudanças decorrentes da maior participação da mulher no mercado de trabalho e do sustento econômico do lar. O descompasso dessas mudanças se evidencia em suas mais diversas expressões, como por exemplo no fato de que o trabalho doméstico continua sendo frequentemente denominado “trabalho de mulher”. (Wagner et al., 2005, p. 185, grifos do autor)

Logo, essas mulheres estudantes são, frequentemente, atingidas por jornadas duplas ou triplas de trabalho e, por serem majoritariamente pretas ou pardas, passam por uma dimensão de desigualdade racial e social à sua trajetória educacional, onde todos esses fatores carregam cargas mais pesadas em suas vidas. Para elas, a EJAI funciona não só como espaço de aprendizado, mas como forma de resgate da autoestima e autonomia

Mulheres estudantes que não trabalham formalmente também trazem desafios específicos, como a dependência econômica e as dificuldades em prover recursos para transporte e materiais escolares, o que compromete a frequência e o desempenho escolar. O apoio familiar e comunitário é apontado como um fator decisivo para a permanência institucional dessas mulheres. Nesse contexto, entendemos que essas alunas vêm de diversas conjecturas e assim:

> A EJA como espaço formador terá de se configurar reconhecendo que esses jovens e adultos vêm de múltiplos espaços deformadores e formadores onde participam. Ocupam espaços de lazer, de trabalho, cultura, sociabilidade, fazem parte de movimentos de luta pela terra, pelo teto e pelo trabalho, pela cultura e pela dignidade (Arroyo, 2007, p. 25).

Portanto, o perfil das mulheres estudantes da EJAI revela-se multifacetado, abrangendo desde aquelas inseridas no mercado de trabalho formal, passando por trabalhadoras autônomas, até donas de casa que desempenham atividades domésticas não remuneradas. Independentemente de suas trajetórias, essas mulheres enfrentam, em maior ou menor grau, desafios relacionados à conciliação entre estudo, trabalho e responsabilidades familiares. Ainda assim, reconhecem na educação um instrumento fundamental para a construção de autonomia, emancipação social e melhoria das condições de vida.

Nesse contexto, torna-se imprescindível compreender como a EJAI se constitui historicamente no cenário brasileiro, bem como os marcos legais e conceituais que a sustentam, assim, a próxima seção dedica-se à análise dos principais acontecimentos históricos relacionados à EJAI no Brasil, às legislações educacionais que a regulamentam e às suas especificidades, contemplando discussões sobre a nomenclatura EJA e EJAI, o Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA), além dos Estatutos da Juventude e do Idoso.

4. A EDUCAÇÃO DE JOVENS, ADULTOS E IDOSOS: PRINCIPAIS ACONTECIMENTOS HISTÓRICOS, AS LEGISLAÇÕES E AS POLÍTICAS PÚBLICAS QUE A SUSTENTAM

"Onde já se viu uma pessoa com sexta série, querer fazer alguma coisa, então essa discriminação é muito grande, aonde você vai, então eu sempre escondi das pessoas, que eu tinha sexta série. Hoje eu falo com maior orgulho, eu já estou fazendo fundamental né."
(Clara)

Essa seção descreve brevemente sobre como a Educação de Jovens, Adultos e Idosos se desenvolveu ao longo dos anos no Brasil, nos permitindo, assim, verificar avanços e retrocessos, bem como a necessidade cada vez maior de incentivo, acesso e condições de permanência aos alunos.

Para que tenhamos uma visão ampla nesse sentido, destacamos as leis e movimentos em cada época a fim de entender a educação como parte de um processo histórico, sobretudo a EJAI enquanto política pública.

Ao longo dos anos, há muitas informações a respeito da EJAI, no entanto cabe ressaltar que para discutir essa temática se faz necessário voltar na história, para assim entender o cerne da questão e poder compreender a importância de tal discussão, que é profundamente ligada aos contextos sociais, econômicos e políticos de cada época.

A educação brasileira, desde a colonização, constituiu-se de forma profundamente excludente, e a EJAI emerge historicamente como resposta tardia a esse padrão estrutural de negação do direito à escola para indígenas, negros, pobres, trabalhadores e mulheres.

4.1 DA COLONIZAÇÃO À SEGUNDA REPÚBLICA

Durante o processo de **colonização (1500 a 1822)**, com a chegada dos padres jesuítas, em 1549, foram vistos os primeiros vestígios da EJAI em nosso país. Nesse período a intenção de doutrinar, de forma religiosa, a população era o foco, sem necessariamente base educacional. De acordo com Braga, Mazzeu (2017 p.28):

> É importante considerar que a educação dos povos nativos do Brasil pelos portugueses, esteve a serviço de um projeto de ‘domesticação’ e aculturação que visava a tornar a primitiva colônia um negócio lucrativo economicamente.

O ensino predominantemente religioso, combinava ensino de primeiras letras, doutrina cristã e estudos humanísticos, mas permanecia restrita aos filhos de colonizadores, enquanto a grande maioria da população – indígenas não catequizados, negros escravizados, mestiços e mulheres – permanecia analfabeta.

O século XVIII foi marcado pelo declínio da influência jesuíta na educação, especialmente após a expulsão dos jesuítas em 1759, por meio do Alvará de 3 de setembro promulgado pelo marquês de Pombal. Isso significou a ruptura com o modelo educativo então vigente, a educação passou a ser mais diversificada, com a introdução de instituições laicas e novas propostas educativas que buscavam se afastar do ensino exclusivamente religioso.

Este período também viu o surgimento de manuais e livros didáticos e a implantação das chamadas Aulas Régias, aulas avulsas de latim, grego, filosofia e outras disciplinas, sob controle direto do Estado português e o que até então estava, de certa forma, organizado, em relação ao ensino, desorganizou-se no que diz respeito a estrutura e eficácia, além de nenhum investimento a mais acontecer nesse momento.

> Em síntese, o Colégio dos Meninos de Jesus de São Vicente foi a instituição educacional que melhor se desenvolveu nessa fase pioneira da educação no Brasil e serviu para pôr em evidência as ricas possibilidades do primitivo plano educacional esboçado por D. João III no Regimento de 1548. (Mattos, 1958, p. 75)

Todavia, tais reformas promoveram apenas uma secularização parcial e desorganizada do ensino, sem universalização e sem qualquer política específica para alfabetização de adultos, mantendo a educação como privilégio de uma minoria e reforçando a estrutura escravocrata e agrária da colônia. Dessa forma, entendemos que os ensinamentos nessa época eram apenas para incutir os objetivos da colonização, focando na catequese de indígenas e escravos e priorizando a aculturação e a transmissão da língua portuguesa.

Durante **o Império (1822 a 1889)**, a Constituição de 1824 estabeleceu a instrução primária gratuita para todos os cidadãos, mas na prática essa previsão legal não se concretizou de modo abrangente e tampouco contemplou políticas robustas para jovens e adultos analfabetos.

A Lei de 15 de outubro de 1827, tratou da criação de escolas de primeiras letras, porém sem prever mecanismos efetivos de financiamento e universalização, de modo que o acesso permaneceu restrito e os índices de analfabetismo seguiram elevados.

O século XIX foi um período de efervescência política com a Independência do Brasil em 1822 e a Proclamação da República em 1889. Durante este século, houve um movimento em prol da educação pública, impulsionado por ideais iluministas e reformas do príncipe regente Dom Pedro II, que promoviam a educação como um direito. Além da Lei de 1827, em 1882, a primeira lei específica da Educação Pública foi promulgada. Além disso, na época do Império foram vistas algumas iniciativas a respeito da Educação de Jovens, Adultos e Idosos, como a necessidade de ensino noturno, por exemplo.

As reformas posteriores, já na segunda metade do século XIX, concentraram-se na organização do ensino secundário e superior para as camadas dominantes, reforçando a função da escola como espaço de construção da burocracia estatal e da elite intelectual do Império. Para a população adulta pobre – constituída em grande medida por libertos, trabalhadores rurais e urbanos – não se estruturou um sistema sistemático de alfabetização, evidenciando que a educação de adultos não era prioridade no projeto de nação então em curso.

A abolição da escravatura em 13 de maio de 1888 marcou o fim formal do regime escravista, mas não foi acompanhada de políticas públicas de inclusão educacional para os cerca de 700 mil a 1,5 milhão de negros libertos, que enfrentaram exclusão sistemática do sistema escolar republicano.

Após a Lei Áurea, o Estado brasileiro abandonou os libertos sem suporte educacional ou econômico, diferentemente dos imigrantes europeus que receberam políticas de inserção; escolas públicas priorizaram elites brancas urbanas, reproduzindo racismo estrutural via discriminação docente e currículos excludentes. Legislações como a Reforma Couto Ferraz (1854) e a Lei de 1837 já haviam proibido escravos e africanos livres em escolas públicas, e essa herança persistiu na República Velha (1889–1930), com analfabetismo entre negros acima de 80% no Censo de 1890.

O acesso à educação dependeu de iniciativas privadas: professores negros como Pretextato dos Passos e Silva mantiveram escolas particulares para negros e pardos desde 1853, desafiando proibições; pós-1888, surgiram escolas informais em quilombos urbanos e associações mutualistas.

> Após a abolição da escravatura no Brasil, principalmente a partir do século XX, quando as organizações políticas negras se tornaram mais consolidadas e passaram a intervir no campo da produção de conhecimento, a raça foi transformada em uma categoria de análise para interpretar as relações de poder, a inferiorização e o racismo construídos pelo colonialismo (Gomes, 2020, p.243)

Na ausência estatal, organizações negras emergiram como protagonistas: associações mutualistas, igrejas afro-brasileiras e imprensa negra (ex.: A Voz da Raça, 1933) demandaram alfabetização como ferramenta contra preconceito, criando escolas para adultos e crianças. Elas viam a educação como via para cidadania plena, combatendo humilhações e os movimentos negros uniram-se em frentes contra exclusão, influenciando debates até os anos 1930.

Durante a primeira república (1889 a 1930), o Brasil enfrentava profundas mudanças políticas, sociais e econômicas. A Proclamação da República, em 1889, trouxe consigo novas demandas por uma educação mais inclusiva e acessível. O país, ainda marcado por altos índices de analfabetismo e desigualdade, viu a necessidade de implementar políticas que atendessem à população adulta que não havia tido acesso ao sistema educacional formal. Assim, as políticas voltadas para a EJAI no Brasil começaram a ganhar corpo nas primeiras décadas do século XX.

> Com a queda da monarquia em 1889, começou a Primeira República, que durou até 1930. Pela Constituição de 1891 foi instaurado o governo representativo, federal e presidencial. O federalismo deu autonomia aos estados, criando distorções com o crescimento desigual que favoreceu São Paulo, Rio de Janeiro e Minas Gerais. (Aranha, 1996, p. 194)

A legislação educacional da época começou a reconhecer a importância da educação de adultos. A Proclamação da República, trouxe ainda a instauração de um regime federativo, a educação passa a ser majoritariamente responsabilidade dos estados, o que acentua desigualdades regionais e dificulta a construção de um sistema nacional coerente. Até esse momento, indígenas, negros, mulheres e a população pobre, em geral, estiveram sistematicamente excluídos do sistema educacional, o que se reflete em taxas de analfabetismo muito elevadas na virada do século XX.

As reformas educacionais das décadas de 1920 e 1930 passam a mencionar de forma mais explícita a educação de adultos, especialmente em centros urbanos em processo de industrialização, momento em que alfabetizar trabalhadores passa a ser visto também como uma necessidade econômica.

Saviani (2008) destaca que, a partir dos anos 1930, a industrialização e a urbanização intensificam a demanda por escolarização, mas esta se expandiu em ritmo aquém do necessário, em razão de investimentos insuficientes e de políticas fragmentadas. Em suma, campanhas estaduais isoladas, como as de Sampaio Doria (1920) em São Paulo e Anísio Teixeira (1925) na Bahia, promoveram alfabetização mínima, mas sem coordenação nacional.

No período de 1930 a 1964, com o governo de Getúlio Vargas, foram criadas as primeiras iniciativas sistemáticas de educação para adultos, estabelecendo uma base para a

EJAI como conhecemos hoje. A nova ordem instaurada e a Constituição de 1934 previu a criação de um Plano Nacional de Educação e normas para o ensino primário obrigatório, gratuito e extensivo aos adultos, constituindo um marco de reconhecimento formal da educação de adultos como dever do Estado.

Entre as décadas de 1940-1950 houve paradigmas assistencialistas com campanhas como CEAA (1947), focado em alfabetização rudimentar e supletivos, tratando adultos como "incapazes" de aprendizado formal tradicional.

Após Segunda Guerra, com a redemocratização de 1945, a EJAI ganha maior visibilidade, culminando na aprovação do Decreto n.º 19.513, de 25 de agosto de 1945, que oficializa a EJAI e destina 25% dos recursos do Fundo Nacional do Ensino Primário (FNEP) à educação da população adulta analfabeta. Esse decreto é frequentemente apontado como um dos primeiros marcos legais específicos para a EJAI em âmbito nacional, ainda que sua implementação tenha enfrentado limites orçamentários e administrativos.

A EJAI, no início do século XX no Brasil, passou por transformações sociais e educacionais que representaram um período crucial. A busca pela alfabetização e pela formação de um cidadão crítico e participativo foi uma das principais motivações que impulsionaram o desenvolvimento da EJAI nesse contexto histórico. De acordo com Di Pierro (2001), a Cruzada Nacional de Educação foi fundada para combater o principal problema da nação, o analfabetismo.

A Constituição de 1934 separou a educação pública da privada e garantiu a educação gratuita. O Senado Federal, em 1934, instituiu a educação de adultos como um direito e determinou que os estados e municípios deveriam criar escolas específicas para atender a essa população. No entanto, a implementação dessas políticas enfrentou barreiras, como a falta de recursos e de uma infraestrutura adequada. Além disso, o preconceito social em relação ao público-alvo existia, pois a educação de adultos, muitas vezes, era vista como um último recurso para aqueles que não haviam conseguido acompanhar o sistema regular de ensino. Isso refletia uma visão restritiva e elitista da educação, que desconsiderava a diversidade das trajetórias de vida dos indivíduos

A escassez de recursos financeiros e humanos para a implementação de programas de EJAI limitou significativamente o alcance dessas iniciativas. A falta de professores capacitados e a ausência de materiais didáticos adequados eram problemas recorrentes.

> De maneira geral, as propostas educacionais do século anterior reafirmaram no século XX a necessidade da escola pública, leiga, gratuita e obrigatória. Esta exigência se torna mais premente devido ao crescimento das indústrias e à exploração demográfica.

> Apesar da efetiva extensão dos programas de atendimento, as medidas tomadas pelos governos ainda são insuficientes, principalmente nos países em desenvolvimento. Uma abundante legislação procura sanar as deficiências, mas nem sempre de forma eficaz. (Aranha, 1996, p 163)

Assim, a EJAI, no início do século XX, representa um embrião das políticas educacionais voltadas para a educação de adultos no Brasil. Esse período foi fundamental para a construção de uma consciência sobre a importância da educação como direito social, que continua a influenciar as políticas educacionais contemporâneas. Na década de 1940, houve, por exemplo, a criação de programas e instituições, como o SENAI e o SENAC, que apoiavam a formação profissional e a educação continuada.

Nas décadas seguintes, multiplicam-se campanhas e movimentos de alfabetização. Ao lado de experiências emancipatórias, convivem projetos de caráter compensatório e instrumental, marcados por uma perspectiva de "correção de defasagens" e ajustamento da mão de obra, evidenciando a disputa entre uma concepção de EJAI voltada à formação humana integral e outra reduzida à alfabetização funcional. As reformas educacionais de Francisco Campos, em 1931, enfatizavam a necessidade de uma educação mais inclusiva e ligada às realidades brasileiras.

Iniciativas como as de Paulo Freire, nas décadas de 1960 e 1970, foram influentes, mas a semente da EJAI remonta ao tempo das reformas educacionais, como a implantação de escolas primárias e campanhas de alfabetização, que buscavam um sistema mais democrático e acessível, assim como nos afirma Saviani, 2008:

> Encontrava-se associada à instrução elementar que se buscava generalizar para toda a população de cada país, mediante a implantação de escolas primárias. Coincidia, portanto, com o conceito de instrução pública. Esse era o caminho para erradicar o analfabetismo. Foi com esse entendimento que se desencadeou a mobilização pela implantação e expansão das escolas primárias, assim como as campanhas de alfabetização de adultos. Em seu centro emerge a preocupação com a participação política das massas a partir da tomada de consciência da realidade brasileira. E a educação passa a ser vista como instrumento de conscientização. A expressão "educação popular" assume, então o sentido de uma educação do povo, pelo povo e para o povo, pretendendo-se superar o sentido anterior, criticando como sendo uma educação das elites, dos grupos dirigentes e dominantes, para o povo, visando controlá-lo, manipulá-lo, ajustá-lo à ordem existente. (Saviani, 2008, p. 317).

Na segunda metade do século XX foram mudanças de caráter político, econômico, cultural e social que culminaram numa certa valorização da EJAI, partindo do método de Paulo Freire de alfabetização, na década de 1950, a partir do qual considerava a realidade em que o aluno estava inserido e então buscava promovê-lo a um cidadão crítico e atuante na sociedade.

> Coerente com o posicionamento filosófico, o método não pode ser reduzido a mera técnica de alfabetização. Nem os educadores seriam os "sabidos", que de antemão preparam o que deve ser impingido ao educando. Considera que em um Brasil tão grande, onde é nítida a cisão entre cidade e campo e tão diferentes as culturas regionais, é impossível saber antecipadamente o que interessa e motiva o educando. Por isso, as cartilhas são rejeitadas, como "roupa de tamanho único, que serve para todo mundo e pra ninguém" e que tratam de temas distantes das realidades vividas. (Aranha, 1996, p 208)

Segundo Braga, Mazzeu (2017), no ano de 1961, durante o mandato de João Goulart, a primeira LDB foi sancionada pela Lei nº 4.024 de 20 de dezembro, entrando em vigor a partir de 1962, e, com o intuito principal de erradicar o analfabetismo no Brasil, foi criado o Conselho Federal de Educação (CFE) e o Plano Nacional de Educação, com a colaboração de Anísio Teixeira, já que durante a década de 60, o Brasil enfrentava desafios significativos, como a alta taxa de analfabetismo e a desigualdade social. Nesse contexto, a experiência de alfabetização em Angicos, surgiu em um momento de grande transformação social, onde a luta pela democratização do ensino se tornava cada vez mais urgente.

A **educação em Angicos**, um pequeno município do Rio Grande do Norte, é um marco importante na obra de Paulo Freire. Em sua vivência e prática educacional, Freire implementou o método que se tornou referência[15] para a educação popular, especialmente no contexto da alfabetização de adultos.

Freire propôs um método de alfabetização que se distanciava dos tradicionais enfoques mecânicos, utilizando a realidade dos alunos como ponto de partida. Em Angicos, ele executou um projeto de alfabetização que envolveu técnicos, educadores e a comunidade local. O método foi fundamentado na conscientização: os alunos eram incentivados a refletir sobre suas experiências e a analisar criticamente a realidade ao seu redor. De acordo com Lyra (1996), foram diversos os motivos para os alunos participarem desse projeto:

> Na pesquisa de Angicos, 66 adultos informaram que iam aprender a ler e escrever para "melhorar a vida"; 26 "para ser motorista"; 23 para "ler jornal"; 20 para "ser professora"; 20 "para ser costureira"; 18 "para ficar sabendo"; 17 "para fazer cartas"; 15 "para ajudar aos outros"; 11 "para ser comerciante"; 10 "para votar"; 7 "para dirigir-se"; 4 "para ser músico" e 4 "para ler a bíblia". A pesquisa revelou ainda uma população acomodada, conformada, indiferente, fatalista, descrente da experiência, subnutrida e precocemente envelhecida. (p. 155).

A conscientização é um dos pilares do pensamento freiriano. Em Angicos, o educador promoveu um diálogo constante entre o educador e o educando. Essa interação não apenas

[15] O chamado "Método Paulo Freire" se caracteriza pelo estímulo à alfabetização dos adultos com base em suas experiências, partindo de palavras geradoras presentes na realidade dos educandos, que são decodificadas para a aquisição da palavra escrita e da compreensão do mundo.

facilitou o processo de aprendizagem, mas também incentivou uma postura crítica frente à realidade social e política da época. O projeto em Angicos demonstrou resultados significativos em um curto espaço de tempo. Em 40 horas de aula, em 45 dias, mais de 300 adultos foram alfabetizados. O sucesso deste projeto se tornou um exemplo de que a educação pode ser um agente de transformação social.

Não obstante, o próprio Paulo Freire fazia questão de ressaltar que esse era um método de iniciação à leitura e à escrita, como nos conta Ana Maria.

> Em Angicos no Rio Grande do Norte, quando Paulo Freire experimentava e aplicava seus métodos, escreveu uma crônica "Angicos 40 graus, 40 horas." Em função disso um jornalista publicou no jornal que se alfabetizava em 40 horas. Ficou um tipo de mito. "Eu não disse que alfabetizo em 40 horas. E não se alfabetiza ninguém em 40 horas." Paulo Freire não gostava que dissessem isso. (Freire, 2021, p. 13)

Assim, Freire considerava a experiência de Angicos como um passo importante para iniciar um processo muito mais amplo, mas que já possibilitava um novo horizonte de estudos aos participantes.

O governo de João Goulart iniciou programas de alfabetização, que se tornaram mais relevantes com o trabalho de Paulo Freire. Em 1963, após Angicos, o governo federal nomeia Paulo Freire como encarregado de desenvolver o Programa Nacional de Alfabetização e, assim, a educação tomou novos rumos e passou a ser vista em outras perspectivas.

Cabe ressaltar que, com o Golpe de 1964, que destituiu João Goulart do governo do país, de acordo com Aranha (1996), o Programa Nacional de Alfabetização é interrompido, pois para os militares não convinha uma sociedade crítica, mas, apenas, preparada para ser mão-de-obra. Com isso, a educação passou a ser controlada pelo governo e houve uma significativa repressão à liberdade de ensino e pensamento. A experiência em Angicos também foi interrompida pelo golpe militar de 1964, mas seu legado permaneceu vivo, inspirando educadores e movimentos sociais em todo o mundo.

4.2 DA DITADURA MILITAR À REDEMOCRATIZAÇÃO – 1964 A 1985

Com o **golpe civil-militar de 1964**, o campo da educação, incluindo a alfabetização de adultos, passa a ser fortemente controlado pelo Estado autoritário, que desarticula movimentos de educação popular e criminaliza experiências consideradas subversivas, como os círculos de cultura freireanos. A política educacional do regime, vinculada ao ideário de segurança nacional

e desenvolvimento econômico, impulsiona programas de alfabetização de adultos de caráter tecnicista e centralizado.

No final do ano de 1967 surgiu o Movimento Brasileiro de Alfabetização – Mobral, descrito na Lei nº 5379, e tal movimento tinha objetivos claros, pelo Regime Militar: erradicar o analfabetismo, integrando esses indivíduos na sociedade e, por meio da educação, dar oportunidades e benefícios para essa classe economicamente menos favorecida, além da oferta da chamada alfabetização funcional com técnicas de leitura, escrita e cálculos, em outras palavras buscava reduzir o analfabetismo sem questionar as estruturas sociais.

De acordo com Aranha (1996), os métodos utilizados no Mobral eram semelhantes aos de Paulo Freire, porém aplicados de forma diferentes, visto que a conscientização crítica não era um dos objetivos, em absoluto.

> Art. 1.º – A Fundação Movimento Brasileiro de Alfabetização – MOBRAL, instituída pelo Decreto n.º 62.455, de 22 de março de 1968, nos termos do Art. 4.º da Lei n.º 5.379, de 15 de dezembro de 1967, passa a denominar-se Fundação Nacional para Educação de Jovens, Adultos e Idosos – Educar, com o objetivo de fomentar a execução de programas de alfabetização e educação básica destinados aos que não tiveram acesso à escola ou que dela foram excluídos prematuramente (Brasil, 1985 *apud* Niskier, 1989, p. 484)

Esses programas, embora tenham ampliado numericamente a oferta de vagas, foram criticados por sua baixa eficácia na superação do analfabetismo e por reforçarem uma concepção estreita de educação, centrada no aprendizado mecânico do ler e escrever, dissociado da crítica social. Do ponto de vista legal, a educação de adultos continuou a ser tratada como modalidade complementar e supletiva, voltada à "recuperação" de trajetórias escolares interrompidas, o que manteve a EJAI em posição subordinada no sistema educacional.

As décadas de 1960 e 1970 desencadearam um aumento da conscientização a respeito da importância da educação que pudesse ser inclusiva e equitativa para todos os segmentos da sociedade. Tudo isso baseado nos movimentos pelos direitos civis e as lutas sociais naquela época. Assim, a EJAI passou a ser uma forma para promover a igualdade e combater a exclusão social.

Segundo Aranha (1996), "[...] como todo o processo que predominam práticas administrativas, a tendência tecnicista privilegia as funções de planejar, organizar, dirigir e controlar, intensificando a burocratização que leva à divisão do trabalho." (p. 183). Em outras palavras: "a tendência tecnicista em educação resulta da tentativa de aplicar na escola o modelo empresarial, que se baseia na "racionalização", própria do sistema de produção capitalista (Aranha, 1996, p. 213).

De acordo com Porcaro (2007), ainda nos anos 70, a Lei n. 5692, de 1971, no que se refere às Diretrizes e Bases da Educação Nacional, instituiu o ensino supletivo, que, apesar de não atingir à demanda, ao menos passou a ter reconhecimento como um direito à cidadania. Logo, a reforma do ensino de 1º e 2º graus promovida pela Lei nº 5.692/71, representou uma das mudanças mais significativas no sistema educacional brasileiro durante o século XX. Esta legislação foi um marco na tentativa de racionalizar e uniformizar o ensino nessas etapas, além de estabelecer uma estrutura curricular mais coesa e adaptada às necessidades sociais e econômicas do país na época.

Segundo Saviani (2008), essa reforma tinha como objetivo principal formar uma mão-de-obra qualificada para atender às demandas do desenvolvimento econômico, além de promover uma maior integração entre as diferentes etapas do ensino. Ainda de acordo com o autor, ela buscava também racionalizar a organização do sistema de ensino, criando uma estrutura mais uniforme e controlável pelo Estado.

Mais tarde, já nas décadas de 1980 e 1990, muitos países implementaram políticas públicas voltadas para a EJAI como parte de estratégias mais amplas de desenvolvimento educacional. Houve um esforço para tornar a educação mais flexível e adaptada às necessidades específicas dos alunos adultos.

O Decreto n.º 91.980, de 25 de novembro de 1985, mudou a nomenclatura para Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adulto, em substituição ao Mobral, permitindo, assim, que as pessoas que foram privadas da educação pudessem retomar seus estudos.

Com o processo de redemocratização, especialmente a partir de 1985, intensifica-se a pressão de movimentos sociais, sindicatos e organizações de educação popular pela construção de uma escola pública, gratuita, laica e de qualidade, na qual a EJAI sEJAI reconhecida como direito e política permanente.

Nesse sentido, a redemocratização do Brasil na década de 1980 trouxe novos desafios e oportunidades para a EJAI. O governo brasileiro passou a reconhecer a Educação de Jovens, Adultos e Idosos como necessária, culminando na Constituição de 1988, que garantiu o direito à educação a todos, sem restrições de idade. Tal documento estabeleceu a educação como um direito e, assim, as políticas públicas voltadas para a EJAI começaram a ser melhor elaboradas e integradas.

4.3 CONSTITUIÇÃO FEDERAL 1988 E LEGISLAÇÕES EDUCACIONAIS

A elaboração da **Constituição de 1988** foi fruto de um processo participativo, que envolveu a sociedade civil, movimentos sociais e representantes de diversas classes. O processo de redemocratização começou com a campanha das Diretas Já, que exigia eleições diretas para presidente, culminando na convocação da Assembleia Constituinte em 1987. Isso refletiu um desejo de mudança e de construção de um Estado mais justo e igualitário.

A Constituição Federal está dividida em preâmbulo e 250 artigos, que são organizados em títulos e capítulos. Também conhecida como a "Constituição Cidadã", ela representa um marco fundamental na história política e social do Brasil. Elaborada num contexto de redemocratização, após anos de regime militar, essa constituição é a base do Estado democrático brasileiro e estabelece os direitos e deveres dos cidadãos, bem como a organização do Estado e a estrutura dos poderes. Além disso, é considerada um avanço significativo em relação à anterior, de 1967, ao promover um maior respeito aos direitos humanos e uma maior participação popular. Ela também é vista como um documento vivo, que pode ser emendado para se adaptar às mudanças sociais e políticas. Entretanto, seu efetivo cumprimento e a proteção dos direitos nela garantidos ainda enfrentam desafios, como a desigualdade social, a violência e a corrupção.

A CF de 1988 estabelece, em seu artigo 205, que "a educação é um direito de todos e dever do Estado e da família". Além disso, o artigo 208 define que o acesso à educação deve ser garantido a todos, incluindo a população jovem e adulta que não teve acesso à educação formal na idade apropriada. Assim, consta na Constituição Federal de 1988, na emenda constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009, que o acesso à educação básica obrigatória e gratuita também deve ser garantido para “para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria”.

> Art. 1º Os incisos I e VII do art. 208 da Constituição Federal, passam a vigorar com as seguintes alterações:
> Art. 208.
> I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria; (NR) (Brasil, 1988)

A Constituição é um pilar essencial da democracia brasileira e continua a ser um instrumento vital para a promoção e proteção dos direitos dos cidadãos. Sua análise e

interpretação são fundamentais para entender os desdobramentos políticos e sociais do Brasil contemporâneo.

A EJAI, conforme preconizado pela CF e pela LDB, possui um papel fundamental na promoção da justiça social e no desenvolvimento humano. Ao assegurar o direito à educação a todos, independentemente da idade, o Brasil fortalece sua democracia e investe em um futuro mais igualitário. O reconhecimento das especificidades da EJAI é essencial para que essa modalidade educativa possa efetivamente contribuir para a sobreposição das desigualdades educacionais.

Partindo do pressuposto que a Constituição Brasileira de 1988 é a lei máxima do nosso país, o acesso à educação, independentemente da idade, deve acontecer a todos os brasileiros indiscriminadamente, mas se isso acontece de fato, é uma outra discussão.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) n.º 9.394/1996 aprofunda esse marco ao dedicar o artigo 37 à Educação de Jovens e Adultos. Ao tratar a EJAI como modalidade da educação básica, a LDB desloca seu estatuto de ação supletiva para o campo do direito à educação ao longo da vida, ainda que, na prática, persistam desigualdades de oferta, condições precárias de funcionamento e alta evasão.

O artigo 37 da referida lei, enfatiza que a EJAI é uma modalidade de ensino que deve ser oferecida aqueles que não puderam estudar na "idade própria" e que não teve oportunidades de concluir a educação básica. Em seu artigo 4º, ela nos diz:

> Art. 4º. O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:
> I – ensino fundamental, obrigatório e gratuito, **inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria**;
> II – progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio; III – atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino; IV – atendimento gratuito em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade;
> V – acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;
> VI – **oferta de ensino noturno regular, adequado às necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola**;
> VII – **oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola**;
> VIII – atendimento ao educando, no ensino fundamental público, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde;
> IX – padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos como a variedade e quantidades mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem. (grifos nossos) (Brasil, 1996)

Assim, a educação deve ser oferecida de forma compatível com as condições de totalidade ou parcialidade do estudante, buscando garantir o acesso, a permanência e a aprendizagem desses indivíduos. A LDB reforça que a EJAI deve seguir uma proposta pedagógica que contemple a diversidade, respeite as experiências dos alunos e seja articulada com a realidade social do público-alvo, promovendo a inclusão social e a valorização da diversidade cultural.

A Lei nº 13.415/2017, que altera a Lei nº 9.394/1996, assegura o funcionamento da EJAI em regime de alternância e horários flexíveis, a saber: "§ 2º Os sistemas de ensino disporão sobre a oferta de Educação de Jovens e Adultos e de ensino noturno regular, adequado às condições do educando, conforme o inciso VI do art. 4º." (NR) (Brasil, 2017). Nesse sentido, considera as condições de vida e a realidade dos educandos. Além disso, a lei reforça a continuidade dos estudos no âmbito da educação profissional e tecnológica.

Apesar das normativas e diretrizes, as políticas posteriores, normatizadas pelo MEC, reforçaram o caráter inclusivo e social dessa modalidade, embora persistam desafios que requerem ações contínuas e integradas para ampliar o acesso, a permanência e a efetiva aprendizagem dos estudantes adultos.

A **Resolução CNE/CEB nº 1, de 18 de fevereiro de 2000**, é um documento fundamental para a Educação de Jovens e Adultos no Brasil. Essa resolução estabelece diretrizes e normas para a organização da EJAI, e foi criada em um contexto de busca por uma educação mais inclusiva e acessível, reconhecendo a diversidade cultural e social dos estudantes, além da importância da EJAI.

> Nesta ordem de raciocínio, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) representa uma dívida social não reparada para com os que não tiveram acesso a e nem domínio da escrita e leitura como bens sociais, na escola ou fora dela, e tenham sido a força de trabalho empregada na constituição de riquezas e na elevação de obras públicas. Ser privado deste acesso é, de fato, a perda de um instrumento imprescindível para uma presença significativa na convivência social contemporânea. (Brasil, 2000, p. 5)

É estabelecido pela Resolução CNE/CEB nº 1/2000 que a EJAI deve ter como objetivo não apenas a alfabetização, mas também a formação integral do indivíduo como cidadão. Algumas das principais diretrizes incluem: a flexibilidade curricular, por meio da construção de uma proposta curricular que seja flexível e adaptável às necessidades e interesses dos alunos, considerando seu contexto social e cultural; o reconhecimento da diversidade, onde se deve respeitar a diversidade dos estudantes, integrando conhecimentos de diferentes áreas e valorizando a cultura local; a interdisciplinaridade, permitindo uma formação integrada e interdisciplinar, promovendo uma educação que se relacione com a realidade e as experiências

dos alunos, e a avaliação formativa, que deve ser contínua, focando no aprendizado e no desenvolvimento dos estudantes, ao invés de apenas medir conhecimentos por meio de testes (Brasil, 2000).

A implementação das diretrizes da Resolução CNE/CEB nº 1/2000 tem importante papel na melhoria da qualidade da EJAI no Brasil, passando pelo aumento do acesso, com a flexibilização e a adaptação dos currículos que possibilitaram uma maior inclusão de estudantes; valorização das experiências prévias, reconhecendo-as e transformando o ambiente escolar em um espaço de troca e aprendizado mútuo; melhoria na qualidade do ensino, propondo uma avaliação formativa que contribui para um acompanhamento mais próximo do aprendizado dos estudantes, promovendo, assim, um ensino mais eficaz.

Dessa forma, a Resolução CNE/CEB nº 1/2000 representa um importante avanço na política educacional brasileira, ao promover uma educação mais inclusiva e adaptada às necessidades de jovens e adultos. A sua implementação efetiva é essencial para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

A **Lei nº 13.005/2014, que institui o Plano Nacional de Educação (PNE**), estabelece diretrizes e metas para a educação no Brasil, incluindo a EJAI como uma das áreas prioritárias. O PNE que esteve vigente no Brasil de 2014 a 2024, em sua meta 9, determina que o poder público deve garantir a oferta de Educação de Jovens e Adultos, objetivando a universalização do acesso e a melhoria da qualidade do ensino para essa população.

Apesar dos avanços decorrentes da implementação do PNE, a EJAI ainda enfrenta diversos desafios. Entre eles, destacam-se a baixa taxa de permanência dos alunos, a falta de infraestrutura adequada, a precarização do trabalho docente e a necessidade de currículos que respondam às demandas específicas dos jovens e adultos. A meta 9 do PNE, que se propõe à educação de qualidade para todos, é um indicativo da urgência em enfrentar esses obstáculos.

> Elevar a taxa de alfabetização da população com 15 (quinze) anos ou mais para 93,5% (noventa e três inteiros e cinco décimos por cento) até 2015 e, até o final da vigência deste PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% (cinquenta por cento) a taxa de analfabetismo funcional. (Brasil, 2014)

O PNE traz à tona a importância da EJAI como uma política pública fundamental para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Para que as metas estabelecidas sejam efetivamente alcançadas, é necessário um comprometimento dos gestores públicos, a participação da sociedade civil e a elaboração de estratégias que visem à valorização da EJAI.

A **Base Nacional Comum Curricular - BNCC** é apresentada como documento normativo que define aprendizagens essenciais para todas as etapas e modalidades da educação

básica, incluindo a EJAI. Contudo, o texto da BNCC mostra que o verbete “jovens e adultos” aparece pouquíssimas vezes no documento e, em geral, apenas em seções introdutórias ou como exemplo de objeto de conhecimento, o que revela baixa centralidade da modalidade.

Nesse movimento, a EJAI é incluída de forma indireta: a BNCC se dirige prioritariamente à escolarização regular e presume que os sistemas “adaptem” competências e habilidades para a modalidade, sem oferecer um desenho curricular próprio que parta das trajetórias, tempos e necessidades específicas dos sujeitos da EJAI.

Partindo do pressuposto de que é necessário alinhar-se à BNCC, foi aprovado o Parecer CNE/CEB nº 1 de 2021, que tinha por objetivo verificar o Parecer CNE/CEB nº 6, de 10 de dezembro de 2020. A principal intenção de ambos foi buscar uma relação da EJAI com o que está disposto na BNCC. Nesse sentido, a principal preocupação era de que os alunos da EJAI não fossem prejudicados com relação as disciplinas e conteúdos e por isso uma atenção especial ficou caracterizada a partir desses pareceres. O Parecer nº 1, traz que:

> “É preciso repensar o currículo, em consonância com a BNCC, a trajetória do estudante no curso da EJA deverá considerar sua história e anseios de futuro. Para tanto, recomenda-se que o acesso ao curso seja precedido de uma orientação para o desenvolvimento do projeto de vida do estudante, partindo da realidade dos jovens e adultos, tematizando com significação os conteúdos de forma a auxiliá-lo nas escolhas dos percursos a serem seguidos dentro de cada segmento” (Brasil, 2021, p. 9).

Logo, a EJAI é tratada como um segmento que requer atenção especial, considerando as especificidades dos alunos, que, muitas vezes, trazem consigo experiências de vida e contextos sociais diversos, representando um espaço pedagógico vital para a promoção da justiça social e da democratização do acesso à educação.

Dessa forma, sabemos que a EJAI está inserida na legislação, mas como ela se dá? Todos têm acesso a ela? Como é composto o público que procura pela EJAI e quais as suas motivações? Por que retomam os estudos e como isso acontece? Quais as dificuldades enfrentadas? A legislação brasileira sobre a EJAI demonstra um compromisso contínuo com a inclusão e a democratização do acesso à educação. O reconhecimento das especificidades dessa população e a criação de estruturas legais para apoiá-las são fundamentais para promover a equidade e a justiça social no Brasil. A implementação efetiva dessas leis requer um esforço colaborativo entre governo, sociedade civil e instituições de ensino para que os direitos educacionais dos jovens e adultos sejam plenamente respeitados e garantidos.

4.4 ESTATUTO DA JUVENTUDE E O ESTATUTO DO IDOSO

A construção do **Estatuto da Juventude** no Brasil está inserida em um contexto de ampliação dos direitos sociais e humanos. O movimento jovem brasileiro, ao longo das décadas, lutou por reconhecimento e valorização em uma sociedade marcada por desigualdades e violências. A Conferência Nacional da Juventude, realizada em 2011, foi um ponto crucial para a formulação da proposta do Estatuto, ao reunir demandas de diversos segmentos da juventude e articular políticas públicas específicas para essa faixa etária (Brasil, 2013). Assim, encontramos em suas disposições:

> Art. 7º O jovem tem direito à educação de qualidade, com a garantia de educação básica, obrigatória e gratuita, inclusive para os que a ela não tiveram acesso na idade adequada.
> § 1º A educação básica será ministrada em língua portuguesa, assegurada aos jovens indígenas e de povos e comunidades tradicionais a utilização de suas línguas maternas e de processos próprios de aprendizagem.
> **§ 2º É dever do Estado oferecer aos jovens que não concluíram a educação básica programas na modalidade da Educação de Jovens e Adultos, adaptados às necessidades e especificidades da juventude, inclusive no período noturno, ressalvada a legislação educacional específica.** (grifo nosso) (Brasil, 2013)

O Estatuto da Juventude compreende disposições que asseguram direitos fundamentais para os jovens brasileiros. Em seus artigos, destacam-se o direito e garantia ao acesso universal à educação, estabelecendo que os jovens devem ter oportunidades de formação qualificada e contínua. Isso inclui educação formal e profissional, além de programas de incentivo à permanência na escola. O EJ é uma ferramenta essencial na promoção e defesa dos direitos dos jovens no Brasil, mas, embora tenha sido um avanço significativo na construção de políticas públicas para essa faixa etária, sua eficácia depende da mobilização social e da articulação entre diferentes esferas de governo e sociedade civil.

De acordo com o Censo realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (Ibge), em 2021, 9,8 milhões de jovens, de 15 a 29 anos – ou 19,9% da população dessa faixa etária – não concluíram a educação básica e não frequentam escolas no Brasil, estando, assim, fora do sistema educacional formal. Logo, a EJAI busca não apenas reinserir esses indivíduos no ambiente escolar, mas também assegurar que recebam uma formação que respeite suas experiências de vida e as diversidades culturais e sociais.

O **Estatuto da Pessoa Idosa** (Lei nº 10.741/2003) representa um marco legal para a proteção integral dessa população no Brasil, garantindo direitos fundamentais como o acesso à educação formal. Esse documento impõe ao Poder Público a criação de oportunidades educacionais adaptadas, promovendo a inclusão social e o exercício da cidadania aos idosos.

O Capítulo V do Estatuto estabelece no Art. 20 que “a pessoa idosa tem direito a educação, cultura, esporte, lazer, diversões, espetáculos, produtos e serviços que respeitem sua peculiar condição de idade.” (Brasil, 2022). Ele nos diz ainda que:

> Art. 21. O poder público criará oportunidades de acesso da pessoa idosa à educação, adequando currículos, metodologias e material didático aos programas educacionais a ela destinados.
> § 1º Os cursos especiais para pessoas idosas incluirão conteúdo relativo às técnicas de comunicação, computação e demais avanços tecnológicos, para sua integração à vida moderna.
> Art. 22. Nos currículos mínimos dos diversos níveis de ensino formal serão inseridos conteúdos voltados ao processo de envelhecimento, ao respeito e à valorização da pessoa idosa, de forma a eliminar o preconceito e a produzir conhecimentos sobre a matéria. (Brasil, 2022)

Ou seja, a Lei é clara em explicitar a adequação de currículos, materiais e informações a esse público. Além disso, o art. 25 obriga instituições de ensino superior a oferecerem cursos e programas de extensão presenciais ou a distância, na perspectiva da educação ao longo da vida.

O Estatuto dialoga com a LDB 9.394/1996, que prevê a EJAI para quem não concluiu estudos na idade considerada adequada, incluindo pessoas idosas na condição de analfabetas ou com baixa escolaridade. Projetos legislativos em tramitação propõem renomear a EJAI para Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJAI), com métodos e suporte psicossocial adaptados. Apesar das garantias legais, persistem desafios como a falta de políticas específicas para diversidade etária, com idosos sub-representados em censos educacionais e enfrentando barreiras em EJAI genérica, que não considera especificidades gerontológicas.

A proposta de renomear Educação de Jovens e Adultos (EJA) para Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJAI) visa incluir explicitamente idosos (acima de 60 anos), ampliando o foco para envelhecimento populacional e alinhando à LDB (art. 37). A discussão acerca da mudança dessa nomenclatura, ganhou força recentemente devido a um projeto de lei (PL 2679/24) que visa incluir oficialmente os idosos como um público-alvo específico e garantido por lei dentro da modalidade, o que implica políticas públicas e metodologias adaptadas para a terceira idade. Partindo do que nos contou Dirce, vamos analisar:

> Tem dia que não dá vontade de vir, mas eu me esforço e venho, o EJAI deu essa oportunidade para gente, **que antes o pessoal falava Mobral, falava é supletivo, ai você falava, eu vou voltar para o Mobral? Ai o nome soa um pouquinho melhor, eu acho que o pessoal tomou coragem**, mas eu tô gostando dos estudos, coisas que eu tinha dificuldade lá atrás, como no português, na matemática, hoje eu já estou conseguindo lidar mais com isso. (Dirce) (grifo nosso)

Segundo Dirce, a mudança de Mobral/Supletivo para EJA lhe pareceu mais atrativo para que as pessoas voltassem a estudar, ela entende que a nomenclatura poderia causar vergonha. Nesse sentido, entendemos que a inclusão dos idosos no termo EJA, (EJAI) tende a incentivar os idosos a sentirem-se parte dessa educação e que essa está preparada para recebê-los. Assim, a atualização do termo para EJAI enfatiza a inclusão da pessoa idosa, sendo já adotada por algumas coordenadorias municipais e estaduais e em discussões legislativas para se tornar o novo termo oficial, poderá aumentar o acesso, buscando corrigir essa omissão, adaptando a legislação ao envelhecimento populacional brasileiro, onde idosos acima de 60 anos representam cerca de 15,6% da população (IBGE, 2022)

O acesso à educação formal promove autonomia, autoestima e participação social, combatendo exclusão e desigualdades históricas, conforme dados da PNAD 2022 que indicam 19,3% dos analfabetos acima de 60 anos.

A intersecção entre o Estatuto da Juventude, o Estatuto do Idoso e a EJAI é significativa, pois os estatutos estabelecem o princípio da prioridade absoluta aos direitos dos adolescentes, jovens e idosos o que inclui o direito à educação. Em se tratando da EJAI, isso se traduz na responsabilidade do Estado em garantir que jovens, adultos e idosos que não completaram seus estudos, possam ter acesso a essa educação, seja por meio de modalidades regulares, alternadas ou até formações complementares. Assim, para que os direitos à educação sejam plenamente alcançados, é imprescindível que haja um compromisso contínuo por parte do Estado, da sociedade e das instituições educacionais em promover e expandir esta modalidade de ensino. Somente assim, será possível garantir que todos tenham a oportunidade de se desenvolver plenamente como cidadãos.

4.5 A EJAI E AS POLÍTICAS PÚBLICAS: PROGRAMAS E AÇÕES

No século XXI, a evolução da EJAI ainda está em andamento, à medida que os sistemas educacionais em todo o mundo se adaptam às novas demandas sociais e tecnológicas, visto que a educação de adultos não está apenas ligada à alfabetização básica, mas também alicerçada na formação profissional, no desenvolvimento pessoal e na aquisição de habilidades para a vida e para o trabalho.

A trajetória das políticas públicas voltadas a essa população reflete não apenas as demandas educacionais, mas também as transformações sociais e políticas do país. No contexto brasileiro, a EJAI é reconhecida como uma importante política pública de inclusão social e de combate ao analfabetismo. A partir do contexto histórico apresentado, verificamos algumas

ações ao longo dos anos a fim de melhorar a modalidade EJAI, com isso buscamos abordar a evolução dessas políticas destacando os principais marcos e as diretrizes que nortearam a EJAI no Brasil. Todavia, sabemos que ainda existe um longo caminho pela frente.

Soares, Giovanetti e Gomes (2011) esclarecem o que se encontra no Parecer 11 do Conselho Nacional de Educação como um documento que regulamenta as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (DCN-EJA). (Brasil, 2000), descrevendo as funções da EJA:

> A função reparadora da EJA, no limite, significa não só a entrada no circuito dos direitos civis pela restauração de um direito negado: o direito a uma escola de qualidade, mas também o reconhecimento daquela igualdade ontológica de todo e qualquer ser humano (p.34) (...) A função equalizadora da EJA vai dar cobertura a trabalhadores e a tantos outros segmentos sociais como donas de casa, migrantes, aposentados, encarcerados. A reentrada no sistema educacional dos que tiveram uma interrupção forçada seja pela repetência ou pela evasão, seja pelas desiguais oportunidades de permanência ou outras condições adversas, deve ser saudada como uma reparação corretiva, ainda que tardia, de estruturas arcaicas, possibilitando aos indivíduos novas inserções no mundo do trabalho, na vida social, nos espaços da estética e na abertura de canais de comunicação (p. 38).

Dessa forma, entendemos a importância da EJAI para essas pessoas que, por diversos motivos, precisaram interromper seus estudos, e é nesse sentido que essa modalidade se configura como uma política pública, permitindo que os cidadãos possam novamente se sentirem parte da sociedade e, assim, terem novas oportunidades, seja de trabalho ou de inclusão social como um todo.

Insere-se no campo das políticas de **Educação de Jovens, Adultos e Idosos, o Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos - ENCCEJA**[16] instituído em 2002 pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Visto como instrumento de certificação acelerada, com potencial de ampliar o direito à escolarização, mas também com limites quando não articulado a ofertas regulares de educação ao longo da vida.

As provas são aplicadas em um único dia, em dois turnos (manhã e tarde), em datas definidas anualmente, com edições específicas para participantes em território nacional, brasileiros no exterior e pessoas privadas de liberdade ou em cumprimento de medidas

[16] ENCCEJA é um exame padronizado, gratuito e voluntário, voltado a participantes com, no mínimo, 15 anos completos para ensino fundamental e 18 anos ou mais para ensino médio, visando à conclusão dos níveis educacionais e criado para certificar a educação básica de pessoas que não concluíram os estudos na idade considerada regular. A certificação obtida pelo Encceja tem validade nacional e pode ser utilizada para ingresso no mercado de trabalho, continuidade de estudos na EJA presencial, cursos técnicos ou no ensino superior.

socioeducativas. Clara, nos conta que a possibilidade de concluir os estudos, lhe chamou a atenção, então:

> "Eu também me inscrevi no ENCCEJA em (cidade 2), eu passei o dia inteiro né, prestando provas né, dia 25 de agosto, para ver se eu consigo terminar até o terceiro colegial. Então eu prestei, acho que foram 5 provas, acho que foi né, acho que foi 150 perguntas né, e só sai em dezembro né, dia 23 de dezembro, ai sai a resposta se eu passei ou não, mas eu fui, fui em (cidade 2), foi das 8 da manhã até 6 da tarde, prestando provas né, e só esperar pra ver os resultados né, mas é uma coisa que eu não quero desistir, e eu quero ter meu consultório sim." (Clara)

A estrutura do exame compreende quatro provas objetivas, cada uma com 30 questões de múltipla escolha, distribuídas por áreas do conhecimento, além de uma proposta de redação, tanto no nível fundamental quanto no médio. Por ser um exame nacional padronizado, o Encceja expressa a tensão entre perspectivas reparadoras (reconhecer o direito negado) e lógicas de racionalização e redução de custos.

Assim, o Encceja é eficaz como instrumento específico de certificação na EJAI, desde que articulado a políticas mais amplas de oferta presencial de EJAI, formação docente, financiamento adequado e ações afirmativas que enfrentem desigualdades de gênero, raça e classe. Isolado, tende a reforçar uma visão minimalista de direito à educação, centrada na prova e no certificado, em vez de afirmar a educação como processo permanente, emancipador e socialmente situado. Nesse contexto, a eficácia do Encceja é vista como relativa: ele é eficiente para quem consegue chegar, preparar-se e realizar a prova, mas pouco efetivo em alcançar aqueles que permanecem longe da escola por barreiras sociais, econômicas, de gênero, raça e território.

Nos anos 2000, o governo federal lançou o **Programa Brasil Alfabetizado** (2003), que tinha como meta realizar a alfabetização de brasileiros com 15 anos ou mais. Esse programa foi um marco que refletiu a intenção do governo de combater o analfabetismo e promover a inclusão social.

Outro programa fundamental foi o **Projeto de Educação de Jovens e Adultos (PEJA)**, que trouxe novas metodologias e abordagens para o ensino, tornando-o mais flexível e adequado às necessidades dos alunos. A ideia era criar um ambiente de aprendizagem mais acessível, que, muitas vezes, incluía a adaptação de conteúdos que dialogassem diretamente com o cotidiano dos adultos.

Em 2007, as **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos** foram instituídas, proporcionando uma estrutura mais clara para o ensino nesta

modalidade. Isso incluiu a necessidade de reconhecer e valorizar as experiências de vida dos alunos, permitindo que as abordagens educacionais sejam mais inclusivas.

A partir de 2014, as políticas públicas para EJAI passaram por significativas mudanças, influenciadas por fatores sociais, econômicos e políticos. O governo federal, em consonância com o **Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014**, buscou promover uma educação inclusiva, com metas específicas para aumento da matrícula na EJAI e melhoria da qualidade do ensino. De acordo com o PNE, a meta 9 enfatiza a "valorização da Educação de Jovens e Adultos", propondo a implementação de programas e ações que favoreçam o acesso e a permanência dos estudantes na modalidade. Isso inclui a formação de professores, a adequação dos currículos e a melhoria das infraestruturas das escolas.

Com o advento da pandemia de COVID-19 em 2020 foram ampliadas as iniciativas de Educação à Distância (EaD), que se tornou uma alternativa para a EJAI, levando a uma necessidade urgente de adaptação de conteúdos e métodos de ensino. A integração de tecnologias digitais na EJAI recebeu atenção especial, mas também trouxe à tona desigualdades tecnológicas que afetaram o acesso de muitos alunos.

As políticas públicas para a EJAI entre 2014 e 2023, devido aos governos federais nesse período, não refletem um grande esforço em promover a inclusão e a valorização EJAI no Brasil, realizando apenas questões pontuais. Os desafios persistem e exigem um comprometimento coletivo para que o direito à educação seja efetivamente garantido a todos.

Em junho de 2024, o Ministério da Educação (MEC) lançou o chamado **Pacto Nacional pela Superação do Analfabetismo e Qualificação da Educação de Jovens e Adultos**. Nesse documento a proposta é de retomada dos investimentos na EJAI, a fim de ofertar 3,3 milhões de novas matrículas para a modalidade. O então Ministro da Educação, Camilo Santana, reitera a EJA como um desafio histórico e persistente para o Brasil, dizendo que:

> “Os dados do Censo Demográfico de 2022 nos mostram que, em plena sociedade da informação, da tecnologia, da inteligência artificial, o Brasil tem uma taxa de 7% de analfabetismo. Os números também escancaram que o analfabetismo tem cor, raça e está marcado regionalmente. Portanto, queremos — por meio do Pacto — atacar o analfabetismo, as desigualdades e a baixa escolaridade brasileira”. (Ministro da Educação, Camilo Santana, 2024)

Dentre as ações que constam no Pacto, destacam-se os valores de mais de R$ 4 bilhões que prometem ser investidos na Educação de Jovens e Adultos, além da ampliação do programa Pé-de-Meia, que se estende aos alunos da EJAI. Esse programa foi criado pela Lei 14.818, de 16 de janeiro de 2024, e oferece incentivo financeiro aos estudantes do ensino médio público, a fim de estimular a permanência e conclusão dos estudos.

Uma das ações que o Pacto coloca e que é de extrema importância é a formação em licenciatura por meio da Universidade Aberta do Brasil (UAB) e a formação continuada para professores, gestores e educadores populares.

> A formação continuada se dará no formato presencial, em regime de colaboração com os entes federados e em articulação com universidades e institutos federais. Os 1.773 formadores e articuladores regionais atuarão nos territórios com vistas a garantir a participação dos docentes e gestores que atuam na EJA. Também serão ofertados módulos virtuais, para complementar a formação presencial. (Brasil, 2024)

O **Programa Nacional de Inclusão de Jovens (Projovem)**, promete ofertar nas modalidades urbano e campo, condições específicas para alunos que não concluíram o ensino fundamental. Incentivos financeiros às escolas que oferecem vagas para a EJAI, deverão ser repassados por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola para a Educação de Jovens e Adultos (PDDE-EJA).

É de extrema urgência tratar sobre a formação docente na EJAI, visto que essa modalidade atende jovens, adultos e idosos com diferentes idades, condições, necessidades e possibilidades de aprendizagem, sendo um grande desafio aos professores, ensinar com qualidade.

Apesar dos avanços, a EJAI ainda enfrenta muitos desafios em nosso país. Entre eles, destacam-se a persistência do analfabetismo, a falta de recursos e de infraestrutura e, mais recentemente, os impactos da pandemia de COVID-19, que acentuou ainda mais as desigualdades educacionais. Nos últimos anos, tem-se enfatizado a importância de políticas públicas que não apenas garantam o acesso à educação, mas que também promovam a permanência dos jovens, adultos e idosos nas instituições de ensino.

4.6 PONTOS CRUCIAIS A SEREM DISCUTIDOS: A EVASÃO – OU DEVERÍAMOS FALAR, EXCLUSÃO?

A EJAI apesar de representar uma modalidade reparadora, frequentemente reflete processos de exclusão escolar profundos, que decorrem tanto de falhas sistêmicas quanto de fatores socioeconômicos involuntários. Alunos da EJAI frequentemente chegam à modalidade devido a interrupções forçadas como necessidade de trabalho precoce para sustento familiar, migrações rurais-urbanas, gravidez na adolescência ou responsabilidades domésticas. Esses fatores, alheios à vontade individual, marcam trajetórias de negação do direito à educação na

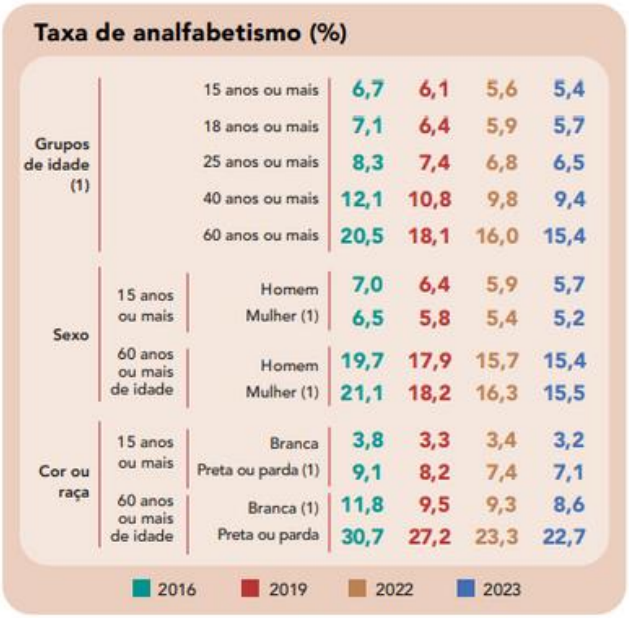
idade regular (4-17 anos), conforme a Constituição Federal de 1988 e a LDB (Lei 9.394/96), transformando a EJAI em uma "segunda chance" tardia.

Em contraste, o abandono por vontade própria surge de desmotivação, falta de interesse ou incentivo, sem obrigações externas impostas. Esses casos diferem dos involuntários por ausência de pressão socioeconômica imediata, embora ambos contribuam para altas taxas de evasão. Enquanto involuntários carregam "marcas de exclusão" históricas (escravidão, colonização), voluntários enfrentam barreiras individuais, mas ambos expõem rigidez curricular e falta de flexibilidade na EJAI.

Nesse sentido, após retornarem aos estudos, um dos principais desafios, enquanto política pública é garantir a qualidade do ensino oferecido, bem como a permanência dos alunos na escola. O analfabetismo no Brasil é um ponto que ainda reflete não apenas a desigualdade e compromete o direito à educação, mas também dificulta a formação integral dos indivíduos, essencial para o desenvolvimento social e econômico do país.

Os números apresentados pela pesquisa do IBGE (2023), por meio da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua), apontam que pessoas com mais de 40 anos somam a maior parte da população que não é alfabetizada e, apesar da queda nesses números entre os anos de 2016 e 2023, o percentual ainda é grande. Os indicadores de gênero e raça também apresentam uma melhora nos números, mais ainda longe do adequado.

FIGURA 2 - TAXA DE ANALFABETISMO EM PERCENTUAL, APRESENTADA PELO IBGE, 2023 PNAD CONTÍNUA.



Taxa de analfabetismo (%)

			2016	2019	2022	2023
Grupos de idade (1)		15 anos ou mais	6,7	6,1	5,6	5,4
		18 anos ou mais	7,1	6,4	5,9	5,7
		25 anos ou mais	8,3	7,4	6,8	6,5
		40 anos ou mais	12,1	10,8	9,8	9,4
		60 anos ou mais	20,5	18,1	16,0	15,4
Sexo	15 anos ou mais	Homem	7,0	6,4	5,9	5,7
		Mulher (1)	6,5	5,8	5,4	5,2
	60 anos ou mais de idade	Homem	19,7	17,9	15,7	15,4
		Mulher (1)	21,1	18,2	16,3	15,5
Cor ou raça	15 anos ou mais	Branca	3,8	3,3	3,4	3,2
		Preta ou parda (1)	9,1	8,2	7,4	7,1
	60 anos ou mais de idade	Branca (1)	11,8	9,5	9,3	8,6
		Preta ou parda	30,7	27,2	23,3	22,7

Fonte: Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Pesquisas por Amostra de Domicílios, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2016/2023.
Nota: As diferenças entre 2016 e 2023 são significativas ao nível de confiança de 95%.
(1) As diferenças entre 2022 e 2023 são significativas ao nível de confiança de 95%.

Essas altas taxas, em relação ao analfabetismo, nos levam a refletir que a evasão de alunos é grande e os motivos são vários, todavia, em algum momento, esses indivíduos sentirão a necessidade de retomar seus estudos e como serão acolhidos? É fundamental que a sociedade como um todo se engaje na promoção dos direitos humanos e na criação de um ambiente que seja verdadeiramente inclusivo e igualitário. Isso requer não apenas a implementação de políticas públicas que garantam o acesso, mas sobretudo a permanência.

> Levando-se em consideração o grupo de jovens de 14 a 29 anos do País, 9,0 milhões não completaram o ensino médio, seja por terem abandonado a escola antes do término desta etapa ou por nunca a terem frequentado. Desses, 58,1% eram homens e 41,9% eram mulheres. Considerando-se cor ou raça, 27,4% eram brancos e 71,6% eram pretos ou pardos. (IBGE – PNAD Contínua, 2023)

Os dados revelados na PNAD Contínua 2023 indicam que a maioria das pessoas sem escolaridade são homens, e o que chama a atenção é o fato de que 71,6% são pretos ou pardos, o que nos leva a refletir sobre como a falta de oportunidades ainda é maior para a população negra.

A exclusão de alunos negros no Brasil que persistiu no pós-abolição até os dias atuais por meio de barreiras legais, econômicas e raciais. Gomes (2023) nos diz “No geral ainda não superamos o imaginário racista de que o trato da questão racial na escola é um dever somente

das pessoas negras.” Esse processo reflete um racismo estrutural que negou educação formal à população escravizada e seus descendentes, perpetuando desigualdades educacionais. “Há instituições, cursos, secretarias e profissionais da educação que se negam a cumprir o que determina a Lei 10.639/03 e suas Diretrizes Curriculares ou que o fazem de uma forma muito precária.” (Gomes, 2023)

Assim, a desigualdade racial na educação é um fenômeno histórico que se perpetua ao longo dos anos, e a população negra é uma das mais afetadas. A escravidão, que perdurou no Brasil por mais de três séculos, deixou um legado de desigualdade que se reflete até os dias atuais. Após a abolição em 1888, a inclusão social e educacional da população negra não foi efetivamente promovida, resultando em altos índices de analfabetismo, o que até hoje reflete em uma população negra com mais idade e pouco ou nenhum estudo. Assim, entendemos o quão importante é o que nos diz as DCNs para a Educação Básica, quando afirma que:

> A escola tem papel preponderante para eliminação das discriminações e para emancipação dos grupos discriminados, ao proporcionar acesso aos conhecimentos científicos, a registros culturais diferenciados, à conquista de racionalidade que rege as relações sociais e raciais, a conhecimentos avançados, indispensáveis para consolidação e concerto das nações como espaços democráticos e igualitários (Brasil, 2013, p.501).

Nesse contexto, a Lei 10.639/2003 veio para buscar reduzir essa a visão discriminatória que acontece em nosso país. São esforços contínuos que tem aumentado cada vez mais em prol de uma sociedade que valorize a população negra e permita iguais oportunidades, sobretudo em relação à educação. É necessário que os professores estejam preparados para trabalhar essas questões de forma correta.

> A obrigatoriedade de inclusão de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos currículos da Educação Básica trata-se de decisão política, com fortes repercussões pedagógicas, inclusive na formação de professores. Com esta medida, reconhece-se que, além de garantir vagas para negros nos bancos escolares, é preciso valorizar devidamente a história e cultura de seu povo, buscando reparar danos, que se repetem há cinco séculos, à sua identidade e a seus direitos. A relevância do estudo de temas decorrentes da história e cultura afro-brasileira e africana não se restringem à população negra, ao contrário, dizem respeito a todos os brasileiros, uma vez que devem educar-se enquanto cidadãos atuantes no seio de uma sociedade multicultural e pluriétnica, capazes de construir uma nação democrática. (Brasil, 2013, p.503)

O racismo institucionalizado no Brasil também leva à marginalização da população negra, limitando suas oportunidades e acesso a um ensino de qualidade. Estudantes negros ainda enfrentam discriminação dentro das instituições de ensino, o que pode desencorajar sua permanência e sucesso acadêmico. O acesso é apenas um dos passos, pois estar na escola não

garante que este aluno se sinta parte daquele ambiente educacional, o que, muitas vezes, culmina em desinteresse e, consequentemente, na evasão.

> Construir uma identidade negra positiva em uma sociedade que, historicamente, ensina aos negros, desde muito cedo, que para ser aceito é preciso negar-se a si mesmo é um desafio enfrentado pelos negros e pelas negras brasileiros(as). Será que, na escola, estamos atentos a essa questão? Será que incorporamos essa realidade de maneira séria e responsável, quando discutimos, nos processos de formação de professores(as), sobre a importância da diversidade cultural? (Gomes, 2012, p. 43)

A população negra no Brasil enfrenta desafios significativos em relação ao analfabetismo e a falta de oportunidades educacionais. Para que se possa vislumbrar um futuro mais igualitário, é fundamental que políticas públicas efetivas sejam implementadas, visando a inclusão e a promoção da igualdade racial na educação.

Outro ponto importante a se destacar é a situação econômica, que é apontada como um dos principais fatores para a evasão, já que esses alunos precisam trabalhar.

> Quando perguntados sobre o principal motivo de terem abandonado ou nunca frequentado escola, esses jovens apontaram a necessidade de trabalhar como fator prioritário. No Brasil, este contingente chegou a 41,7% em 2023, aumento de 1,5 p.p. em comparação a 2022. (IBGE – PNAD Contínua, 2023)

Em relação às mulheres, além do trabalho, a gravidez é um outro fator para a evasão, associado à necessidade de cuidar da família e da casa.

> Para as mulheres, o principal motivo foi também a necessidade de trabalhar (25,5%), seguido de gravidez (23,1%) e não ter interesse em estudar (20,7%). Além disso, 9,5% das mulheres indicaram realizar afazeres domésticos ou cuidar de pessoas como o principal motivo de terem abandonado ou nunca frequentado escola, enquanto para homens, este percentual foi inexpressivo (0,8%). (IBGE – PNAD Contínua, 2023)

Após regressar aos estudos, os alunos da EJAI enfrentam diversas adversidades que podem causar a evasão escolar, que podem ser de caráter socioeconômico, visto que, em sua grande maioria, eles pertencem às camadas sociais menos favorecidas, ou cultural, por serem parte de diferentes grupos étnico-raciais. A necessidade de complementar a renda familiar, as obrigações familiares e a falta de apoio financeiro são determinantes que levam à evasão.

A inadequação curricular se apresenta como mais um ponto que pode causar a evasão, já que a EJAI, muitas vezes, na prática escolar, apresenta um currículo que não valoriza as experiências de vida e o conhecimento prévio dos alunos, o que pode gerar desinteresse e

desconexão. De acordo com Freire (1996), é fundamental dialogar com a cultura dos alunos, pois quando isso não ocorre o estudante se sente excluído do processo, não pertencente.

Alunos com experiências educacionais anteriores frustrantes podem desenvolver sentimentos de inadequação e baixa autoestima, o que contribui para a evasão.

> Esse olhar mais totalizante e mais positivo do protagonismo dos jovens adultos poderá ser determinante à educação. Uma nova compreensão da condição juvenil levará a uma nova compreensão do seu direito à educação. Consequentemente levará a uma nova compreensão da EJA (Arroyo, 2006, p. 25).

O ambiente escolar, caracterizado por falta de infraestrutura, violência ou desrespeito à diversidade, pode ser mais um fator para a permanência dos alunos.

Destarte, os alunos que decidem retomar os seus estudos de forma tardia têm motivos e especificidades que nos levam a pensar o quão difícil deve ser estar à margem de uma educação, sobretudo em relação a como esses indivíduos são vistos pela sociedade:

> Os jovens e adultos sempre que voltam para a escola, voltam pensando em outros direitos: o direito ao trabalho, o direito à dignidade, o direito a um futuro um pouco mais amplo, o direito à terra, o direito à sua identidade negra ou indígena. Esse traço é muito importante, a Educação de Jovens e Adultos nunca aparece como direito isolado, sempre vem acompanhada de lutas por outros direitos (Arroyo, 2006, p. 29).

A evasão na EJAI tem diversas consequências, tanto para os alunos quanto para a sociedade, dentre elas destacamos: a perda de oportunidades, já que jovens e adultos que abandonam a educação formal frequentemente enfrentam dificuldades no mercado de trabalho, perpetuando ciclos de pobreza e exclusão social. O impacto social, visto que a alta taxa de evasão contribui para a manutenção de desigualdades sociais.

Para tentar reduzir a evasão algumas medidas devem acontecer, a saber: a flexibilização curricular, suporte psicopedagógico, programas de integração comunitária e um ambiente escolar acolhedor. A Declaração de Hamburgo sobre Educação de Adultos afirma que:

> A Educação de Adultos engloba todo o processo de aprendizagem, formal ou informal, no qual pessoas consideradas "adultas" pela sociedade desenvolvem suas habilidades, enriquecem seu conhecimento e aperfeiçoam suas qualificações técnicas e profissionais, direcionando-as para a satisfação de suas necessidades e as de sua sociedade. A Educação de Adultos inclui a educação formal, a educação não formal e o espectro da aprendizagem informal e incidental disponível numa sociedade multicultural, em que os estudos baseados na teoria e na prática devem ser reconhecidos. (Unesco, 2004, p. 42)

Dessa forma, entendemos que a evasão na Educação de Jovens, Adultos e Idosos é um fenômeno complexo que demanda um olhar atento e múltiplas estratégias de intervenção. Para

enfrentar esses desafios, é imprescindível que gestores, educadores e a sociedade se unam em esforços para promover uma educação inclusiva, respeitosa e que valorize as experiências de vida dos alunos. Somente assim será possível garantir o direito à educação e contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa.

Na próxima seção, abordamos as questões de gênero e como a educação ocorreu ao longo dos anos na vida das mulheres.

5. A MULHER, A EDUCAÇÃO E O PASSAR DOS ANOS

> *"Assim, então eu fiquei olhando assim pro histórico, depois que eu entrei no EJA e fui lembrando, falei nossa, eu não era assim, burra né, eu não era assim, uma pessoa qualquer. No EJA eu aprendi a me valorizar sabe, eu percebi assim que eu me comunico melhor, eu tinha uma certa dificuldade pra falar, uma gagueira, até eu percebi que, que o EJA me ajudou assim, a levantar minha autoestima e dizer assim, que eu tenho facilidade pra aprender e mesmo que eu tenho 62 ano né, como diz, eu sou uma idosa, e eu, não tenho dificuldade pra aprender e pra mim não é sacrifício nenhum estar aqui."* (Monique)

Nessa seção, exploraremos o papel das mulheres na educação, os desafios enfrentados em diversos contextos e a importância de uma abordagem de gênero que as inclua na formação educacional.

Iniciamos com a discussão sobre gênero, destacando as mulheres e a forma como a sociedade se organizou ao longo dos tempos nesse contexto. Abordaremos o que é chamado de lugar da mulher, passando por conquistas como o sufrágio feminino e os movimentos feministas. Finalizamos a seção com um breve histórico sobre as mulheres na educação e as políticas públicas criadas para elas, que são tão importantes para a construção de uma sociedade melhor.

Embora de acordo com dados da Organização das Nações Unidas - ONU (2021), o gênero feminino represente mais da metade da população mundial, as mulheres ainda enfrentam diversos desafios em várias esferas sociais, incluindo a política, a econômica e a cultura. Buscamos explorar alguns dos principais obstáculos que as mulheres encontram, bem como a luta contínua por direitos e igualdade.

As mulheres historicamente foram relegadas a papéis secundários na sociedade, enfrentando discriminação e desigualdade. Um dos principais desafios é a violência de gênero, que se manifesta de várias formas, como violência doméstica, assédio sexual e feminicídio. Segundo o relatório da Organização Mundial da Saúde - OMS, 1 em cada 3 mulheres em todo o mundo já sofreu violência física ou sexual (OMS, 2021).

> A violência contra as mulheres continua devastadoramente generalizada e começa assustadoramente cedo, revelaram novos dados da Organização Mundial da Saúde

> (OMS) e parceiros. Ao longo da vida, uma em cada três mulheres - cerca de 736 milhões de pessoas -, é submetida à violência física ou sexual por parte de seu parceiro ou violência sexual por parte de um não parceiro. Os números permaneceram praticamente inalterados na última década. Essa violência começa cedo: uma em cada quatro mulheres jovens (de 15 a 24 anos) que estiveram em um relacionamento já terá sofrido violência de seus parceiros por volta dos vinte anos. (OMS, 2021)

Além disso, as mulheres frequentemente têm menos acesso às oportunidades educacionais e de emprego. De acordo com o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (Pnud), as mulheres representam 39% da força de trabalho global, mas muitas enfrentam uma "barreira de vidro" que dificulta seu avanço às posições de liderança e decisão (Pnud, 2020).

No campo econômico, a disparidade salarial entre homens e mulheres é um dos principais desafios. Segundo a ONU (2021), mulheres ganham em média 77 centavos para cada dólar ganho por homens, uma diferença que se reflete em uma menor aposentadoria, segurança financeira e qualidade de vida. O Fórum Econômico Mundial (2021) projeta que, se as tendências atuais continuarem, serão necessários mais de 135 anos para fechar a lacuna salarial de gênero.

Além da desigualdade salarial, as mulheres estão frequentemente sobrecarregadas com responsabilidades domésticas não remuneradas, o que limita suas oportunidades de progresso em suas carreiras. De acordo com a Organização Internacional do Trabalho (OIT), as mulheres realizam três vezes mais trabalho não remunerado do que os homens, o que impacta diretamente sua participação no mercado de trabalho (OIT, 2018).

No cenário político, as mulheres também enfrentam barreiras significativas. Apesar de um aumento gradual na representação feminina em cargos políticos, as mulheres ainda estão sub-representadas em muitas partes do mundo. Em 2021, apenas 26% dos parlamentares no mundo eram mulheres, uma proporção que destaca a necessidade de políticas que incentivem a participação feminina (ONU, 2021).

A falta de representação política reduz a capacidade das mulheres de influenciar decisões que afetam suas vidas e suas comunidades. Muitas vezes, políticas que poderiam beneficiar o gênero feminino são negligenciadas ou mal implementadas devido à ausência de uma perspectiva feminina no processo decisório.

> (...) O significado de opressão é ambíguo, ora indicando só o fenômeno da dominação, ora sinalizando também o fenômeno da exploração. Por conseguinte, não se concebe a sexualidade como modelada no seio da família, mas como resultante do processo de conquista imposição do sistema de gênero, que impregna todas as esferas da vida social. Não se trata, pois, de retalhar a realidade social, situando em cada fatia um tipo de processo social ou de relações sociais. Ao contrário, trata-se de estar sempre alerta

> para se poder detectar a presença das diferenças-semelhanças de classe nas relações de gênero. Em outros termos, estes dois tipos de relações são absolutamente recorrentes, impregnando todo o tecido social. (Saffioti, 1990: 19).

Diante de tantos desafios, é essencial reconhecer a luta contínua das mulheres por direitos e igualdade. Movimentos feministas ao redor do mundo têm desempenhado um papel crucial na promoção de mudanças sociais e políticas. A Marcha das Mulheres[17], por exemplo, que ocorre em várias cidades desde 2017, destaca a resistência e a determinação das mulheres em lutar contra a opressão e a injustiça.

Iniciativas educacionais, como programas de empoderamento feminino e conscientização sobre direitos, têm sido implementadas para promover a igualdade de gênero nas comunidades. Esses programas são essenciais para sensibilizar a população e fomentar um ambiente de respeito e valorização das mulheres.

O gênero feminino enfrenta um conjunto diversificado de desafios que exigem uma abordagem multifacetada para a promoção da igualdade. Embora progressos tenham acontecido, é evidente que ainda há muito trabalho a ser feito para assegurar que todas as mulheres tenham acesso às mesmas oportunidades e direitos que os homens. A luta por igualdade de gênero é um esforço contínuo que requer a cooperação de toda a sociedade, incluindo governos, organizações e indivíduos. Não é simples mudar uma concepção historicamente construída em relação a mulher:

> Ora, o que define de maneira singular a situação da mulher é que, sendo, como todo ser humano, uma liberdade autônoma, descobre-se e escolhe-se num mundo em que os homens lhe impõem a condição do Outro. Pretende-se torná-la objeto, votá-la à imanência, porquanto sua transcendência será perpetuamente transcendida por outra consciência essencial e soberana. O drama da mulher é esse conflito entre a reivindicação fundamental de todo sujeito que se põe sempre como o essencial e as exigências de uma situação que a constitui como inessencial. (Beauvoir, 1970, p. 23).

A educação é um dos pilares fundamentais para o desenvolvimento social e econômico de qualquer nação. Contudo, a desigualdade de gênero dentro do sistema educacional continua a ser uma questão crítica e complexa.

Historicamente, as mulheres foram relegadas a papéis tradicionais que limitavam seu acesso à educação. No século XIX e início do século XX, a educação formal era frequentemente considerada imprópria para o chamado "sexo frágil", e as poucas mulheres que conseguiam obter educação estavam frequentemente limitadas às disciplinas consideradas apropriadas para

[17]Women's March on Washington (em português: Marcha das Mulheres em Washington) foi uma manifestação que ocorreu em 21 de janeiro de 2017, em Washington, D.C., para promover os direitos da mulher, reformas na imigração e direitos LGBT e abordar as desigualdades raciais, questões trabalhistas e questões ambientais.

elas, como artes e música. Mesmo com os avanços no século XX, como o sufrágio feminino, as barreiras educacionais permaneceram bastante significativas.

5.1 LUGAR SOCIAL ATRIBUÍDO À MULHER QUANDO FALAMOS EM BRASIL

A mulher na sociedade brasileira, especialmente no âmbito da educação escolar, passou por processos de transformação social, cultural e política ao longo dos séculos. É possível compreender as dinâmicas de inclusão, exclusão e resistência enfrentadas pelas mulheres no sistema educacional brasileiro.

Historicamente, a presença da mulher na educação no Brasil passou por desafios. Durante a colonização, o acesso à educação era restringido à elite masculina. As mulheres, especialmente as de classes mais favorecidas, tinham seu papel centrado nas tarefas domésticas e na formação de valores morais e religiosos, sendo limitadas ao âmbito familiar (Del Priore, 2013).

> O aprendizado delas limitava-se ao mínimo, de forma ligeira, leve. Só as que mais tarde seriam destinadas ao convento aprendiam latim e música; as demais restringiam-se ao que interessava ao funcionamento do futuro lar: ler, escrever, coser, contar e bordar. No conjunto, o projeto educacional destacava a realização das mulheres pelo casamento (Del Priore, 2013, p. 51).

Del Priore (2020) destaca que, até o século XIX, a educação formal para as mulheres era praticada de forma restrita e, muitas vezes, oral, voltada a ensinar habilidades domésticas, moralidade e religião, reforçando a segregação de gênero na esfera escolar. As poucas instituições de ensino dirigidas às mulheres eram privilégio de classes aristocráticas, contribuindo para a perpetuação de desigualdades sociais.

De acordo com Almeida (1998), no século XX, especialmente a partir da segunda metade, observa-se uma ampliação do acesso das mulheres à educação formal, impulsionada por movimentos sociais, políticas públicas e debates sobre igualdade de gênero. Almeida (1998) reforça essa perspectiva ao discutir os processos de inclusão escolar, apontando para a importância das políticas de educação de mulheres e meninas, notadamente a partir da Constituição de 1988, que promoveu a universalização do ensino.

Segundo Almeida (1998), a luta das mulheres por sua escolarização foi fundamental para a conquista de direitos civis e políticos, bem como para a sua inserção no mercado de trabalho. Ainda assim, persistem desigualdades de gênero no que diz respeito ao acesso e à permanência na escola, assim como na formação profissional.

> A educação feminina, apesar da pretendida igualdade, diferenciava-se nos seus objetivos, pois, segundo os positivistas, o trabalho intelectual não devia fatigá-las, nem se constituir um risco a uma constituição que se afirmava frágil e nervosa, o que poderia, certamente, debilitar seus descendentes. Na realidade, o fim último da educação era preparar a mulher para atuar no espaço doméstico e incumbir-se do cuidado com o marido e os filhos, não se cogitando que pudesse desempenhar uma profissão assalariada. A mulher educada dentro das aspirações masculinas seria uma companhia mais agradável para o homem que transitava regularmente no espaço urbano, diferentemente do período colonial com seu recolhimento e distanciamento do espaço da sociabilidade. (Almeida, 1998, p. 19)

Já Del Priore (2013) oferece uma abordagem histórica-literária, enfocando as representações dos papéis femininos no imaginário social brasileiro e como estes se refletiram nos espaços escolares. Em obras como Histórias das mulheres no Brasil, a autora ressalta a importância das narrativas da mulher na formação da identidade cultural brasileira, evidenciando como o papel da mulher foi evoluindo no contexto educacional.

Por sua vez, Almeida (1998) dedica-se à análise dos aspectos sociais, políticos e culturais da educação das mulheres, destacando os movimentos de emancipação e inclusão, dialoga com as políticas públicas e as lutas femininas por direito à educação igualitária, ressaltando a necessidade de políticas que combatam as desigualdades de gênero e promovam a autonomia feminina.

Apesar dos avanços, ainda há desafios importantes a serem enfrentados: o preconceito de gênero, as desigualdades regionais e socioeconômicas, além da persistência do ciclo de reprodução de desigualdades socioeducacionais. Segundo Almeida (1998), o desafio presente é garantir uma educação de qualidade que promova a equidade, reconhecendo a diversidade de experiências femininas.

Del Priore (2020) acrescenta, ainda, que a história revela paradigmas que permeiam o imaginário social, sendo fundamental compreender essas raízes para lutar por uma educação que valorize a pluralidade e a autonomia das mulheres no Brasil.

5.1.2 O FEMINISMO: UMA ANÁLISE HISTÓRICA E SOCIAL

O feminismo é um movimento social e político que luta pela igualdade de direitos entre os gêneros, promovendo a emancipação das mulheres em diversas esferas da vida, e pode ser dividido em três ondas principais, a saber.

Primeira Onda (século XIX e início do século XX): focava principalmente em questões legais e políticas, como o direito ao voto e à igualdade de direitos civis. Uma figura emblemática

deste período é Mary Wollstonecraft, cuja obra "A Vindicação dos Direitos da Mulher" (1792) argumentava a favor da educação e do empoderamento feminino.

Segunda Onda (décadas de 1960 e 1970): trata de questões mais amplas, além do voto, incluindo a sexualidade, o papel da mulher na sociedade e a luta contra a discriminação no trabalho. Betty Friedan[18], com seu livro "A Mística Feminina" (1963), abordou o descontentamento das mulheres suburbanas, contribuindo para a discussão sobre a identidade feminina e a libertação.

Terceira Onda (décadas de 1990 e 2000): essa fase é marcada por uma perspectiva mais inclusiva, reconhecendo a diversidade de experiências entre mulheres, incluindo raça, classe e orientação sexual. Autoras como Judith Butler[19] desafiaram as noções tradicionais de gênero e identidade em obras como "Gender Trouble" (1990).

Já no início do século XXI, podemos considerar a quarta onda, com foco nas redes sociais e na luta contra o machismo e a violência de gênero.

Ainda verificamos diversas pessoas que desconhecem o movimento feminista e para explicar o conceito de feminismo, utilizamos hooks (2018):

> Na maioria das vezes, pensam que feminismo se trata de um bando de mulheres bravas que querem ser iguais aos homens. Essas pessoas nem pensam que feminismo tem a ver com direitos - é sobre mulheres que adquirirem direitos iguais. Quando falo do feminismo que conheço - bem de perto e com intimidade -, escutam com vontade, mas, quando nossa conversa termina, logo dizem que sou diferente, não como as feministas "de verdade", que odeiam homens, que são bravas. Eu asseguro a essas pessoas que sou tão de verdade e tão radical quanto uma feminista pode ser, e que, se ousarem se aproximar do feminismo, verão que não é como haviam imaginado. (p 12)

A autora diz ainda que:

> Eu queria que tivessem uma resposta para a pergunta “o que é feminismo?” que não fosse ligada nem a medo nem a fantasia. Queria que tivesse, esta simples definição para ler repetidas vezes e saber que: “Feminismo é um movimento para acabar com o sexismo, exploração sexista e opressão.” (hooks, 2018, p 13)

[18]**Betty Friedan** (1921-2006) foi psicóloga, jornalista e ativista estadunidense, cofundadora da Organização Nacional para as Mulheres (NOW) e uma das primeiras líderes do movimento pelos direitos das mulheres nas décadas de 1960 e 1970. Ajudou a fundar associações pró-escolha e foi cofundadora do Núcleo Político Nacional da Mulher, ao lado da feminista Gloria Steinem. Por meio dessas organizações, Friedan teve grande influência na mudança de leis ultrapassadas, como práticas sexistas de contratação, desigualdade salarial de gênero e discriminação na gravidez.

[19]**Judith Butler** (nascida em 24 de fevereiro de 1956, Cleveland , Ohio , EUA) é uma acadêmica americana cujas teorias sobre a natureza performativa de gênero e sexo foram influentes na filosofia francocêntrica, na teoria cultural, na teoria queer e em algumas escolas de feminismo filosófico do final do século XX.

A trajetória do feminismo no Brasil é marcada por suas singularidades sociais, culturais e históricas, além das relações de poder que envolvem gênero, classe e raça. Para compreender essa evolução, é fundamental contextualizar as reflexões de pensadoras contemporâneas como bell hooks e Heloísa Buarque de Hollanda, cujas obras oferecem aportes teóricos relevantes para a análise do movimento feminista brasileiro.

hooks (2018) destaca uma abordagem interseccional do feminismo, enfatizando a interconexão entre gênero, raça e classe social. hooks critica os modelos de feminismo universais que, muitas vezes, desconsideram as especificidades racializadas e pobres, apresentando uma crítica contundente ao feminismo hegemônico, especialmente aquele centrado nas experiências das mulheres brancas de classe média nos EUA. Sua obra *Feminism is for Everybody*[20] (2000) defende a necessidade de um feminismo inclusivo, que leve em conta as múltiplas identidades e opressões.

Ao aplicar essas concepções ao contexto brasileiro, é possível perceber que o feminismo tradicional, muitas vezes, foi excludente, à medida que privilegiou experiências de mulheres brancas de classes médias urbanas, negligenciando as desigualdades raciais, de classe e de região. Nesse sentido, a perspectiva de hooks (2018) auxilia na compreensão do desenvolvimento do feminismo no Brasil, incentivando uma abordagem mais interseccional e plural, baseada na diversidade sociocultural do país.

> O comprometimento com a luta feminista e com a luta pela libertação negra significa que tenho que ser capaz de confrontar as questões de raça e gênero dentro de um contexto negro, proporcionando respostas significativas para perguntas problemáticas e meios acessíveis e apropriados para comunicar essas respostas (hooks, 2013, p. 152).

Hollanda (2019) aponta que o feminismo no Brasil não evoluiu de forma linear, enfrentando resistências tanto de instituições religiosas quanto culturais, além de uma forte polarização política. Ressalta a compreensão do feminismo a partir do contexto nacional, destacando as experiências históricas específicas das mulheres brasileiras.

As múltiplas fases do movimento feminista brasileiro, passando pelo feminismo liberal, que buscava igualdade de direitos formais, até o feminismo radical e de libertação, presente nos movimentos de mulheres das décadas de 1970 e 1980, que começaram a problematizar as estruturas de poder patriarcais e racistas, foram apontados por Hollanda (2019). No entanto, apesar de avanços, as demandas das mulheres negras, rurais e periféricas, muitas vezes, ficaram marginalizadas nesses movimentos.

[20] Tradução no Brasil com o título “Feminismo é para todo mundo: políticas arrebatadoras”.

A história do feminismo brasileiro é marcada por uma multiplicidade de vozes e experiências que refletem a diversidade do país. O movimento feminista nas décadas de 1970 e 1980, influenciado pela luta contra a ditadura militar, promoveu uma aproximação com os movimentos de libertação de outros grupos sociais e culturais, ampliando o debate para questões de raça, classe e identidade de gênero.

> [...] as reflexões sobre as questões da mulher entre nós começam simultaneamente à formação do ativismo feminista nos anos 1960-70 com os chamados "grupos de reflexão". Na realidade, esses eram grupos de conscientização. Eles são citados invariavelmente pelas ativistas como um marco, um primeiro momento de reconhecimento estratégico e troca sobre as questões relativas à condição das mulheres. (Hollanda, 2019, p. 10)

Contudo, ainda hoje, o feminismo brasileiro enfrenta desafios relacionados à sua concepção inclusiva. Os enfoques tradicionais, muitas vezes, deixam de lado as especificidades de grupos mais marginalizados, uma questão que hooks (2018) enfatiza ao defender uma abordagem interseccional do feminismo.

A atuação das mulheres negras, das feministas indígenas e das mulheres rurais tem sido fundamental para ampliar o alcance das reflexões feministas no Brasil. A Bienal de Mulheres Negras e os estudos sobre feminismos antirracistas e decoloniais são exemplos de iniciativas que buscam confrontar o feminismo hegemônico.

> O feminismo decolonial, privilegiando a contestação à colonialidade do saber, também aponta caminhos de avanço político agora na chave latino-americana. Propõe uma revisão epistemológica radical das teorias feministas eurocentradas, o que inclui o fim da divisão entre teoria e ativismo, característica de nossos feminismos desde sempre. (Hollanda, 2020, p.15)

A partir das contribuições de bell hooks e Heloísa Buarque de Hollanda, podemos compreender que a história do feminismo no Brasil está intrinsecamente ligada às lutas por reconhecimento, igualdade e justiça social. Sua abordagem interseccional e pluralística reafirma a importância de incluir vozes diversas na construção de um feminismo mais amplo, emancipador e capaz de transformar as estruturas de opressão no país.

Um conceito importante para o feminismo contemporâneo é o de interseccionalidade, que foi introduzido por Kimberlé Crenshaw[21] nos E.U.A. A interseccionalidade reconhece que as experiências das mulheres não podem ser entendidas apenas através da lente do gênero, mas

[21]**Kimberlé Williams Crenshaw** (nascida em 5 de maio de 1959) é uma defensora dos direitos civis americana e estudiosa da teoria crítica da raça. Ela é professora na Faculdade de Direito da UCLA e na Faculdade de Direito de Columbia, onde se especializou em questões raciais e de gênero.

devem incluir outros marcadores sociais, como raça, classe e sexualidade (Crenshaw, 1989). Isso ampliou a análise feminista, permitindo um entendimento mais profundo das desigualdades sociais.

Atualmente, o feminismo enfrenta novos desafios e debates. Questões como a violência de gênero, o feminicídio[22], os direitos reprodutivos e o assédio sexual no ambiente de trabalho continuam a ser lutas importantes para o movimento. O uso das redes sociais tem sido crucial para mobilização e conscientização, com campanhas como "MeToo" trazendo visibilidade às experiências de assédio e abuso.

Por sua vez, o feminismo negro no Brasil emerge como uma resposta às múltiplas conexões de opressão que violências de gênero, raça e classe impõem às mulheres negras. Duas das principais intelectuais nesta trajetória são Sueli Carneiro e Lélia Gonzalez, cujas reflexões e ações têm sido essenciais para a compreensão e o avanço do movimento.

Carneiro (2002), uma das principais referências do feminismo negro brasileiro, dedicou-se a desnaturalizar as estruturas de racismo presentes na sociedade brasileira e a problematizar a invisibilidade da questão racial no discurso feminista tradicional. Em sua análise, Carneiro afirma que o racismo não é um fenômeno isolado, mas sim uma lógica estruturante da sociedade brasileira, que precisa ser desvelada para que haja avanço na luta por igualdade de direitos.

> O que poderia ser considerado como história ou reminiscências do período colonial permanece, entretanto, vivo no imaginário social e adquire novos contornos e funções em uma ordem social supostamente democrática, que mantém intactas as relações de gênero segundo a cor ou a raça, instituídas no período da escravidão. As mulheres negras tiveram uma experiência histórica diferenciada que o discurso clássico sobre a opressão da mulher não tem reconhecido, assim como não tem dado conta da diferença qualitativa que o efeito da opressão sofrida teve e ainda tem na identidade feminina das mulheres negras (Carneiro, 2002, p. 1).

Seu conceito de "racismo estrutural" explica como as estruturas sociais, econômicas e políticas reproduzem a desigualdade racial de forma enraizada, impactando de maneira específica as mulheres negras. Além disso, Carneiro (2002), evidencia a necessidade de uma epistemologia que considere o saber dos sujeitos racializados, propondo o "saber negativo", uma estratégia de resistência que valoriza experiências e conhecimentos marginalizados.

> Em geral, a unidade na luta das mulheres em nossas sociedades não depende apenas da nossa capacidade de superar as desigualdades geradas pela histórica hegemonia

[22]Feminicídio é o assassinato de uma mulher por questões de gênero; ou seja, quando a vítima é mulher e quando o crime envolver violência doméstica e familiar ou menosprezo ou discriminação à condição de mulher. A Lei nº 13.104/2015 torna o feminicídio um homicídio qualificado e o coloca na lista de crimes hediondos, com penas mais altas, de 12 a 30 anos.

> masculina, mas exige, também, a superação de ideologias complementares desse sistema de opressão, como é o caso do racismo. O racismo estabelece a inferioridade social dos segmentos negros da população em geral e das mulheres negras em particular, operando ademais como fator de divisão na luta das mulheres pelos privilégios que se instituem para as mulheres brancas. Nessa perspectiva, a luta das mulheres negras contra a opressão de gênero e de raça vem desenhando novos contornos para a ação política feminista e anti-racista, enriquecendo tanto a discussão da questão racial, como a questão de gênero na sociedade brasileira (Carneiro, 2002, p. 2-3).

Já Gonzalez (2020), uma das pioneiras na discussão sobre racismo e gênero no Brasil, destacou-se por sua análise da interseccionalidade — conceito introduzido nos E.U.A por Kimberlé Crenshaw, mas que ela já articulava na sua prática intelectual no Brasil, apontando aspectos culturais, sociais e políticos que diferenciam as experiências das mulheres negras e das mulheres brancas no Brasil, e evidenciando que a opressão de gênero é entrelaçada ao racismo e à negritude.

Para Gonzalez (2020), o feminismo negro deve ser uma luta por reconhecimento da especificidade da experiência negra, combatendo simultaneamente o racismo e o machismo. Destaca, ainda, a importância de resgatar a cultura negra e de valorizar as manifestações culturais populares como formas de resistência, além de promover uma pedagogia do oprimido que envolva o fortalecimento de identidades culturais.

Tanto Carneiro (2019) como Gonzales (2020) contribuíram para a construção de um feminismo que se propõe a romper com as visões centristas e universalizantes, enfatizando a importância de entender as diversidades raciais, culturais e de classe. O feminismo negro, conforme elas defendem, não é uma luta isolada, mas interseccional, integrando questões de racismo, sexismo, pobreza e cultura. Elas também ressaltam a importância da história e da cultura negras como fundamentos para o fortalecimento da identidade e resistência das mulheres negras, combatendo visões estereotipadas e desumanizadoras impostas pelos meios de comunicação e instituições.

> Enegrecendo o feminismo é a expressão que vimos utilizando para designar a trajetória das mulheres negras no interior do movimento feminista brasileiro. Buscamos assinalar, com ela, a identidade branca e ocidental da formulação clássica feminista, de um lado; e, de outro, revelar a insuficiência teórica e prática política para integrar as diferentes expressões do feminino construídos em sociedades multirraciais e pluriculturais. Com essas iniciativas, pôde-se compor uma agenda específica que combateu, simultaneamente, as desigualdades de gênero e intragênero; afirmamos e visibilizamos uma perspectiva feminista negra que emerge da condição específica do ser mulher, negra e, em geral, pobre; delineamos, por fim, o papel que essa perspectiva tem na luta antirracista no Brasil. (Carneiro, 2019, p 259).

Nesse contexto, foi consolidado o feminismo negro no Brasil, influenciando gerações e

estabelecendo uma leitura crítica do racismo estrutural, do machismo e das desigualdades sociais. Assim, tais autoras continuam sendo referências essenciais para estudos de gênero, raça e classe no Brasil e no mundo.

O feminismo é um movimento dinâmico e em constante evolução, que reflete as mudanças sociais ao longo do tempo. A luta pela igualdade de gênero continua a ser fundamental para a construção de sociedades mais justas e equitativas.

5.1.3 SUFRÁGIO FEMININO: UMA LUTA POR IGUALDADE E DIREITOS POLÍTICOS

O sufrágio feminino, que se refere ao direito das mulheres de votar e serem votadas em processos eleitorais, representou uma das mais significativas conquistas sociais e políticas do século XX. Esta luta por direitos iguais no campo político transcendeu fronteiras geográficas e contextos históricos, refletindo um movimento global em busca de igualdade de gênero e empoderamento feminino.

O movimento pelo sufrágio feminino começou a ganhar força no final do século XIX e início do século XX, em um contexto marcado por lutas mais amplas pelos direitos civis e humanos. No entanto, as primeiras manifestações a favor do voto feminino ocorreram em meados do século XIX, quando líderes como Elizabeth Cady Stanton e Susan B. Anthony, nos Estados Unidos, organizaram convenções e campanhas para a reivindicação do direito ao voto.

O sufrágio feminino foi alcançado em diferentes momentos ao redor do mundo. A Nova Zelândia foi pioneira, permitindo que as mulheres votassem em 1893. Nos Estados Unidos, a 19ª Emenda, ratificada em 1920, garantiu o direito ao voto para as mulheres. Na Europa, diversos países seguiram este exemplo, incluindo o Reino Unido, que concedeu o voto às mulheres acima de 30 anos em 1918 e a todas as mulheres em 1928.

No Brasil, o debate sobre o sufrágio feminino começou a se intensificar nas primeiras décadas do século XX, com a atuação de figuras como Bertha Lutz, que liderou a luta pela inclusão das mulheres no processo eleitoral. Em 1932, o Brasil finalmente concedeu o direito ao voto feminino, consolidando a participação das mulheres na política nacional.

> A filial brasileira da Associação Pan-americana começou [...]. Nós reformamos a Constituição da Liga para a Emancipação da Mulher e fizemos dela a Liga Brasileira para o Progresso da Mulher, achamos melhor traduzir por ‘Progresso’, pois alguns tem medo da palavra Emancipação (Lutz, 1922).

O direito ao voto teve um impacto significativo na sociedade, promovendo mudanças

na legislação e na estrutura social. As mulheres passaram a ter voz nas questões que afetavam suas vidas, contribuindo para a adoção de políticas mais inclusivas e promoção de direitos, como a igualdade salarial e o acesso à educação.

> Realmente, este é um tema polêmico em que não só as mulheres, mas também os homens se envolveram, a maioria deles posicionando-se contra, ou limitando as conquistas femininas à esfera doméstica. Só bem mais tarde, a partir da década de 1880, encontraremos as questões de direitos e emancipação sendo debatidas nos jornais femininos de todo o país, com mais propriedade e consistência, tendo em vista conquistas objetivas, como o voto, ainda que enfrentando as oposições previsíveis de toda ordem. (Floresta, 1989, p.133).

As conquistas do sufrágio feminino também inspiraram outros movimentos de direitos civis, levando à conscientização e mobilização em torno de questões como racismo, classe e sexualidade. Portanto, o sufrágio feminino não é apenas um marco na luta pela igualdade de gênero, mas também um catalisador para outras formas de ativismo social.

Apesar das conquistas obtidas, a luta pelo sufrágio e pelos direitos políticos das mulheres ainda enfrenta desafios. Em muitas partes do mundo, o acesso ao voto e a participação política das mulheres continuam limitados por fatores sociais, culturais e econômicos. A representação feminina em cargos de liderança, tanto no setor público quanto no privado, ainda é desproporcional, evidenciando a necessidade de continuar a luta por igualdade.

O sufrágio feminino é uma expressão fundamental da busca por igualdade e justiça social. Seu reconhecimento e implementação têm por base não apenas a luta das mulheres ao longo da história, mas também a contínua busca por uma sociedade mais justa e equitativa. As conquistas devem ser celebradas, mas também devem servir como motivação para enfrentar os desafios persistentes e para promover a plena cidadania das mulheres em todo o mundo.

5.2 A MULHER E A EDUCAÇÃO ESCOLAR AO LONGO DOS ANOS

A educação das mulheres no Brasil tem passado por um processo histórico de transformações e o desenvolvimento de políticas públicas específicas foi fundamental para promover a inclusão e a igualdade de gênero no sistema educacional.

Apenas entendendo o contexto histórico, conseguiremos verificar avanços e/ou retrocessos nesse processo de escolarização feminina.

> Mas por que queremos conhecer a história? Por que queremos estudar o passado, isto é, as coisas realizadas pelas gerações anteriores? Considerando que é pela história que nós nos formamos como homens; que é por ela que nós nos conhecemos e ascendemos à plena consciência do que somos; que pelo estudo do que fomos no passado descobrimos ao mesmo tempo o que somos no presente e o que podemos vir a ser no

> futuro, o conhecimento histórico emerge como uma necessidade vital de todo ser humano (Saviani, 2008, p. 3).

Desde a colonização, a educação no Brasil foi estruturada em torno de desigualdades de gênero. A formação educacional das mulheres era frequentemente limitada às atividades domésticas e, a partir do século XIX, começaram a surgir movimentos que lutavam pela inclusão das mulheres nas instituições de ensino. Essa luta culminou em diversas legislações e políticas públicas nas décadas seguintes.

No Brasil, a luta pela educação das mulheres ganhou força no início do século XX, quando movimentos começaram a advogar não apenas pelo direito ao voto, mas também pelo acesso à educação. A Constituição de 1934 garantiu o direito à educação para todos, mas a implementação desse direito ainda encontrou resistência social e cultural. De acordo com Almeida (1998):

> Na realidade, o fim último da educação era preparar a mulher para atuar no espaço doméstico e incumbir-se do cuidado com o marido e os filhos, não se cogitando que pudesse desempenhar uma profissão assalariada". (p.19)

A segunda metade do século XX foi marcada por significativas conquistas para as mulheres em vários países, com mulheres lutando ativamente por igualdade no acesso à educação e à força de trabalho. No Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961 começou a reconhecer a importância da educação igualitária e, a partir da década de 1980, políticas públicas começaram a ser desenvolvidas para promover a inclusão das mulheres no sistema educacional.

A Constituição Federal de 1988 foi um divisor de águas para a educação no Brasil, garantindo igualdade de direitos de acesso ao ensino para todos os cidadãos, independentemente do gênero. O Artigo 205 estabelece que "a educação é um direito de todos e dever do Estado e da família", ressaltando a importância da educação para o desenvolvimento social. (Brasil, 1988)

Nos anos 1990, com a implementação das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), foram estabelecidas normas que visavam garantir a igualdade de oportunidades para meninos e meninas nas escolas.

A educação desempenha um papel crucial na promoção da igualdade de gênero e no empoderamento das mulheres. Historicamente, as mulheres enfrentaram diversas barreiras no acesso à educação, mas, nas últimas décadas, houve progressos significativos.

As mulheres não são apenas beneficiárias da educação, mas também desempenham

papéis fundamentais como educadoras. A presença de mulheres em posições de ensino e liderança educacional é crucial para servir de modelo para meninas e jovens mulheres. Além disso, a maior participação de mulheres na educação pode contribuir para a criação de currículos mais inclusivos que abordem questões de gênero e diversidade.

A educação é uma ferramenta poderosa para a transformação social e econômica das mulheres. Embora tenha havido progressos notáveis na matrícula feminina em vários contextos, os desafios persistem, exigindo uma abordagem que inclua políticas públicas, engajamento comunitário e apoio ativo das famílias. O empoderamento das mulheres através da educação não deve ser visto apenas como uma questão de direitos humanos, mas como uma necessidade essencial para um desenvolvimento sustentável e inclusivo. A educação é fundamental para a emancipação das mulheres, permitindo-lhes acesso a melhores oportunidades de trabalho e à capacidade de tomar decisões sobre suas próprias vidas.

Para enfrentar a desigualdade de gênero na educação, várias intervenções foram implementadas, a saber: programas de bolsas de estudo, por meio de iniciativas voltadas para fornecer essas bolsas de estudo para meninas em comunidades carentes, podendo ajudar a aumentar a taxa de matrícula; um currículo inclusivo que aborde questões de gênero de forma equitativa e que inclua exemplos de figuras femininas importantes na história e ciência; além disso, a sensibilização e formação de professores sobre a igualdade de gênero são essenciais para criar um ambiente escolar mais inclusivo.

A luta pela igualdade de gênero na educação é um esforço contínuo que exige a colaboração de governos, instituições educacionais e a sociedade como um todo. Investir na educação das mulheres não é apenas uma questão de justiça social, mas também é fundamental para o desenvolvimento sustentável e a prosperidade econômica. Ao garantir que meninas tenham igual acesso à educação, um futuro mais equitativo e próspero torna-se possível.

5.3 DESAFIOS E MOTIVAÇÕES NA INTERSECÇÃO DA EJAI E DA MULHER

A desigualdade de gênero, associada ao racismo e à opressão de classe está, intrinsicamente, ligada à sociedade brasileira, que é composta, segundo dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua, realizada pelo IBGE em 2019 (IBGE, 2020), por 51,8% de mulheres. Nesse sentido, entendemos a importância de ações especificamente voltadas para essa população feminina.

Quando falamos em educação, apesar dos avanços, as mulheres que buscam escolarização na faixa etária de jovens, adultos e idosos continuam a enfrentar diversos

desafios. Muitos fatores sociais e econômicos contribuem para essa realidade, como a necessidade de conciliar as responsabilidades familiares com os estudos.

De acordo com Louro (2012), a vida para as mulheres não foi fácil e ainda continua sendo controlada por outros:

> Tornar visível aquela que fora ocultada foi o grande objetivo das estudiosas feministas desses primeiros tempos. A segregação social e política a que as mulheres foram historicamente conduzidas tivera como consequência a sua ampla invisibilidade como sujeito – inclusive como sujeito da ciência. É preciso notar que essa invisibilidade, produzida a partir de múltiplos discursos que caracterizaram a esfera do privado, o mundo doméstico, como o "verdadeiro" universo da mulher, já vinham sendo gradativamente rompida por algumas mulheres. Sem dúvida, desde há muito tempo, as mulheres das classes trabalhadoras e camponesas exerciam atividades fora lar, nas fábricas, nas oficinas e nas lavouras. Gradativamente, essas e outras mulheres passaram a ocupar também escritórios, lojas, escolas e hospitais. Suas atividades, no entanto, eram quase sempre (como são ainda, hoje, em boa parte) rigidamente controladas e dirigidas por homens e geralmente representadas como secundárias, "de apoio", de assessoria ou auxílio, muitas vezes ligadas à assistência, ao cuidado ou à educação (p. 21).

Além disso, ocorre uma discriminação implícita e explícita em muitos contextos educacionais, onde mulheres mais velhas são vistas como menos capazes ou motivadas para aprender, associando o aprendizado à juventude. Essa percepção é reforçada por estereótipos de gênero que desvalorizam o papel da mulher na sociedade, limitando suas oportunidades de desenvolvimento pessoal e profissional.

Por outro lado, as motivações para as mulheres que buscam a EJAI são diversas e frequentemente pessoais. As últimas duas décadas testemunharam avanços significativos na educação feminina, com a ampliação do acesso ao ensino fundamental e médio.

O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), instituído pela Emenda Constitucional n° 108, de 27 de agosto de 2020, e regulamentado pela Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020, tem sido um mecanismo crucial para a aplicação de recursos que beneficiam a educação pública, incluindo programas direcionados às meninas.

> Independentemente da fonte de origem dos valores que compõem o Fundo, todo o recurso gerado é redistribuído para aplicação exclusiva na manutenção e no desenvolvimento da educação básica pública, bem como na valorização dos profissionais da educação, incluída sua condigna remuneração. (Brasil, 2020)

No entanto, desafios persistem, conforme apontado pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), pois ainda existem barreiras que limitam a permanência das meninas nas escolas, como a desigualdade socioeconômica, a violência de gênero e a falta de infraestrutura adequada nas escolas, passando inclusive pelo fator pós pandemia. (Unicef, 2022).

A respeito dos programas de EJAI, esses frequentemente se esforçam para atender às necessidades específicas de mulheres, criando ambientes de aprendizado mais acolhedores e inclusivos. A presença de educadores capacitados e sensibilizados para as demandas das mulheres é crucial. Em diversos contextos, a formação de grupos de apoio dentro das salas de aula tem motivado a troca de experiências, aumentando a confiança das mulheres em suas habilidades.

As políticas de inclusão começaram a receber atenção especial, com a criação de programas voltados para a educação das mulheres, como o Programa Brasil Alfabetizado e o Programa Mulheres Mil.

Em 10 de setembro de 2024 foi anunciado pelo Ministério da Educação que será retomado o Programa Brasil Alfabetizado, sendo que: "[...] o Programa Brasil Alfabetizado vai disponibilizar 900 mil vagas em todo o Brasil, priorizando os 2.786 municípios com os piores índices de analfabetismo. Para isso, serão investidos R$ 964 milhões entre 2024 e 2027." (Brasil, 2024). Esse esforço ajudará muitas pessoas a retomarem seus estudos.

Existe também o Programa Mulheres Mil, instituído pela Portaria MEC nº 725, de 13 de abril de 2023, que tem por objetivo "[...] um conjunto de políticas públicas e diretrizes governamentais voltadas para fazer a inclusão educacional, social e produtiva de mulheres em situação de vulnerabilidade."

Uma das ações do programa é o oferecimento de cursos de qualificação, de formação inicial ou continuada, a fim de contribuir com o acesso à educação voltada ao mercado de trabalho. A oferta é gratuita e em regime de colaboração com instituições Federais, Estaduais, Distritais e Municipais, inclusive oferecendo bolsa de formação para gastos com transporte e alimentação.

> O objetivo do Programa Mulheres Mil é enfrentar as desigualdades de gênero ao atender mulheres a partir de 16 anos, prioritariamente, em situação de vulnerabilidade social e econômica em contexto de pobreza e extrema pobreza; baixo grau de escolarização; mulheres que são responsáveis "sozinhas" pelos cuidados no ambiente familiar; vítimas de violência doméstica. Observam-se desigualdades nas dimensões regionais e territoriais, tais como: classe, raça, etnia, orientação sexual, identidade de gênero, geracional, de pessoas com deficiência, e outras. (Brasil, 2024)

Nos últimos anos, iniciativas têm sido implementadas, como o Programa de Ações Afirmativas com foco na promoção da educação das mulheres e na reversão da desigualdade de gênero. Essas iniciativas são fundamentais, considerando que a educação é um dos principais mecanismos para empoderar as mulheres e promover a equidade de gênero na sociedade. Além disso, a inclusão de mulheres na educação não apenas melhora suas oportunidades de emprego,

mas também tem efeitos positivos nas gerações seguintes, aumentando a probabilidade de que suas filhas e filhos também permaneçam na escola.

> "O Programa Federal de Ações Afirmativas (PFAA), por meio do Decreto nº 11.785, de 20 de novembro de 2023, tem o objetivo de promover direitos e a equiparação de oportunidades por meio de ações afirmativas destinadas às pessoas negras, quilombolas, indígenas, pessoas com deficiência e **mulheres.**" **(grifo nosso)** (Brasil, 2023)

O PFAA busca corrigir desigualdades históricas, proporcionando acesso a grupos que tradicionalmente enfrentam barreiras ao ensino formal. Essas políticas têm se mostrado eficazes em aumentar a matrícula e a retenção de mulheres em diversas áreas do conhecimento, especialmente naquelas onde elas estão sub-representadas, como ciências exatas e tecnologias.

A formação de professores para Educação de Jovens, Adultos e Idosos também desempenha um papel crucial, pois capacita educadores a abordarem as necessidades específicas de mulheres adultas que não tiveram acesso à educação formal na juventude. Essa formação é essencial, pois a Educação de Jovens, Adultos e Idosos representa uma oportunidade de inclusão e resgate social, permitindo que essas mulheres se tornem agentes de mudança em suas comunidades.

Essas ações, quando implementadas de maneira coordenada e sustentada, não apenas promovem a educação das mulheres, mas também contribuem para a redução das disparidades de gênero, fomentando um ambiente social mais justo e equitativo.

Na seção seguinte, apresentaremos a análise dos dados coletados durante a pesquisa e, dessa forma, perceberemos ainda mais a importância da educação na vida das mulheres, com referência nas histórias e experiências das estudantes da EJAI participantes desta pesquisa.

6. O QUE ELAS TÊM A NOS CONTAR: PARTE 1 – OS MOTIVOS PELOS QUAIS ABANDONARAM À ESCOLA

Nessa seção**,** apresentamos os relatos, por meio da história oral, de suas vidas, ressaltando os motivos pelos quais interromperam os estudos. A história oral permite evidenciar a experiência dessas mulheres na Educação de Jovens, Adultos e Idosos, ao proporcionar um espaço onde suas trajetórias de vida, memórias e desafios são narrados e valorizados, permitindo compreender suas vivências específicas.

6.1 OS MOTIVOS DA EVASÃO ESCOLAR NA INFÂNCIA E ADOLESCÊNCIA

As 13 mulheres estudantes da EJAI entrevistadas relataram os motivos que as levaram a interromper seus estudos a partir de uma consciência crítica, adquirida através da relação entre memória, gênero e educação.

Essas mulheres enfrentaram diversas mazelas impostas por uma sociedade capitalista, misógina e preconceituosa, e, mesmo assim, cultivam a esperança de mais possibilidades futuras, reafirmando a educação como uma conquista necessária e um meio para sua participação cidadã.

Essas narrativas ressaltam que as mulheres na EJAI, frequentemente invisibilizadas pelos discursos tradicionais, conseguem expressar suas vozes e subjetividades, destacando suas resistências às múltiplas violências e desigualdades que atravessam suas vidas. Ao contar suas histórias, elas revelam questões de identidade, superação de silenciamentos e o papel humanizador da educação na sua vida, com ênfase na importância do ambiente escolar para reflexões sobre suas experiências passadas e seus projetos futuros.

Entre os relatos, muito vezes permeados de emoção e lembranças, os motivos para o afastamento do ambiente escolar foram destacados como: trabalho; dificuldade de aprendizagem/reprovação; maternidade; falta de apoio, incentivo familiar; dificuldades financeiras[23]; mudança de cidade e, consequentemente, de escola.

[23] Esse aspecto foi destacado dessa forma e não apenas como necessidade de trabalhar e sim em relação a falta de condições para comprar roupas e/materiais escolares.

QUADRO 5 – MOTIVOS PARA ABANDONO ESCOLAR NA INFÂNCIA/ADOLESCÊNCIA

Nome fictício	Trabalho	Dificuldade de aprendizagem/ Reprovação	Maternidade	Falta de apoio/ incentivo familiar	Financeiro	Mudança de cidade
Clara	✓					
Alice	✓					
Hortência	✓					
Mariana		✓	✓			
Jo				✓		
Fabiana	✓					
Renata			✓			
Dirce	✓	✓	✓			
Luiza			✓		✓	
Sara	✓					✓
Antonella		✓				
Mônica		✓				
Monique				✓		

Elaborado pela autora (2025)

O abandono escolar entre meninas jovens é um fenômeno multifatorial, profundamente influenciado por condições sociais, econômicas, culturais e pessoais (Arroyo 2005, Haddad e Di Pierro 2000, Paiva 2019). No Brasil, particularmente, as meninas enfrentam barreiras específicas que impactam sua permanência na escola. Tal situação configura-se como um problema social de grande relevância na educação básica, demandando análises que considerem não apenas fatores educacionais, mas também contextos econômicos, sociais e culturais. Detalharemos os principais motivos encontrados nos relatos das alunas da EJAI, participantes da pesquisa.

6.1.1 TRABALHO COMO PRINCIPAL MOTIVO

A necessidade de trabalhar é apontada como o principal motivo para o abandono escolar entre jovens, especialmente nas classes menos favorecidas. Muitas meninas deixam a escola para ajudar no sustento da família, o que pode ser mais urgente do que continuar os estudos.

Durante as entrevistas com as alunas da EJAI, encontramos narrativas que nos permite entender essa situação.

Hortência nos conta que: "[...] eu tive que trabalhar, era muita pessoa em casa, meu pai teve 20 filhos e tinha que trabalhar [...]".

E isso foi comum entre as alunas, como no caso da Dirce, que relatou:

> "[...] A minha trajetória escolar foi assim, é estudei no (escola 1) num período da minha vida né, primeiro ano, a segunda e terceiro, depois mudei do (escola 1) e fui pro (escola 2), e de lá eu passei a estudar no (escola 3), aí eu fiz terceiro, quarto, fiz a quinta série duas vezes porque repeti, mas era meio difícil né, meio complicado, [...] aí **estudei mais um pouco devido ao trabalho ou estudar, optei por trabalhar e parei com o estudo**. [...]" (Dirce) (grifos nossos)

Outro ponto abordado durante as entrevistas, é o fato de que as meninas precisaram renunciar aos seus estudos para ajudar em casa. Além do trabalho externo, os afazeres domésticos e cuidados com a família acabam sendo assumidos pelas jovens, muitas vezes por motivos alheios à vontade delas.

> "[...] aos 13 anos de idade precisei sair da escola, devido minha mãe ter vários problemas de saúde, **eu tinha que ajudar na casa e cuidar dos meus irmãos mais novos, para meu pai poder trabalhar**. Minha mãe passava de 3 a 4 meses internada nos hospitais psiquiátricos [...]" (Clara) (grifos nossos)

Logo, o trabalho infantil e juvenil costuma ser o principal fator que leva muitas meninas a abandonarem os estudos, pois elas precisam contribuir com a renda familiar ou assumir responsabilidades econômicas diante da vulnerabilidade social.

A necessidade econômica, somada à falta de políticas públicas de suporte, desestimula a permanência escolar (Arroyo (2005); Di Pierro & Haddad, 2000). Muitas vezes, o trabalho precoce está ligado à desigualdade e à divisão patriarcal do trabalho, que recai mais sobre as mulheres, desde cedo, criando um ciclo de exclusão educacional e social (Paiva, 2019).

De acordo com as alunas entrevistadas, precisar se alimentar era o principal foco naquela época, por isso trabalhar era necessário e, assim, os estudos se tornaram inconciliáveis:

> "[...] Comecei na escola eu tinha 7 ano, só estudei 7 meses, **porque tinha que trabalhar na roça** e colher café, arrancar feijão e um tempo a gente estudou os quatro mês e depois dos 4 meses a gente tinha que estudar até um horário e depois daquilo pra tarde, ir pra roça, aí quando chegou os oito anos não fui mais." (Hortência) (grifos nossos)

> "[...] aos 7 anos de idade começamos a estudar na escola que havia no sítio, mas ficamos pouco tempo lá, fomos transferidos para escola da cidade, **quando completei 12 anos eu e meus dois irmãos mais velhos ajudamos meus pais na plantação de frutas, hortaliças e porcos para venda** [...]" (Clara) (grifos nossos)

O abandono por parte do pai também foi relatado, fazendo com que a mãe e os filhos mais velhos assumissem o papel de provedores do lar:

> "[...] parei de estudar porque minha mãe teve 10 filhos, **meu pai abandonou**, ah muita história né, que aquele tempo você, **então a gente tem que ir né trabalhar para poder se alimentar** e com 15 anos eu vim para São Paulo a minha família veio e a mãe minhas irmãs todas [...]" (Alice) (grifos nossos)

Além disso, a necessidade fazia com que os pais optassem por colocar os filhos para trabalhar, ao invés de estudar. Para eles estudar não era importante, diante das dificuldades enfrentadas para o sustento do lar.

> "[...] Naquele tempo, **os pais não se importava de por as crianças na escola. Era mais serviço de roça,** aí depois você trabalha muito tempo na roça desde pequena e depois eu casei, aí vim para cá no Estado de São Paulo, cheguei aqui também trabalhei uns tempo na roça, depois arrumei os meninos, arrumei dois. Aí depois que eu arrumei os meninos, parei de trabalhar na roça. Aí foi crescendo, levava na creche, ia pro serviço, aí eles foram aprendendo na escola, eu também não me toquei de ir pra escola, que eu dependia deles né, tudo que eu precisava eles fazia. Pagar uma conta, eles pagavam, tudo eles fazia. [...]" (Fabiana) (grifos nossos)

E, apesar de tentarem retornar, sempre havia a necessidade de trabalhar, o que para as crianças parecia normal, pois se consideravam maduras para o trabalho.

> "[...]quando nós voltou pro Açaí, eu já tava com 8 anos, aí **eu entrei na escola de novo**, aí minha mãe começou a trabalhar de doméstica, lavava roupa pra fora e **ai surgiu um emprego de uma professora, para olhar a nenê.** Ela já gatinhava, a mãe me disse, "é só se ficar com ela", porque ela morava de frente com a escola e de vez em quando ela corria lá para ver se estava tudo bem. Mas eu já tinha 8 anos, mas não é igual essas crianças de hoje, eu era mais madura, acho que devido ao sofrimento. [...]" (Sara) (grifos nossos)

Segundo Arroyo (2005), a necessidade de contribuir para a renda familiar é um peso significativo para os estudantes em contextos vulneráveis, especialmente para meninas, que

frequentemente assumem responsabilidades domésticas e econômicas precocemente, o que pode refletir no futuro dessas mulheres estudantes da EJAI.

> Os jovens e adultos da EJA são uma denúncia clara da distância intransponível entre as formas de vida a que é condicionada a infância, adolescência e juventude populares e a teimosa rigidez e seletividade de nosso sistema escolar. (Arroyo, 2005, p. 48):

Essa temática é corroborada por Di Pierro e Haddad (2000), que destacam a relação entre o trabalho e a exclusão escolar, configurando o abandono como consequência direta da sobrecarga laboral em decorrência das necessidades de uma vida cheia de desafios.

6.1.2 DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM E REPROVAÇÃO

A reprovação e as dificuldades de aprendizagem são causas fortemente relacionadas à evasão (Arroyo 2005). Muitos alunos, inclusive na EJAI, enfrentam desafios para acompanhar os conteúdos curriculares, devido às deficiências na alfabetização e baixa qualidade do ensino nas etapas iniciais, o que gera desmotivação e repetência. Problemas familiares, socioeconômicos e emocionais também afetam o desempenho, contribuindo para o abandono.

Isso também está associado aos processos pedagógicos inadequados para as especificidades dos estudantes, falta de suporte individualizado, além do desestímulo causado por anos de trajetória escolar marcada por fracassos (Haddad e Di Pierro 2000). A reprovação funciona como um mecanismo de exclusão formal do sistema educacional, penalizando os alunos que não conseguem acompanhar o ritmo regular.

As alunas relataram dificuldades de aprendizagem, sobretudo com a Matemática, ressaltaram sobre a reprovação e a forma de ensinar naquele período, no qual as práticas pedagógicas eram questionáveis e, muitas vezes, constrangedoras aos alunos.

Antonella nos conta que: “[...] eu comecei a estudar aí eu não consegui entender nada na escola quando eu era criança, na quinta série aí eu parei porque eu não consegui entender né [...]”.

A reprovação acaba desestimulando a permanência, agravando o distanciamento das alunas do ambiente escolar.

Mariana relatou que: “[...] eu comecei a estudar aos seis anos de idade, aí frequentei até a quinta série, repeti 4 anos a quinta série [...]”.

Dirce também passou pela reprovação escolar:

> "[...] fiz a quinta série duas vezes porque repeti, mas era meio difícil né, meio complicado e a minha família sempre foi pobre, nem sempre tivemos condições pra trabalhar conforme as escolas pedia em termos de material escolar, esses tipos de coisa [...]" (Dirce)

Mônica relatou como foi a sua experiência escolar e o que passou durante esse período, fazendo-a tomar uma atitude naquele momento:

> "[...] e a minha maior dificuldade mesmo foi como sempre a matemática, e lá eu passei um constrangimento muito grande, na época é, a professora fez eu andar no recreio com uma faixa "eu não sei a tabuada do 7", além de tudo as regras da escola que não podia, desde a meia assim que ser branco o sapatinho tinha que ser preto tênis preto, uniforme as regras da escola até passei por isso, aí eu matei um mês e meio de aula, meu pai falava que se eu não concluísse o ano ali, ele ia me tirar de lá, como ele não ia me tirar antes, eu comecei a matar aula, para repetir de ano "[...] (Mônica)

Além das dificuldades em cumprir algumas das regras da escola, como, por exemplo, o uso do uniforme, Mônica se deparou com alguns constrangimentos impostos pela prática pedagógica da professora de Matemática que lhe fez andar com uma faixa no intervalo, expondo aos demais alunos que ela não sabia a tabuada do 7, o que para ela "na época era o jeito de ensinar":

> "[...] aí **minha mãe foi chamada na escola, precisou assinar o livro negro, eu levei uma surra daquelas, ou seja e eu contei para ela que a professora fez isso, mas na época era o jeito de ensinar, aí foi onde que eu nunca mais gostei da matemática**, toda vez que eu voltava a estudar, eu fiz cinco vezes a quinta série, toda vez que eu voltar a estudar eu não tinha a sorte de pegar um professor legal de matemática, eu tinha trauma de pensar na matemática, ai mandava ir resolver problema na lousa, eu tremia na base, então com isso foi indo e foi indo que eu desisti, com os meus acho que 16 anos, nunca mais voltei a estudar. [...]" (Mônica) (grifos nossos)

Assim, podemos entender como uma prática pedagógica pode contribuir para o aprendizado ou para uma forma negativa de ver a escola, pois desempenha um papel fundamental na formação da percepção que os alunos têm sobre o espaço escolar.

Essas práticas influenciam diretamente no engajamento, na motivação e na autoestima dos estudantes, impactando sua trajetória acadêmica e seu relacionamento emocional com a aprendizagem.

Segundo Arroyo (2005), a prática pedagógica deve valorizar a pluralidade de saberes e promover uma gestão democrática, o que contribui para fortalecer a relação de confiança entre escola e aluno, possibilitando uma percepção mais positiva do ambiente escolar.

Em contrapartida, práticas educativas autoritárias, descontextualizadas ou que reforçam estereótipos podem gerar ansiedade e rejeição à escola, culminando, às vezes, na desmotivação ou abandono escolar. A influência de práticas pedagógicas inadequadas ou desrespeitosas pode causar profundas marcas emocionais nos alunos, além de enfatizar as dificuldades de aprendizagem.

Nesse contexto, a situação constrangedora a qual Mônica foi exposta – na qual a professora a obrigou a andar pela escola usando uma faixa com a inscrição "eu não sei a tabuada do 7" – fez com que ela considerasse: “eu tinha trauma de pensar na matemática, ai mandava ir resolver problema na lousa, eu tremia na base, então com isso foi indo e foi indo que eu desisti. [...]” (Mônica). O que gerou bloqueios e receios duradouros, contribuindo para uma visão negativa dessa disciplina e para um sentimento de incapacidade.

Portanto, a práxis pedagógica deve estar fundamentada em princípios de humanização, empatia e pluralidade para promover uma educação que transforme, ao invés de traumatizar os seus participantes.

6.1.3 MATERNIDADE E GRAVIDEZ PRECOCE

A maternidade, especialmente a gravidez precoce, é uma causa importante para a evasão escolar entre meninas. Muitas deixam a escola durante ou após a gestação, sem retomar os estudos, o que evidencia a necessidade de políticas públicas eficazes de prevenção e apoio às jovens mães, para que possam continuar sua formação

A maternidade precoce, frequente entre meninas em situação social vulnerável, é uma das causas significativas do abandono. Filhas e mães adolescentes encontram dificuldades para conciliar os estudos com as responsabilidades familiares e cuidados com os filhos, além da ausência de políticas de apoio (creches, licenças, flexibilização curricular) que poderiam facilitar sua permanência na escola (Paiva 2019).

Renata nos conta que se casou muito nova: “[...] 13 anos já me abandonei a escola [...] eu estudei até a quarta série normal, da minha idade, depois logo eu engravidei. Eu tinha 13 anos, aí abandonei a escola, eu me casei muito nova. [...]”

Mariana também parou de estudar por esse motivo: “[...] com 15 anos eu conheci meu esposo, casei com ele já tava grávida do meu filho, do João, aí abandonei a escola [...]”.

O mesmo aconteceu com a Dirce: ‘[...] logo já arrumei um namorado, engravidei e fui mãe, com 17 anos parei meus estudos e desde então só fui dona de casa e trabalhando né [...]”.

Luiza detalha esse momento da sua vida:

> "[...] aí depois eu comecei a namorar com 16 anos muito nova, ai o atual meu marido, é meu namorado que foi, hoje é marido, então fiquei, ai, eu engravidei com meus 16 ano pra 17 ano, engravidei foi 17 ano 18 ano foi, aí eu vim para (cidade) em 2000, não em 99, que tive a minha primeira filha, eu tava com meus 17 ano, aí não tinha acabado meu estudo e naquele tempo era muito nova ainda, não pensava em voltar né ai fiquei grávida e tal [...]" (Luiza)

Nesse contexto, podemos compreender que a maternidade e os desafios que a cercam facilitaram o abandono da escola por essas mulheres, em tenra idade, fazendo-as escolher entre a rotina familiar e os estudos.

Com isso, estudar se torna secundário, desnecessário e com, visto que a maternidade precoce faz com que as jovens mães enfrentem o desafio de conciliar a educação com as responsabilidades familiares e, muitas vezes, sem o suporte necessário.

Paiva (2019) explica que a ausência de políticas públicas que amparem adequadamente essas meninas, como creches e flexibilização curricular, intensifica a evasão. Além disso, o estigma social e o preconceito nas escolas dificultam o retorno e a permanência das jovens mães.

6.1.4 FALTA DE APOIO OU INCENTIVO FAMILIAR

A ausência de apoio e incentivo familiar também está diretamente ligada ao abandono escolar. Famílias com atitudes indiferentes em relação à educação das filhas, ou aquelas que não veem a utilidade do estudo, tendem a incentivar o trabalho precoce dos jovens, resultando em evasão.

A desestruturação familiar e a falta de acompanhamento escolar são fatores que dificultam a permanência na escola. No relato da aluna Jo, podemos perceber o quão difícil é a desmotivação familiar em relação ao estudo, já que sua mãe costumava dizer "que mulher não precisa estudar, é só cuidar da casa e da família":

> "[...] Na verdade quando eu era criança eu não estudei a minha mãe me matriculou com 10 ano e com 10 ano e 10 meses ela me tirou, então eu não fiz nenhuma prova né, então eu não tinha um histórico escolar nem nada, e fiquei assim daí vivi a minha vida inteira assim, trabalhando de doméstica, faxineira, cuidadora, sem chance de uma profissão melhor né E assim eu criei os meus filho, e vivi até os 52 anos sem estudar [...]" (Jo)

O suporte familiar insuficiente ou inexistente influencia negativamente as trajetórias escolares dessas meninas. Muitas vezes, as famílias não valorizam ou não incentivam a

continuidade dos estudos, priorizando o trabalho ou outras obrigações, ou ainda reproduzindo valores que reforçam a desvalorização da educação para meninas (Di Pierro, Haddad 2000).

A ausência de um ambiente familiar estimulante afeta a motivação e a autoestima das estudantes, que podem até apresentar um bom desempenho inicialmente, mas a falta de apoio pode prejudicar a jornada escolar. Como nos conta Monique:

> "[...] A gente teve uma vida muito simples né, assim meus pais eram muito pobres e mas eles me colocaram na escola com 7 anos e assim no primeiro quando eu fiz o primário o primeiro ano eu recebi até um prêmio de melhor aluna né ... E então eu, aquilo já foi me animando né e eu gostava muito de estudar, não tinha dificuldade nenhuma só que quando eu cheguei na quarta série já não tinha como dar continuidade e isso me entristeceu muito porque eu queria continuar mas meus pais, eu sentia, principalmente meu pai não motivava a gente assim, não incentivava né [...]" (Monique)

A falta de apoio e incentivo familiar é um fator que diminui consideravelmente as chances de permanência escolar. A família, quando desinformada ou ausente em relação à importância da educação, contribui para o abandono escolar, principalmente em comunidades vulneráveis (Di Pierro e Haddad, 2000).

A valorização do trabalho precoce em detrimento dos estudos é um traço comum nas famílias dessas meninas, todavia, situações como preconceitos e domínio patriarcal acabavam refletindo desafios ao estudo. Mesmo ao tentar retomar, a situação prevalece, como atesta Monique:

> "[...] Com 15 anos eu voltei, mas o meu pai era bravo ele ia atrás de mim **se eu tivesse com uma mãe solteira, uma pessoa que tinha um nome, eu não me importava, mas ele se importava, se eu vinha com um amigo, já dizia "porque eu estava com aquele"** que você sabe o que era antigamente, **o preconceito né**, como era os homens né, aí eu sei que aí eu acabei parando [...]" (Monique) (grifos nossos)

Situações como essas, nas quais o pai de Monique questionava com quem se relacionava na escola, a levou a desistir dos estudos, mascarando o preconceito como preocupação.

6.1.5 MOTIVOS FINANCEIROS

Além da necessidade de trabalhar, os motivos financeiros diretos, como a impossibilidade de arcar com custos relacionados ao estudo (transporte, material, alimentação, entre outros), contribuem para o abandono escolar, reforçando o vínculo com a necessidade de inserção precoce no mercado de trabalho

Os impedimentos financeiros, tanto para cobrir custos diretos da educação (material escolar, transporte) quanto indiretos (alimentação, roupas, cuidados pessoais) pressionam as meninas a abandonarem os estudos para minimizar gastos ou contribuir com a renda familiar (Arroyo 2005; Di Pierro).

A precariedade econômica é um dos principais filtros que separa os que conseguem continuar estudando dos que se afastam. Como nos contou Luiza, era muito difícil conseguir estudar e, assim, era necessário escolher quem iria para a escola:

> "[...] eu estudei até a segunda série só, eu parei por motivo assim financeiro, porque nós éramos em oito irmãos, minha mãe ela tinha seis, eu tinha seis irmãs comigo e minha mãe adotou dois meninos, aí naquela época era muito difícil, lá onde eu morava em Alagoas, no interior, **não tinha condições da gente de ir para a escola todo mundo, ela tem que escolher quem mandar**, às vezes a gente tinha a roupa e não tinha o calçado, não tinha o material, até roupa intima mesmo, ficando mocinha e não tinha nem um sutiã para vestir, nada assim, então passei muita dificuldade financeira e o motivo é assim antigamente [...]" (Luiza) (grifos nossos)

A precariedade econômica da família leva muitas meninas a optarem ou serem levadas a optar pelo trabalho ou outras formas de contribuição econômica, ao invés da escola. Este conjunto de fatores evidencia a complexidade do problema, demandando políticas públicas integradas e específicas que contemplem a realidade das meninas em situação de vulnerabilidade, promovendo acesso, permanência e sucesso escolar.

As dificuldades eram muitas, talvez maiores que hoje em dia, como destaca Luiza, a escola era longe:

> "[...] e não dava ônibus igual hoje, o prefeito ajuda, cada cidade o governo manda ônibus, as pessoas não estudam porque não quer, porque privilégio tem, material e no nosso tempo não tinha isso, ai por isso que foi dificultando, quando eu comecei, ai eu parei a escola quando eu tava na segunda série é, eu tinha ai meus 14 pra 15 anos. [...]" (Luiza)

Por isso, é necessário, como aponta Arroyo (2006), que a história dos alunos da EJA, seja "reconhecida, para acertar com projetos que deem conta de sua realidade e de sua condição." (p. 24).

Arroyo (2006) destaca que as políticas públicas voltadas para a escolarização de alunos em situação de vulnerabilidade social e econômica devem promover incentivos que garantam o acesso, a permanência e a conclusão dos estudos, sendo fundamental que essas políticas valorizem a diversidade social e cultural dos estudantes, considerando suas realidades e necessidades específicas para que a escola não seja um espaço excludente, mas sim inclusivo e acolhedor.

Ainda para Arroyo (2006), a escolarização desses públicos vulneráveis deve superar a lógica meramente produtivista e utilitarista, alcançando também um caráter emancipatório e de reconhecimento das identidades dos sujeitos, o que contribui para a redução da evasão escolar e fortalece o direito à educação como instrumento de transformação social.

Assim, a implementação de políticas públicas deve garantir condições efetivas, como a oferta de percursos formativos diversificados e adequados, formação continuada dos professores e a participação ativa da comunidade escolar, para que os estudantes em vulnerabilidade social tenham efetivas oportunidades educacionais.

Este enfoque reforça que a escola, entendida como espaço plural e democrático, pode ser instrumento para quebrar ciclos de exclusão social, devendo as políticas públicas contemplarem a especificidade das trajetórias dos alunos em situação de vulnerabilidade econômica e social, como os jovens e adultos que retomam os estudos na EJAI.

6.1.6 MUDANÇAS DE CIDADE E DE ESCOLA

O abandono escolar motivado por mudanças de cidade e de escola, relacionado às questões familiares, enfatiza as dimensões sociais, culturais e econômicas que afetam a permanência escolar.

Essas mudanças implicam rupturas não só no ambiente educacional, mas também na rede de apoio familiar e social, o que prejudica a continuidade dos estudos, como destaca Sara, em seu relato:

> “[...] Pra começar, quando eu era criança, eu não tive infância, brinquei muito pouco. A vida nossa no Paraná, era igual vida de cigano, que não parava num canto, sabe? Um dia eu ia pra escola e depois ficava em casa. Só tinha sapatinho de borracha. A molecada tirava sarro de mim, eu não tinha roupa, eu morria de vergonha, mas sempre a minha mãe falava, vai filha para escola que um dia você vai fazer falta para você, mas quando eu tava indo bem, aí meu irmão (como eu não tinha pai né) e meu irmão falava para nós, que nós vai ter que mudar aí a gente mudava de cidade mesmo ali, tudo no Estado do Paraná [...]” (Sara)

Segundo Arroyo (2005), as mudanças de cidade e escolas, causadas por questões familiares como deslocamentos por motivos econômicos, separações ou busca por melhores condições de vida, criam descontinuidades que impactam negativamente a trajetória escolar das meninas. Ele destaca que a falta de estabilidade e o rompimento das redes de sociabilidade e apoio local ampliam as chances de evasão escolar, uma vez que a escola deixa de ser um espaço seguro e contínuo para o desenvolvimento da jovem.

O papel das transformações no núcleo familiar associadas às mudanças de cidade, como enfatiza Paiva (2019), ressalta que a perda da continuidade escolar, causada por deslocamentos forçados, reflete na diminuição da motivação para a permanência escolar. Em especial, as meninas sofrem o impacto dessas mudanças pela inserção precoce em tarefas domésticas e responsabilidades familiares, agravadas pelas novas condições sociais e pela falta de apoio nas novas comunidades.

Haddad e Di Pierro (2000) reforçam que o movimento de mudança de residência gera desestruturação na rotina das meninas, que, muitas vezes, precisam abandonar a escola por não encontrar vagas nas novas escolas ou por dificuldade em se adaptar aos novos contextos escolares. Eles reforçam que essas mudanças, diretamente ligadas às questões familiares, como crise econômica, migração interna e situações que forçam a família a trocar de localidade, geram consequências no direito à educação da criança e adolescente.

Embora as políticas públicas busquem assegurar o acesso à educação, as movimentações familiares, devido às condições socioeconômicas desfavoráveis, são um fator recorrente no abandono escolar das meninas.

Haddad e Di Pierro (2000) chamam atenção para a necessidade de políticas mais integradas entre serviço social, educação e assistência social para minimizar a vulnerabilidade dessas alunas em situações de deslocamento, destacando a importância de acompanhamento e garantia de vagas escolares adequadas.

O afastamento prolongado da escola geralmente está relacionado a fatores como maternidade precoce, necessidades financeiras, responsabilidades domésticas, trabalho precoce, além de situações de desigualdade social e gênero que dificultam o acesso e a permanência na educação formal durante a infância e adolescência. Muitas dessas mulheres relatam que o retorno à escola na EJAI ocorre motivado pelo desejo de conseguir um emprego melhor, alcançar autonomia econômica e ser exemplo para os filhos.

7. O QUE ELAS AINDA TÊM A NOS CONTAR: MOTIVAÇÕES PARA RETORNAREM, DESAFIOS E PERSPECTIVAS FUTURAS

"Eu acho muito bom, eu acho maravilhoso, é uma oportunidade que estão dando pra pessoas, como eu né, depois dos 50, depois da terceira idade, praticamente, poder estudar, porque se não tivesse a EJA, nos não tinha essa oportunidade, então é maravilhoso, é muito bom". (Jo)

Nessa seção**,** abordamos as motivações que levaram as estudantes a voltarem a estudar, ouvindo seus relatos a fim de compreender tais motivos e suas necessidades. Além disso, analisamos possíveis desafios enfrentados e as perspectivas de continuidade dos estudos.

7.1 MOTIVOS PARA O RETORNO AOS ESTUDOS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS, ADULTOS E IDOSOS

A Educação de Jovens, Adultos e Idosos configura-se como um importante espaço de retomada e continuidade dos estudos para mulheres que interromperam sua trajetória escolar ainda na infância ou adolescência. As razões que levam essas mulheres a abandonarem a escola são múltiplas, como vimos na seção anterior, e atravessam fatores sociais, econômicos, culturais e familiares.

Ao retornarem aos estudos na EJAI, elas buscam não apenas a certificação educacional, mas uma transformação pessoal e social que implica o empoderamento, a conquista da autonomia, pessoal e profissional, além da busca pelo reconhecimento social e pela melhoria das condições de vida, por meio da reintegração na sociedade enquanto sujeitas com direitos e deveres plenos.

De acordo com Ferreira (2023), muitas enxergam a educação como caminho para alcançar independência financeira, capacitação e qualificação para o mercado de trabalho, e para o fortalecimento da autoestima.

> O empoderamento está no conhecimento e na autonomia socioeconômica que as mulheres podem alcançar e desenvolver, pois, assim, conseguem o poder de escolha, decisão e influência, tendo o poder para escolher consciente e racionalmente seus

> companheiros ou companheiras, representantes políticos, opção de ter filhos ou não, profissões e carreiras. (Alves, 2019, p.27)

A escola, portanto, torna-se um espaço de reencontro consigo mesmas e de ampliação de horizontes, onde toda a bagagem de vida e experiência dessas mulheres é valorizada e reconhecida. Elas não buscam somente a certificação formal, mas a possibilidade de se transformarem em cidadãs críticas e participantes da sociedade.

QUADRO 6 – MOTIVAÇÕES PARA RETORNO AOS ESTUDOS POR MEIO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS, ADULTOS E IDOSOS

Nome fictício	Trabalho	Discriminação	Depressão	Incentivo familiar	Sonho em concluir os estudos	Continuar os estudos	Ajudar os filhos	Solidão após criar os filhos	Se reerguer após relacionamento abusivo
Clara		✓				✓			
Alice	✓								
Hortência								✓	
Mariana							✓		
Jo		✓		✓	✓				
Fabiana	✓	✓							
Renata	✓								
Dirce	✓			✓					
Luiza	✓				✓				
Sara		✓	✓	✓					
Antonella									✓
Mônica	✓			✓					
Monique			✓	✓					

Elaborado pela autora (2025)

Logo, mulheres estudantes da EJAI retornam aos estudos impulsionadas por fatores socioeconômicos, emocionais e pessoais, como busca por emprego, superação de discriminações e apoio familiar. Esses motivos revelam trajetórias marcadas por desigualdades de gênero e desejo de autonomia.

7.1.1 MOTIVAÇÃO PELO TRABALHO

A perspectiva de melhor inserção no mercado de trabalho é um dos principais impulsos para o retorno aos estudos na EJAI entre as mulheres, comum em narrativas onde relatam evasão precoce por afazeres domésticos ou trabalho rural infantil, retornando para a certificação que habilite empregos formais. Ou seja, frequentemente elas interrompem os estudos para trabalhar e depois buscam qualificação para empregos melhores. Essa motivação reflete a pressão por escolarização obrigatória no mercado, mesmo em funções braçais.

Dentre as alunas participantes da pesquisa, 6 (seis) delas relataram o retorno aos estudos, prioritariamente, por questões de trabalho, buscando melhores colocações e salários.

Luiza nos contou sobre querer uma função "menos cansativa", mas que para isso é necessário estudar:

> [...] hoje em dia para trabalhar é difícil né, se você não tem colegial né nem o nome você não consegue inscrever de faxineira, e eu por ser faxineira escolar, eu sei o quanto que eu sofro, assim, **é um serviço digno, mais assim, é cansativo, e eu penso assim, ter metas melhores**, uma produção, pra isso eu tenho que ter meus estudo, porque eu já mandei, mas em firmas ele não pega, por causa dos meus estudo que é baixo. (Luiza) (grifo nosso)

O trabalho também foi motivação para Dirce, que, apesar das dificuldades, quando mais jovem, devido aos cuidados com os filhos e demais atividades, decidiu retomar os estudos buscando uma vaga de emprego:

> [...] **e nas empresas hoje elas pede que você tenha o oitavo, oitava série, e devido aí eu fazer duas entrevistas e não ter, perdi o serviço,** mas foi assim, durante esse período que eu tive meus filhos aí eu não pude voltar a estudar, porque com 25 anos fiquei viúva né, o meu filho hoje que é o professor de história, tinha 8 anos, o outro tinha 7 e a menina 4, ai ficou mais difícil ainda eu voltar a estudar e continuei trabalhando, meu serviço era o que? Roça. A roça não te dava essa oportunidade de você chegar cedo e ir pra escola, porque tem filho, arrumar tudo pra o outro dia, eu acordava 5 da manhã, pegava malas deles, deixavam na porta da creche, à tarde minha mãe buscava para mim, então não tinha essa possibilidade e foi assim. (Dirce) (grifo nosso)

Ela parou de trabalhar para cuidar dos pais e, após o falecimento de ambos, notou a necessidade do ensino fundamental completo para trabalhar nas empresas da cidade. Com isso, voltou a estudar e, apesar das dificuldades, permanece:

> [...] Aí meu pai faleceu, minha mãe também faleceu, aí fiquei sem ter o que fazer e meu filho falou "mãe, volta a estudar, se não quer voltar a trabalhar numa firma?" aí foi onde eu fui fazer uma entrevista**, nessa entrevista me pediram a oitava série, falei vou voltar a estudar, aí voltei e pretendo terminar meus estudos,** não sei se vou dar continuidade, como vai ser a gente não pode prever né, mas se der eu pretendo continuar, meus estudos e meus filhos me apoiam, meu esposo não gosta muito que

> eu venho pra escola, mas eu não ligo pra ele, venho pra escola, faço as minhas coisas, trabalho de diarista a semana toda, é corrido? É. Tem dia que não dá vontade de vir, mas eu me esforço e venho [...] (Dirce) (grifo nosso)

Outro ponto interessante ressaltado pela Dirce foi o fato de todos (irmãos) na casa dela pararem de estudar quando crianças e voltarem após adultos. No entanto, os homens já conseguiram finalizar, ela ainda não, pois "mulher é mais complicado", ela disse. A jornada feminina de atividades do lar, cuidados com a família, trabalho formal, entre outras, faz com que a mulher acabe deixando os estudos em segundo plano:

> [...] era eu e mais dois irmãos mais velhos e tinha mais três pequenos e só o meu pai então foi aonde que a gente teve que trabalhar, mas todos nós agora depois de adulto, voltamos a estudar. **Meus irmãos já acabou, só eu não porque tive um pouquinho mais de dificuldade, mulher é mais complicado**, mas assim que deu eu voltei. (Dirce) (grifo nosso)

Por sua vez, para Alice a necessidade do fundamental completo atualmente é uma barreira, no entanto ela relata que na capital do estado nunca precisou comprovar a escolaridade:

> [...] aí outra também, **em São Paulo eu nunca precisei de estudo, pra arrumar serviço**, tinha tempo que a gente tava trabalhando, aí chegava uma pessoa falava assim, ó ali naquela firma tá pagando mais, você saia, ia lá e entrava. Eu sempre trabalhei lá, quando eu cheguei aqui, ih filha, **arrumar serviço aqui sem estudo, você não arruma**, porque a gente vai no Poupatempo, aí te dão uma pasta enorme de folha, você vê o que te interessa, você tira foto e procura, tá bom, mas tudo pede oitava, primeiro. (Alice) (grifos nossos)

Enquanto morou na capital, Alice tentou retomar os estudos, mas a rotina acelerada não permitiu que continuasse. Mesmo já tendo solicitado a sua aposentadoria, decidiu voltar a estudar e se sente muito bem com o aprendizado.

> Ai, eu tava assistindo o jornal né, (TV local), ai o (jornalista) tava aqui, é gravando né, aqui na escola e falando o dia que ia começa a fazer a matricula e tal, e eu vim aqui. Ai como meu histórico escolar é de São Paulo, **porque teve um tempo que eu tentei voltar a estudar em São Paulo, só que não dava, trabalhar e estudar, ainda mais lá em São Paulo, que você pega ônibus, pega perua, tudo longe, então eu tentei, mas não não aguentei,** aí eu falei, ah eu não vo em São Paulo pegar meu histórico escolar, aí me falaram, não você vai lá na escola lá na (escola 2), faz uma provinha, faz de conta que é seu histórico, ai fui lá, fiz a provinha, trouxe aqui, fiz minha matrícula, e to aqui, to amando [...] (Alice) (grifo nosso)

Monica, porém, pondera que para ter uma renda melhor precisa estudar e que vem tentando concursos públicos, mas, se não conseguir passar em nenhum, abrirá seu próprio negócio:

> E se um dia eu não consegui passar no concurso, eu pretendo trabalhar pra mim, ai eu vou querer trabalhar com vendas que eu faço salgado, massa no geral, enfim qualquer tipo, o que você imaginar de comida, graças a Deus eu sei fazer. Low carb, fitness, enfim, no geral. Buffet, já trabalhei com buffet, restaurante de grande porte, médio, pequeno. Então graças a Deus, eu tenho profissão, só que infelizmente não é bem remunerado, e exige da gente mais os finais de semana, e hoje como eu falei, eu prezo meu final de semana, porque meu marido também não trabalha final de semana e eu já trabalhei muito de sábado e domingo, feriado e eu hoje eu quero viver. **Quero trabalhar, preciso continuar trabalhando, só que eu quero trabalhar com o que eu gosto e uma rendinha melhor, por isso eu voltei a estudar.** (Monica) (grifo nosso)

Por outro lado, Renata é direta ao responder o motivo do retorno: "Trabalho. Porque eu sempre trabalhei em serviço braçal, roça essas coisa, ai eu queria outras oportunidade [...]. No entanto, "[...] pelo fato de eu não ter estudo, eu não conseguia, eu achava as portas fechada." Ela não queria mais trabalhar na roça e, por isso, foi buscar a retomada dos seus estudos.

O mesmo fez Fabiana, que lamenta ter perdido boas oportunidades por não ter "estudo", mas, após os filhos crescerem, decidiu que voltaria a estudar e se orgulha do que já aprendeu.

> Sim, sabe de uma, **eu perdi um serviço tão bom daquele, por causa disso ai, por causa que eu não tenho estudo**, ai eu voltei, foi por isso. Ai não tem jeito, agora não tem menino pequeno pra me atrapaia mais, porque quando era pequeno atrapaia viu, quem não tem, não sabe como que é, ce não pode deixa sozinho. Ai aconteceu isso, eu perdi um serviço, por causa disso, ai eu continuei e **vou continuar vindo pra escola, mas alguma coisa eu já to sabendo sim, porque quando eu entrei na escola, eu nem meu nome não sabia, que hoje eu não escrevo meu nome tão bem, mas em vista do que eu tava, eu já sei.** (Fabiana) (grifos nossos)

Nesse contexto, o trabalho formal surge como o principal motivo para a retomada dos estudos, visto que as empresas locais solicitam a conclusão de, no mínimo, o ensino fundamental. Por isso, impulsionadas pelas necessidades laborais, essas mulheres, mesmo em meio a desafios, estão seguindo firmes e aprendendo a cada dia.

7.1.2 DISCRIMINAÇÃO

A discriminação por baixa escolaridade, o não reconhecimento por familiares, expresso por exemplo em piadas, ou dificuldades nos empregos também são relatados como estimuladores do retorno aos estudos. O estigma do analfabetismo ou baixa escolaridade gera sentimentos de inferioridade, levando à EJAI como forma de restabelecer vínculos escolares e combater julgamentos sociais.

Durante as entrevistas, algumas alunas relataram ter experimentado esse tipo de discriminação e isso as deixou muito mal e constrangidas.

> Uma vez, quando eu mudei aqui pra (cidade), quando eu casei, meu marido vendeu uma casa que ele tinha lá na Bahia, pra comprar um terreno aqui. Meu pai vendeu lá pra nos, **quando mandou os papel pra reconhece firma, que eu fui no cartório, eu não acertei de assinar, a menina lá que fez um papel e me falou, ce tem que fazer desse jeito que tá aqui, pra ficar igual, é muita vergonha gente,** ai fica tão chateado, no meio de tanta gente, no cartório, ce não sabe assina, eu falei, é muito coisa, hoje eu já sei, eu vou no cartório eu já sei assina meu nome, naquele tempo eu não sabia. (Fabiana) (grifo nosso)

Fabiana nos contou uma situação específica, em um cartório, onde não saber assinar seu próprio nome a fez sentir-se envergonhada. No entanto, ressalta que, atualmente, já consegue assinar e isso a deixa satisfeita.

O caso de Sara é semelhante, não saber escrever o seu próprio nome a deixava triste e envergonhada, então veio a motivação para voltar a estudar.

> **O que me faz vir pra escola é as amizade, eu ta aprendendo, porque eu não sabia o que era o A, eu não sabia o que era a letra T, eu não sabia nada disso**, então quer dizer que agora, vai falta eu junta umas palavrinha, quem sabe quando nos se ve, eu já to até lendo alguma coisa, quem sabe. Eu não sabia nem escrever meu nome, meu nome eu já sei escrever. (Sara) (grifo nosso)

No entanto, o que mais chamou atenção em seu relato, nos permitindo uma grande reflexão, foi a seguinte fala: "O estudo pra mim está sendo importante, porque quantas veze, as pessoa escreveu coisa na minha frente, coisa de mim, e eu não sabia, **por eu ser cega, porque a pessoa que não sabe lê, ela é cega."** (Sara).

Quantas pessoas se sentem dessa forma, por não saberem ler? Para quem foi alfabetizado ainda criança e cresceu lendo, parece normal olhar algo e automaticamente ler. Quem não sabe ler, não entende, não compreende o que são aqueles códigos (letras ou números) e o que representam, sozinhos ou juntos, formando uma palavra ou uma frase.

Verdadeiramente, parece ser triste se sentir fora de um contexto de pessoas, de situações, de textos que fazem a pessoa "precisar" acreditar no que o outro disse que está no papel. Ser cega, nesse sentido, não é apenas não enxergar, é desconhecer, ignorar e, assim, sentir-se à margem da sociedade.

Em contrapartida, a felicidade de Jo, atualmente, também é por tudo que tem aprendido após retornar aos estudos. O fato de sua mãe a tirar da escola por não achar necessário mulher estudar, fazia com que ela se sentisse "diminuída por não saber praticamente nada", sentia vergonha

> [...] sim, minha mãe me tirou da escola. [...] **eu queria estudar, parece que eu sempre me sentia diminuída por não saber praticamente nada sabe**, e agora cada

> coisa que eu aprendo, aprender a escrever melhor né, escrever direito, e eu fico feliz sabe [...] (Jo) (grifo nosso)

Para Clara, melhorar a escrita e leitura é essencial para a profissão que deseja desempenhar, além de relatar que os estudos abrem horizontes anteriormente desconhecidos:

> Além do curso, o aprendizado me motiva a continuar estudando, saber mesmo ler e escrever né, as pontuações que hoje exige bastante na área que eu quero fazer né, a leitura né, a leitura também é muito importante, sem contar que a cabeça né, eu falo que você vive de outra forma né, os pensamentos né, a gente abre, te dá uma inspiração, te dá vida né, eu acho assim, **você se sente outra pessoa, a partir do momento que você volta a estudar e você compreende mais as coisas né.** (Clara) (grifo nosso)

Todavia, uma das motivações para retornar à escola foi a discriminação sofrida, em uma determinada situação, em que uma outra mulher, professora, a constrangeu, questionando a sua capacidade, o que a fez querer ainda mais se dedicar aos estudos:

> E outra, a discriminação é muito grande né, por exemplo, como eu parei né praticamente quase 40 anos né, que eu voltei para sala de aula depois de quase 40 anos, a discriminação é muito grande quando você fala, eu parei na sexta série né, antigamente era grupo né, hoje é fundamental né, então é uma discriminação muito grande, você vista de olhos de forma diferente, como eu tive, quando eu comecei o curso e né eu já tinha me inscrevido né, já aqui e eu fui perguntar para uma cliente que ela era uma professora já formada tudo né, eu falei para ela, então o que eu queria fazer o curso né, que ele estava já fazendo né, e que só que eu tinha só até o sexto ano, ai ela virou pra mim e falou **"e você acha que você tem capacidade de continuar, de fazer um curso desse, você acha que você vai", então ela me discriminou muito e com isso me deu mais força ainda,** aí eu comecei a estudar mesmo né, eu passei a estudar três horas por dia, certinho do meu curso online e mostrei para ela que eu tinha capacidade sim, não porque eu tinha uma sexta série que eu não ia ter condições, capacidade de fazer um curso. (Clara) (grifo nosso)

Esse relato nos aponta mais uma vez o quão delicado é o fato de ter pouca, ou nenhuma, escolaridade. Nesses casos observamos elementos impulsionadores do retorno aos estudos, mas quantas pessoas ainda vivem às margens do conhecimento formal, sendo privadas de melhores condições de vida, de emprego e de se reconhecerem como parte da sociedade.

7.1.3 DEPRESSÃO

A depressão afeta profundamente a vida de mulheres, não apenas em termos de sofrimento psicológico, mas também em relação à sua inserção social, econômica e educacional. Segundo dados do Instituto de Psiquiatria da Universidade Federal do Rio de Janeiro (2018), a prevalência de depressão em mulheres chega à cerca de 19,7% entre 20 e 59

anos, com maior ocorrência em contextos de baixa escolaridade, trabalho precarizado e sobrecarga de papéis de cuidado doméstico e familiar.

Nesse cenário, a Educação de Jovens, Adultos e Idosos pode operar como dispositivo de cuidado psicossocial, favorecendo a reorganização subjetiva, a reconstrução de identidades e a retomada de projetos de vida, servindo como complemento relevante ao tratamento clínico convencional da depressão.

Sara nos contou que: “aqui nessa escola, eu conheci bastante gente, gente boa, as menina, aqui que a gente dá risada, conversa, a professora é muito boazinha, eu vinha e ficava assim, quando eu via, já tava chorando, mas tudo com paciência comigo, foi aonde que eu to aqui até hoje.” Para ela, o convívio social e a possibilidade de conhecer novas pessoas a ajudou muito a melhorar, ela diz que a EJAI a acolhe e isso a faz sentir-se muito bem:

> Quando eu perco aula aqui, pra mim, **aqui foi uma terapia, aqui pra mim foi um abraço de mãe, de pai,** sabe, que eu nunca tive abraço de pai, mais de irmão e de mãe, sabe, aquele abraço gostoso, que me acolheram aqui, muito bem sabe, então eu me senti assim, um pouco mais importante. (Sara) (grifo nosso)

A depressão em mulheres frequentemente se expressa em sintomas que vão além da tristeza, incluindo desânimo, diminuição da atenção, perda de interesse em atividades antes valorizadas, alterações de sono, apetite e libido, bem como sentimento de culpa e inutilidade. Essa sintomatologia compromete o desempenho cotidiano, reduzindo a capacidade de organização, planejamento e tomada de decisões, gerando um ciclo de fracasso, frustração e piora da autoestima.

Além disso, a sobrecarga de papel de cuidadora, aliada a condições de pobreza, precariedade laboral e expectativas frustradas, amplia a vulnerabilidade à depressão. Nesse contexto, muitas mulheres abandonam o ensino regular em idades precoces, interrompem estudos ou não os concluem, o que se associa ao maior risco de quadros depressivos, reforçando a relação entre baixa escolaridade e piores indicadores de saúde mental.

Apesar de ter interrompido o tratamento terapêutico, Sara, hoje, entende a importância de ter um acompanhamento, pois frustações a deixaram muito mal e a escola a ajuda nesse processo:

> Eu vim pra escola porque eu vim do Paraná, com meus filho, que queria que eu viesse, “não porque a mãe vem aqui porque aqui é melhor que nós vai ajudar você” e não é isso que aconteceu né que **que aconteceu comigo, entrei em depressão é só chorar, eu queria morrer eu queria**, eu deitava eu fechava o olho assim, aí eu via aí eu dentro do caixão certinho, eu via o meu rosto dentro do caixão e minhas filha chorando, minhas amigas lá sabe, eu via, eu não sei explicar para você, mas eu via gente passando sabe, acho que eu já tava ficando mais pirada sabe, aí eu peguei e falei assim:

> meu Deus, eu também eu fui na psicóloga, lá perto do posto de saúde, mas eu tive que contar tudo isso que eu tô falando para você, eu falei para ela, ela queria saber de tudo, **só que para mim não tava resolvendo eu achava que não tava resolvendo para mim, que eu ia lá só pra perder tempo, que ela queria saber da minha vida, ai eu falei eu não vou lá mais, cabei abandonando, sendo que eu não deveria, podia ter ido**, a médica me passou um remédio, eu não saia mais de casa, não ia trabalha, não ia num barzinho, na lanchonete assim com as menina, as mulher tudo da minha idade, eu tava me sentindo assim, cama, mesa e banho. (Sara) (grifo nosso)

Ela disse, ainda, sobre como se sentia naquele momento:

> Muitas vezes eu tentei desistir, ah eu não vou pra escola, não ce vem, quando eu falto, as mulher lá fica, ai ce falto, que bom que ce veio hoje, ai nos conversa. **A depressão que tava muito forte, eu tava me sentindo assim, dentro de casa, mas eu me sentia sozinha, quando eu tava fora de casa, eu queria volta, quando eu tava dentro da minha casa, eu queria sai pra fora**, eu tava achando assim que aquela casa, que é minha, eu não me sinto dona da casa. Eu não me sinto nada ali. (Sara) (grifo nosso)

No caso da EJAI, voltar aos estudos permite que mulheres retomem o processo de escolarização, rompam com a autopercepção de "fracasso" ou "incapacidade" e reconstituam narrativas de si próprias associadas à superação, responsabilidade e capacidade.

Monique tinha o desejo de retomar os estudos, mas não se achava capaz:

> [...] e por incrível que pareça eu sempre encontrava alguém que estudava, que voltou a estudar, ai o desejo vinha com força, ai de novo minha filha vinha e eu falava, não, não vai dar e vinha com força de novo o desejo de voltar, eu sei que, **eu passei por uma depressão, eu sei que assim, infelizmente a gente sabe que a depressão ela deixa a gente assim com uma baixa estima muito alta né**, por mais que eu fiz tratamento, terapia, eu olhava pra mim e não via a possibilidade de alguma coisa assim nossa, achava meu marido até mais inteligente que eu, porque meu marido é uma pessoa inteligente, ainda falava, nossa meus filhos puxaram para ele, para mim não. (Monique) (grifo nosso)

Logo, o retorno pela EJAI pode ser compreendido como recurso terapêutico informal, articulado às abordagens clínicas (psicoterapia, medicamentos e acompanhamento multiprofissional). A rotina de aulas, encontros presenciais (ou híbridos), convivência com colegas e contato com professores, favorece a socialização, a reorganização de horários, o estabelecimento de metas simples e a retomada de senso de propósito, todos aspectos frequentemente comprometidos na depressão.

> [...]eu sei que eu fui fazer terapia - em 2000, faz dois anos que eu to no EJA, foi 2024, em 2022 - 2022 é, aí eu fiz terapia no começo de 2022, fiz terapia, fazendo terapia e a psicóloga sempre, muito boa e me motivando, me falando as coisas boas, tentando fazer com que eu visse as coisas boa que eu tinha né dentro de mim, dentro da minha história, minha pessoa, **aí do nada eu nem falei para ela, mas eu passei no (escola), e pedi meu histórico,** só que ele não acharam meu histórico, falaram que devido, teve uma chuva, porque até então, eles fizeram uma reforma no escritório e no anfiteatro e levaram todas as coisas no anfiteatro do (escola 1) e eles falaram que deu uma chuva

> e que perderam algumas coisas, fiquei triste porque eu tinha visto já meu boletim e eu sabia que eu não era uma má aluna, só que ai o que que aconteceu, eu, **mas me deram um comprovante e eu vim, e eu descobri no EJA que eu não sou burra, você acredita?** (Monique) (grifos nossos)

Nesse sentido, a retomada dos estudos é um passo estratégico para ampliar autonomia, acessar melhores oportunidades de trabalho e deslocar-se de relações de submissão. A sensação de "fazer valer" o direito à educação, mesmo tardia, contribui para a reconstrução de autoestima, rompendo com narrativas internalizadas de inadequação ou fracasso.

Ao mesmo tempo, a participação em grupos de estudo pode reduzir o isolamento social típico de quadros depressivos, promovendo a troca de experiências, apoio emocional e reconhecimento de que outras mulheres enfrentam barreiras semelhantes. Assim, a EJAI não substitui o tratamento psiquiátrico, mas integra-se à rede de cuidados, oferecendo uma trilha de reconstrução social e simbólica que potencializa os efeitos da intervenção clínica**.**

7.1.4 INCENTIVO FAMILIAR

O apoio da família surge como grande motivador, sendo o incentivo de parentes fator decisivo para o retorno à escola. Essa dinâmica fortalece a autoconfiança e a autoestima, transformando a EJAI em espaço de ascensão pessoal e exemplo para os demais membros da família.

Os filhos, que em algum momento foram "empecilho" para o retorno aos estudos, se tornam os maiores incentivadores para que ele aconteça. Dirce nos fala com orgulho:

> [...] **aí hoje eu tenho meu filho, que hoje é um professor, o qual me incentivou a voltar a estudar**, com a minha filha também né, tem dois meninos e uma menina, o (filho 1) que é professor de história, o (filho 2) que é marceneiro e a (filha) que trabalha em administrativo de empresa e eu sempre trabalhei em empresa [...] (Dirce) (grifo nosso)

A educação quando é vista com a importância que lhe cabe, faz com as pessoas entendam a necessidade de retomar os estudos, nesse caso o filho professor da Dirce foi o principal motivador. O mesmo aconteceu com Monique, sua filha, que tem formação em Psicologia, a estimulou a voltar para a escola. Ela nos conta que: "a minha filha é psicóloga, e ela sabe que eu não tenho erro de português, porque eu gosto de ler, então eu nunca tive erro de português, sempre gostei de ler desde criança e ela via isso em mim e ela sempre falava **"porque a mãe não volta?"** (Monique) (grifo nosso)

No caso de Monica, além da motivação pelo trabalho, o marido a incentivou para o retorno, após os filhos criados:

> **Mais mesmo assim, aí foi o que me incentivou a voltar a estudar, e como meu marido também me apoia muito, ele falou então vai estuda**, que hoje meus filho já são criado, já tem a vida deles, eu vivo por mim e pelo meu marido hoje, meus filhos tem a vida deles, embora também já tenho minha neta, mas o que eu falei, eu criei eles, agora ele cria os filhos deles. (Monica) (grifo nosso)

E uma amiga também insistiu, já que passar em um concurso público é um dos objetivos de Monica:

> Além do meu marido, foi onde que, teve uma amiga minha, como ela é SG ela trabalha com serviços gerais na prefeitura, ela que me incentivou, Mônica, mas você é tão inteligente tão esperta volta a estudar, quem sabe você não consegue passar no próximo? Ai eu falei, não sei, estudar e trabalhar o dia inteiro, eu não sei se dou conta, ela falou assim, dá sim, você vai ver que é gostoso. (Monica)

Durante o relato, Jo nos contou que uma situação que a incomodava muito, na lembrança, era o fato de não ter sido aceita pela família do namorado da adolescência, por não ter estudo. Ela contou emocionada: "a família dele dizia: "como ela vai nos ajudar no trabalho? Você não pode ter uma esposa que não sabe ler e escrever", isso me deixou muito triste na época."

Mais uma vez refletimos sobre como a educação é vista pelas famílias, sendo a mãe dela a responsável por tirá-la da escola e a família do então namorado, vendo isso como um problema. Após reencontrar o namorado, as coisas mudaram:

> [...] aí eu reencontrei o meu namorado né, de infância né, que ele tinha 18 e eu tinha 13 pra 14 na época, **aí eu encontrei com ele e a gente ficou junto, daí eu falando para ele sobre o meu desejo de estudar sobre né o meu sonho que foi interrompido, "então ele falou mas nunca é tarde para estudar eu vou procurar aqui em Curitiba uma escola e vou matricular você, você quer?"** eu falei sim, aí ele procurou a escola né, encontrou uma escola na EJA e me levou lá, daí a gente fez a matrícula e eu comecei a estudar [...] (Jo) (grifo nosso)

Já para Sara, a incentivadora foi a cunhada, que trabalhava na escola e fez o processo inicial de matrícula, orientando os demais e, assim a "obrigando" a retornar:

> Eu não quero atrapalhar a vida deles para sair eu não quero, quantas vezes eu fiquei lá com dor e eles ia passear, quantas vezes eu tava na lanchonete comecei passar mal lá passava na farmácia e vinha embora, ai eles voltava, mas eu não queria atrapalhar, ai eu ficava só chorando, **aí minha cunhada falou, tá fazendo matrícula aqui, que ela trabalhava de cozinheira, você não quer vir aqui, estuda aqui, vem de noite aqui, aí você vai embora comigo que você sair às 10 e eu também, nós vai embora junto, ai eu falei, acho que não vou não, depois de velha, voltar estudar, não Sara, vem, experimenta,** aí depois eu não sei, vou pensar, daí ela ligou para mim no outro dia a sua matrícula tá feita, eu matriculei você, se vem aqui, você vai trazer isso e isso,

> e é pra fazer a sua matrícula, falei tá bom então, ai eu peguei e vim. (Sara) (grifo nosso)

Essa rede de apoio contrasta com abandonos prévios por falta de incentivo e nesses casos foi fator muito importante para que elas decidissem voltar para a escola.

7.1.5 SONHO DE FINALIZAR OS ESTUDOS E A VONTADE DE CONTINUAR

O retorno de mulheres ao sistema escolar tem se configurado como um fenômeno recorrente na Educação de Jovens, Adultos e Idosos no Brasil. A conclusão do ensino médio, para muitas mulheres da EJAI, é simbolicamente compreendida como um "direito roubado" na infância e na adolescência, e, ao mesmo tempo, como um passaporte para novas oportunidades.

Luiza nos contou que: "[...] aí agora eu tô voltando com meus 41 ano eu voltei e me matriculei, eu acho que 2022, por ai, 2021 que eu voltei, no tempo da pandemia, eu resolvi voltar a estudar, **porque assim eu tenho um sonho de acabar meu colegial**." (Luiza) (grifo nosso). Esse sonho, para ela, foi um dos fatores que a levaram a decidir por voltar para a escola.

Para essas mulheres, o retorno à EJAI não é apenas a correção de um "atraso" escolar, mas o início de uma trajetória de aprendizagem contínua, que pode culminar em projetos de carreira e construção de uma nova perspectiva.

Jo relata que "[...] to realizando uma coisa que na verdade eu tinha um sonho de ter uma profissão, de crescer na vida, mas Deus sabe o porquê que não deu certo né, e agora tá dando certo, agora eu to estudando." (Jo)

A escola, por sua vez, pode desempenhar um papel crucial ao acolher essas mulheres não apenas como "alunas tardias", mas como sujeitas históricas, com saberes e experiências de vida legítimas, em diálogo com a proposta freiriana de uma educação como leitura do mundo e da palavra.

Quando falamos em continuar os estudos, algumas delas já olham para além, sonham em cursar graduação, participar de cursos técnicos ou de formação profissional. Essa "vontade de continuar estudando" remete à ideia de educação permanente, isto é, à concepção de que a aprendizagem não se encerra na juventude, mas se estende ao longo da vida, especialmente quando mediada por novas necessidades econômicas, sociais e afetivas.

> Um dia eu vi numa propaganda na rede social, que falava que pode ser terapeuta, qualquer pessoa que tivesse um bom domínio em ouvir outra pessoa, ter paciência, escutar né, ter paciência e escutar. Poderia ser um profissional na área. Logo já me interessei, porque vivi tantas coisas na infância, hoje no meu trabalho, que eu sou

> cabeleireira, eu ouço muito relato de minhas clientes e tento ajudar elas e no qual, o que eu posso. Então logo eu comprei o curso, eu comecei a estudar, mas logo me disseram que para terminar o curso, precisava ter no mínimo ensino fundamental. (Clara)

Para Clara, portanto, voltar a estudar foi o incentivo para continuar estudando. Sim, para fazer seu curso precisava ter pelo menos o ensino fundamental completo.

> Como eu havia parado aos 13 anos de estudar, fui até uma escola e me inscrevi. Hoje com 52 anos de idade, estou cursando ensino fundamental **e com imenso orgulho que eu estou estudando e concluindo o que eu mais gosto de fazer, que é estudar** e com todo o esforço que eu faço, quero concluir meu curso de terapeuta em psicanálise, para que eu possa ajudar a mim e outras pessoas que precisa de ajuda. (Clara) (grifo nosso)

Ela enfatiza que não é fácil: “bom, eu caminho 11 quarteirões para ir para escola e volto 11 quarteirões a pé, tenho certeza que tudo vai valer a pena.” Mas, certamente, esse esforço é recompensado em cada novo conhecimento e em cada conquista educacional que acontece na vida dessas alunas.

7.1.6 AJUDAR OS FILHOS

O desejo de auxiliar os filhos com as atividades escolares, evitando a repetição de trajetórias interrompidas e servindo de modelo, também impulsiona o returno de algumas dessas mulheres aos estudos. Como mães, elas veem a EJAI como ferramenta para a orientação familiar. Mariana disse que o filho pedia ajuda para as tarefas e ela não sabia ajudar:

> [...] é porque o **meu filho que tá no sétimo ano me chamou para ajudar nas tarefas dele da escola e tinha coisa que eu não entendi, não tava entendendo pra pode ensinar ele**, aí eu coloquei na cabeça que tinha que voltar, para poder incentivar eles também. (Mariana) (grifo nosso)

O exemplo para os filhos motiva o retorno, no caso de Mariana, ela buscou ser modelo positivo e oferecer melhores oportunidades educacionais à prole. Essa motivação reflete o papel da EJAI em romper ciclos de evasão, promovendo autonomia familiar e profissional.

7.1.7 SOLIDÃO

Após os filhos saírem de casa, muitas enfrentam solidão, ao vivenciarem a chamada "síndrome do ninho vazio", e buscam a escola para reconstruir identidade e rotina. Ainda que essa situação não seja amplamente mencionada em pesquisas, esse vazio emocional impulsiona

o retorno como forma de preenchimento pessoal e social, além de questões como baixa autoestima e isolamento.

Hortência nos conta que, apesar de sempre querer estudar, não pôde, devido à criação dos filhos, então agora ela preenche o vazio de não os ter mais em casa, na escola:

> Pra mim voltar a estudar, **a minha motivação é que os filho cresce, a gente fica sem assim, sem muito o que fazer dentro de casa e outra coisa eu sempre queria te estudado, mas nunca tive oportunidade né**, agora os filho são casados né, estou sozinha eu achei muito interessante, porque to tirando carta de motorista né, quero dirigir, quero te uma vida né, porque a gente vive muito pelos outros, esquece da gente. (Hortência) (grifo nosso)

Ela relata, ainda, como se sente motivada e feliz pelos avanços que vem apresentando, e diz: “aí eu quero estudar, quero estudar, até minha filha pergunta para mim, até quando a senhora que, agora eu to na terceira, a professora já me passou para sexta, o ano que vem.”

7.1.8 SE REERGUER APÓS RELACIONAMENTO ABUSIVO

Rompimentos com relações abusivas, marcadas por violência doméstica, levam mulheres a estudar para resgatar autoestima e autonomia. A EJAI oferece espaço de reconstrução emocional e inserção social, ajudando na "travessia" pós-trauma.

Ao ser perguntada sobre o motivo que a fez voltar a estudar, Antonella relata que: “eu me separei, aí eu quis mudar um pouco de vida. Ele não deixava também estudar, eu falava disso daí, ele falava assim que não precisava, que eu já tava velha e eu tinha 18, depois 20, depois fiz 30 anos, aí agora eu fiquei 50, eu falei agora eu vou.”

Quem passa por um relacionamento abusivo, comumente não percebe de imediato, ou mesmo se sente impotente para sair daquela situação. Por isso, Antonella nos conta que os filhos não a impediriam de voltar a estudar, porém as pressões sofridas em casa pelo ex-companheiro sim.

> [...] eles não impedia sabe, que eu trabalhava né, se dava pra eu trabalhar, dava pra estudar, eu conseguia fazer isso. Ele (marido) falava que não precisava, que aí eu até tentei estudar no (escola), mas aí ele ficava xingando quando que eu voltava, sempre ele ficava colocando pilha, e aí eu peguei e saí. Aí eu falei ah não, peguei e dei um basta, larguei. (Antonella)

No entanto, até chegar nesse momento e dar “um basta” na relação, Antonella passou por humilhações e agressões verbais que a machucavam. Durante a entrevista feita em outubro de 2024, ela conta detalhes ao ser perguntada a quanto tempo havia se separado.

> 10 meses. **Quando eu pensei já em sair de casa eu já fui me matricular**, já tava querendo fazer isso já, desde o ano passado, aí eu sempre falava com ele, que eu ia largar dele, falava um dia eu me livro, um dia eu me livro, um dia eu crio força, ele não acreditava, ele falava assim "ai, você não vai, você vai morar aonde? debaixo da ponte?", sendo que eu tenho quarto em casa, eu tenho casa, eu não sou que nem ele falava, assim, ele me desqualificava, pra mim não ter força, ai foi onde que eu criei força, eu fui criando sabe, força e consegui mentalizar que aquilo ali eu podia sair dali, que eu não era aleijada que eu podia trabalha, eu já trabalhava toda vida, eu falei não perai, quem carrega esse home nas costa sou eu, peguei e dei um 360, hoje ele que precisa de mim. (Antonella) (grifo nosso)

Nesse sentido, a saída de uma relação abusiva permite que a mulher sinta a necessidade de se (re)empoderar, tanto educacional quanto em outros aspectos da sua vida. Assim, interligam-se em trajetórias de resiliência, onde a EJAI pode atuar como suporte, inclusive emocional.

Por tudo isso, defende-se, aqui, que políticas educacionais, formação de professores e a prática docente devem valorizar essa diversidade de interesses e motivações para que haja a garantia da permanência e conclusão da EJAI por essas mulheres que a acessam, promovendo equidade de gênero na educação adulta.

A formação dos professores que atuam na EJAI deve ser diferenciada, uma vez que esses educadores precisam estar aptos a desenvolver o diálogo com as realidades específicas de seus alunos. De acordo com Freire (1996), a educação deve ser um ato comunicativo e formador da autonomia, enfatizando a importância da reflexão crítica por parte do educador.

> A educação que se impõe aos que verdadeiramente se comprometem com a libertação não pode fundar-se numa compreensão dos homens como seres "vazios" a que o mundo "encha" de conteúdos. Não pode basear-se numa consciência especializada, mecanicista, compartimentada, mas nos homens como "corpos conscientes" e na consciência como consciência intencionada ao mundo, não pode ser a do depósito de conteúdos, mas a da problematização dos homens em suas relações com o mundo (Freire, 1987, p. 67).

Além disso, não se trata apenas de transmitir conteúdos, mas de oferecer condições para que os alunos reconstruam seus saberes e práticas. Portanto, os professores devem estar cientes de que a EJAI não é uma simples correção de um atraso educacional, mas sim uma oportunidade de valorização e empoderamento dos alunos.

7.2 SOBRE AS DIFICULDADES EM PERMANECER

Mulheres na EJAI enfrentam desafios significativos, como a sobrecarga de múltiplas jornadas (trabalho, cuidados familiares e estudos), falta de apoio emocional e estrutural, além da persistência do machismo e de preconceitos dentro e fora do ambiente escolar. Esses

obstáculos podem influenciar no risco de evasão escolar e exigem das instituições e educadores uma abordagem sensível, que considere suas especificidades e desafios (FERREIRA et al, 2023).

Em contrapartida, o impacto positivo do retorno à escola é amplamente reconhecido, incluindo o aumento da autoestima, empoderamento e autoconfiança, que reverberam nas relações familiares e sociais dessas mulheres, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária (FERREIRA et al., 2023).

QUADRO 7 – DIFICULDADES PARA CONTINUAR ESTUDANDO

Nome fictício	Sim	Não	Motivo
Clara		✓	
Alice		✓	só para se ficar doente
Hortência		✓	
Mariana		✓	
Jo	✓		uso de aparelho auditivo / depressão
Fabiana		✓	se estiver sem óculos
Renata		✓	
Dirce		✓	mas relatou cansaço
Luiza		✓	
Sara		✓	
Antonella		✓	
Mônica		✓	mas relatou cansaço
Monique	✓		cansaço

Elaborado pela autora (2026)

Durante os relatos, 11 das 13 alunas disseram não enfrentar dificuldades para continuar estudando, ainda que tenham apontado: possíveis doenças que as impediriam e cansaço decorrente da jornada múltipla, que se somam às demandas cotidianas no trabalho e na família. Essas dificuldades contribuem para as altas taxas de evasão, demandando abordagens pedagógicas sensíveis e inclusivas.

No entanto, duas das 13 alunas destacaram dificuldades específicas para permanecerem estudando: Jo, a necessidade do uso de aparelho auditivo e depressão, e Monique o cansaço.

7.2.1 USO DE APARELHO AUDITIVO / DEPRESSÃO

Alunas com perda auditiva na EJAI enfrentam desafios de inclusão, pois salas comuns carecem de intérpretes de Libras ou recursos como amplificadores, dificultando a compreensão das aulas. O estigma social e barreiras comunicacionais provocam isolamento e baixa

autoestima, aumentando o risco de abandono. Estratégias como formação docente em Libras e Atendimento Educacional Especializado (AEE) são essenciais para promover permanência, mas ainda são insuficientes em muitas redes públicas.

No caso de Jo, ela inicia dizendo que não tem dificuldade de permanecer, mas reitera que tem sim e que são duas as principais dificuldades:

> Pra permanecer, não! Não tenho dificuldade alguma, a minha dificuldade tem até duas, usar aparelho auditivo dos dois lados né, então isso, o som fica mais confuso, não é como o natural, então eu escuto, mas muitas das vezes o barulho está pra cá e eu acho que tá pra cá, meio confuso, ainda mais quando tem vários tipo de barulho né, então daí, eu tenho essa dificuldade de compreender direito muitas vezes que a pessoa tá falando né, a professora. (Jo)

E continua...

> [...] E também por causa da depressão, muita coisa que eu já passei, então eu faço tratamento pra depressão, tem dia que eu to melhor, tem dia que eu to me sentindo ruim, parece que meu cérebro, ele tá mais lento por conta disso sabe, mas é só isso, outro motivo não tem. (Jo)

Como já visto, a depressão é prevalecente entre mulheres adultas de baixa escolaridade, como as da EJAI, manifestando-se em sintomas como apatia, baixa concentração e perda de interesse nos estudos. Fatores como estresse acumulado de dupla jornada (trabalho e casa) e histórico de exclusão escolar intensificam o quadro, levando a isolamento e evasão.

7.2.2 CANSAÇO E FADIGA DIÁRIA

O cansaço físico e mental é um obstáculo relatado por alunas da EJAI, resultado de jornadas exaustivas diurnas que deixam pouca energia para aulas noturnas. Essa fadiga, agravada por preocupações familiares e baixa autoestima, reduz a motivação e frequência, perpetuando sentimentos de inferioridade. Metodologias contextualizadas, com horários flexíveis e recursos atrativos, como vídeos, ajudam a combater o desinteresse, mas demandam engajamento coletivo da escola.

Monique nos conta sobre a sua rotina e aponta o cansaço físico:

> Olha, eu falo assim esse último bimestre, que eu olho meus neto, meu genro mudou de serviço, ele sai 6h, a minha filha é o horário, como ela é psicóloga é o horário das 5 às 6h, que é o horário que as pessoas que sai do serviço, ela precisa, ela **atende, então eu percebi essa dificuldade, por causa do cansaço, queira ou não eu to até às 6 horas com meu neto, que um tem cinco, mas o de cinco tudo bem, mas o de 10 meses,** ai então, eu falei pra minha filha, ela ficou preocupada, mas eu falei pra ela, agora já tá no final também, o ano que vem, ele vai pra uma escolinha, o de 10 meses, então fique em paz né, eu falei.

No entanto, ela relata que cuida da saúde para se manter ativa e estudando:

> Então eu procuro assim, eu trabalho dentro de um esforço também, não deixar o abatimento, cansaço, a desmotivação, tomo suplemento assim, tô procurando tomar esse suplemento, aquilo que meu corpo falta, que é vitamina, então procuro comer essas coisas de nozes, essas coisas saudáveis, para poder cuidar de alimentação, para poder superar o cansaço. (Monique)

Já Alice, apesar de não considerar ter dificuldades, aponta que um problema de saúde poderia ser uma barreira para ela prosseguir.

> Não. É como eu falo para você, só uma doença, não eu não tenho dificuldade. Graças a Deus meu marido, ele trabalha, e assim o horário que eu tenho não me atrapalha em nada, meus netos e já falei, só uma doença mesmo. O meu professor André é de história, é professor do meu neto. (Alice)

Dirce, por outro lado, diz não ter dificuldades para continuar, "hoje não, não tem nada que me impeça, às vezes a gente, é como eu disse, cansaço do decorrer do dia, porque trabalhar de diarista, chegar em casa cuidar da casa, depois vir pra escola, às vezes é meio cansaço, mas não tem nada que me impeça." Todavia, aponta que o cansaço é um ponto ruim.

No caso de Monica tem dias mais difíceis, mas desistir não é uma opção para ela, que conta:

> [...] não é fácil, falar que é fácil, não é, mas nada na vida a gente constrói com facilidade né, e as dificuldade que fortalece a gente, tem dia que você fala ai, hoje eu pensei, essa semana eu dei uma boa caída, não tava bem, eu nunca fui de ficar dormindo, deitada, meu corpo só pedia cama, mas eu me sentia, esse corpo não é meu, essa não sou eu, eu ficava pensando, sabe? Ai onde que eu, conversando com as menina hoje, eu falei gente, se a gente começou não vamo parar né. Vamo começar e terminar, para pela metade ai, não dá certo não.

E, assim, elas foram relatando que não consideram ter dificuldades para continuar estudando. Renata apenas disse: "não." Fabiana apenas aponta a necessidade de usar óculos, dizendo: "não, hoje não tenho, a minha dificuldade é essa aqui, se eu tiver sem o óculo eu tenho dificuldade, mas se eu não tiver, tudo que passa na loja, eu entendo sim e ela (professora) vai lá e explica tudo certinho".

Sara também afirma que "hoje não tem nada que me atrapaia estuda, hoje eu venho de boa sabe." O mesmo dizem Hortência e Mariana, respectivamente: "não tenho dificuldade, eu venho sim, todos os dia"; e "não. É tranquilo. Consigo acompanhar bem."

No caso de Luiza, ela detalha que justifica quando precisa faltar, mas que não tem dificuldade para permanecer:

> Não, eu acho que eu não tenho não, e só ter força de vontade, perseverança, as dificuldades que eu falo assim, as vezes a gente atrasa um pouco, mas é porque a gente tem um médico, surge dificuldade, empecilho, mas não quero dizer assim, ai hoje eu não vou porque eu não quero, não. Os dias que que falto, eu aviso pra professora, oh hoje eu tenho igreja, que eu evangélica, então eu tenho que ir por causa do congresso, eu sempre, o congresso é de sexta na minha igreja, começa de quinta até sexta, as vezes eu peço a eles permissão, hoje eu não venho, por isso, então eles entende, mas nada que impeça. (Luiza)

Antonella reitera as dificuldades que enfrentava quando criança, sobretudo com a matemática, e aponta mais uma vez o seu relacionamento como barreira, no entanto diz orgulhosa que:

> Não tenho dificuldade, eu consigo, eu acho que aquele relacionamento me colocava muito pra baixo, a professora me dá as coisa nova, pergunta pra ela, eu já pego já no ar de matemática. Então, eu pego, antigamente eu não sei quando era criança, porque eu não entendi e depois que eu fiquei grande que eu casei que eu queria voltar eu não conseguia também, voltei no (escola), eu não conseguia também, mas porque a pessoa fica te puxando pra baixo, daí não consegue, fica aquele peso, aquela coisa ruim, eu era bem magrinha agora que eu to engordando, eu era muito magra, não conseguia nem ganhar peso. (Antonella)

Esse sentimento de gratidão e orgulho se apresenta também nos relatos de Clara e Alice. Ambas apontam a importância da educação pelo aprendizado contínuo, da interação, do desenvolvimento e até mesmo da falta que a escola faz quando faltam:

> Não, eu acho que hoje assim, eu já desenvolvi bastante, eu nem acredito o quanto conseguir desenvolver do dia que eu coloquei o pé na sala de aula, eu achei que eu não tivesse mais capacidade assim né, mas a partir do momento que eu coloquei o pé na sala de aula, tudo mudou, tudo ficou maravilhoso e você começa a ver a vida de outra forma, os pensamentos né, hoje você ler né, você quer ver uma coisa ler e escrever, nossa meu Deus é maravilhoso estar na sala de aula. (Clara)

> [...] eu acabei de falar ali na sala né, que pra mim é uma terapia, igual ontem a gente não veio, então eu deitei cedo, só que você não consegue dormir, porque você já tá acostumada né, já tem aquela rotina. Eu to amando e agradeço muito a Deus, por ter me dado essa oportunidade, porque já garanti minha aposentadoria, meu filho tá criado, os neto também né, Graças a Deus, então é só gratidão. (Alice)

Ouvir essas alunas faz que que compreendamos o motivo dessa pesquisa e reafirme a importância do conhecimento por meio da educação formal. Para quem já esteve à margem, dar o verdadeiro valor à educação é mais simples, além de saberem como é estar do lado “escuro” e poder conhecer a luz.

7.3 PERSPECTIVAS PARA O FUTURO

Voltar a estudar por meio da Educação de Jovens, Adultos e Idosos promove autoestima, superando baixa confiança, possíveis fracassos passados e solidão doméstica. Durante as entrevistas, 100% das alunas relataram ter o desejo de continuar estudando. Cada uma com suas perspectivas, seja de aprender a ler e escrever, seja de concluir o fundamental, o médio ou ainda de seguir em estudos mais avançados e específicos, como cursos técnicos e, até mesmo a graduação no ensino superior.

QUADRO 8 – VONTADE DE CONTINUAR OS ESTUDOS

Nome fictício	Sim	Não	Motivo
Clara	✓		ser psicanalista
Alice	✓		terminar o ensino fundamental
Hortência	✓		aproveitar a vida / fazer graduação (psicologia)
Mariana	✓		fazer cursos / faculdade
Jo	✓		fazer uma faculdade ou curso técnico (enfermagem)
Fabiana	✓		aprender a se virar sozinha, sem auxílio dos filhos
Renata	✓		fazer curso técnico (enfermagem)
Dirce	✓		continuar depende do desempenho que tiver
Luiza	✓		ter uma profissão
Sara	✓		estudar até onde der
Antonella	✓		fazer faculdade (fisioterapia)
Mônica	✓		fazer curso técnico (gastronomia)
Monique	✓		por questão pessoal / autoestima

Elaborado pela autora (2026)

Analisando esse quadro, entendemos a importância da educação na vida dessas mulheres, pois, apesar de todas as dificuldades da vida, retomaram e querem continuar, sonham com um futuro e se sentem confiantes que conseguirão – eu não tenho dúvidas disso.

Alice disse pretender terminar, no mínimo, o ensino fundamental, pois se preocupa com a idade, mas que por vontade, apenas, continuará estudando:

> Pretendo. Eu vou terminar aqui o nono, porque aqui só tem até o nono, aí depois eu vou, se eu vou ver, ai tudo depende de Deus, porque a gente faz um plano e Deus faz outro. **Por mim, eu continuo**. Curso eu não sei, porque até eu terminar a oitava, nono ano, eu to com 55, eu vou terminar com 57, aí também tem que ver a idade, da minha cabeça, até lá, vamos ver. Porque a gente já tem que agradecer só de te voltado. Vamos da tempo ao tempo. (Alice) (grifo nosso)

Clara tem um objetivo definido e, mesmo com as barreiras, não desistirá até alcança-lo, e nos diz: “eu falo, eu trabalho, eu tenho casa, eu tenho tudo, mais eu venho 11 quarteirões para chegar até aqui e alcançar o objetivo que eu quero, ser psicanalista.”

Mariana, por sua vez, relata que os cuidados com o filho, que possui necessidades especiais, não a permitem trabalhar “fora”, então pensa em fazer, se possível, uma faculdade ou algum curso que a permita trabalhar em casa:

> É o que mais me motiva, deixa eu ver como é que eu posso explicar, é o fato de querer fazer um curso, porque como eu não posso trabalhar de carteira assinada, eu sempre falo com meu marido, eu digo eu vou estudar, se der eu entro numa faculdade e vou fazer um curso e quem sabe mais para frente, pode ser que um dia eu possa trabalhar fora, que nem, eu gosto de mexer com comida, posso fazer um curso de gastronomia, e **posso trabalhar dentro de casa também.** (Mariana) (grifo nosso)

Jo, que agora tem o apoio de seu esposo, quer continuar estudando, fazer um curso técnico ou, até mesmo, uma graduação na área de enfermagem, o que se torna uma grande meta. Ela relata que o desejo do marido coincide com o dela:

> **Eu pretendo continuar, meu marido não quer que eu desista de jeito nenhum, ele quer que eu faça faculdade**, ele quer que eu faça um curso de enfermeira, enfermagem, nem que seja técnica, sabe ele quer muito. E eu quero, tenho vontade de continuar, minha intenção é continuar estudando. (Jo) (grifo nosso)

Para Renata, estudar é um sonho desde criança, ela nos conta: “eu sempre tive um sonho né, de **fazer um curso de enfermagem**, sempre tive um sonho. Por enquanto vou fazer o técnico. Eu sempre tive esse sonho desde a minha infância. Vamos ver se eu consigo.” A dedicação que ela tem com a escola nos mostra que, certamente, ela conseguirá atingir seu objetivo e que, mesmo com os desafios, chegou até aqui: “**pretendo continuar**. Assim que eu tiver no segundo colegial, eu quero prestar a prova na ETEC. Eu tirei carta (de motorista) agora com meus 45 anos.” (grifos nossos). Desistir nunca foi uma opção para essas mulheres.

A mesma intenção tem a Antonella, pois, ao perguntar se ela pretende continuar estudando, afirmou, de forma direta: “eu quero fazer faculdade. Se Deus quiser. Fisioterapia.”

Monica relata que o curso superior não é uma opção no momento, mas que tem vontade de fazer algo que possa ajudar a empreender:

> Olha, o curso superior não, porque ai eu acho que, só se for tipo um curso técnico de administração né, no caso ou SENAI, alguma coisa que mexe, até pensei em de repente, trabalhar como gastro, eu entraria como chefe de cozinheiro em algum lugar, mas ao mesmo tempo eu não quero, porque o chefe vai agregar mais responsabilidade, maiores poderes, maiores responsabilidades, e maior fumo, que tem muito. E cozinha

> é isso, e é o que eu falo, nem Deus agradou a todos nem Jesus agradou todos, não vai ser uma cozinheira que vai agradar todos, por mais que a gente faça com capricho, com prato bem desenvolvido, bem elaborado, sempre vai ter um questionamento né, esse tipo desde uma festa porque a pessoa come de graça, ela sai reclamando, imagina um lugar pago né, ela vai querer exigir aquilo que ela pagou, então eu penso assim em fazer alguma coisa para trabalhar para mim, exatamente pode administrar melhor o que entre e o que sai e que nem a professora falou, fazer um curso no SENAI, alguma coisa pra empreendedor mesmo. (Monica)

E reforça:

> Curso superior eu não sonho não. Até um técnico pode ser, mais que isso não. Até porque eu acho que aí eu não vou ter tempo de sei lá, eu tô com 47 anos, se eu tiver até os meus 50, já pelo menos com tudo isso agregado, que eu tenho mais um ano e meio lá no (escola ensino médio), então vamo por ai, mais um ano de curso, eu vou esta com meus 50 e lá vai cassetada, ai eu vou ter disposição pra trabalhar e ganhar dinheiro ainda? (Monica)

Percebemos com os relatos que a idade aparece como fator importante, mas não as impede de planejar e seguir. Luiza também aponta a questão da idade e a dúvida sobre a qual profissão se dedicar:

> Quem sabe sim, pretendo, é tipo assim, eu gosto muito da área de enfermagem e professora também, quando eu era jovem eu fava que ia ser policial, que era meus três sonhos, que seu eu pudesse concluir um desse, mas pra agora não vejo tanto, professora eu não vou poder, porque eu to com 44 anos, mais assim, a classe de enfermagem eu não sei se conseguiria, porque mexe muito com, eu sou muito emotiva, ai eu acho que já não dava certo, minha filha que é técnica, mas ela tem o gênio do pai dela, forte assim, que nada abate ela, agora eu já sou assim, emotiva, qualquer coisa eu choro, não é que eu sou depressiva, mais é que eu sinto a dor das pessoa, então para mim eu acho, que não daria certo, nessa parte ai, agora eu gosto muito de criança, trabalhar com criança sabe, porque eu trabalhando no (escola 1), eu sou faxineira, eles costuma falar assim que eu sou a tia mais legal da limpeza, eles falam, mas assim, eu aconselho eles, tem vez que faz coisa errada, fala palavrão, ai eu falo, gente, não é assim, ai falam assim, tal professora não presta, não sei que, eu falo, não é que ela não presta, ela esta ensinando a vocês, se estão aqui pra aprender, você não tem que xingar ela, dizer que ela é chata, vocês são quantos alunos? Ah tia 32, 35 em uma sala, então ela é uma só pra todos, vocês fala tudo de uma vez, como que ela aguenta, ela tem que dar um basta, vocês tem que obedecer a ela, eu sempre aconselho sabe [...] (Luiza)

Poder dizer que tem o ensino fundamental era um sonho para Dirce e, apesar de não ter uma perspectiva clara, ela afirma que vai continuar e enfatiza que depende apenas do seu desempenho, mas que parar, “como parei lá atrás”, não é uma opção:

> No momento está sendo tranquilo, **pretendo continuar, vamos ver como vai ser meu desempenho né, daqui pra frente né, mas pretendo continuar, não quero parar novamente como parei lá atrás.** La atrás eu parei por necessidade né, cuidar de filhos, trabalhar, depois tive o pai e a mãe, hoje eu já não tenho, é só eu mesma né, então eu pretendo continuar, vamos ve o que vai da, daqui pra frente. Eu posso falar agora eu tenho ensino fundamental. (Dirce) (grifo nosso)

Dirce nos conta também: “eu revendo calçados né, então eu preciso fazer o quê, passar a entender mais a respeito das minhas compras, aprender a montar planilhas sozinha né, aprender uma contabilidade melhor né [...]”.

Ela é uma empreendedora que revende calçados e para ela é necessário aprender mais para desempenhar o seu trabalho: “[...]eu preciso do estudo também para isso, então isso também me motiva muito [...]”. A motivação para gerenciar seu próprio negócio e quem sabe ampliá-lo é um dos pontos para Dirce: “[...]eu poder montar uma planilha, não sei se futuramente uma loja, mais já faz seis anos, que eu vendo os meus calçados, trabalho de diarista, venho pra escola e eu preciso disso, entender mais, com o estudo eu vou conseguir.”

Estudar para ela não é um problema, pois já realizou diversos cursos e pretende continuar:

> Uma faculdade, eu creio que não né, mas quero assim tá fazendo alguns cursos, gosto de cursos, já fiz cursos, mas não a área do estudo né, que nem eu já fiz curso de costureira, eu já fiz curso de bordagem, curso de tapete, curso de manicure, tenho esses cursos já, fiz curso de solda, sou soldadora mig/mag, entendeu? só que não me adaptei nisso, quero um outro curso e eu acho que fazendo de computação, que é o que eu preciso, pra montar planilhas, pra poder eu organizar as minhas compras e as minhas vendas. Embora minha filha me ajuda, mas eu quero eu mesmo fazer. Não precisar ficar ali, olha você vem pra me ajudar a fazer isso ou aquilo. (Dirce)

Sara, por sua vez, não tem uma perspectiva clara, mas quer continuar estudando, ela diz: “eu pretendo continuar estudando. Até quando dá. Me forma eu não sei, **mas eu não vou desisti.**”

A partir dos relatos, vemos que são diversos os motivos, bem como as intenções, para o futuro, mas percebemos que o comum entre as estudantes é a coragem, a força e a determinação.

Para Monique, fazer uma faculdade como a filha lhe sugere não é uma vontade atual. Retornar aos estudos para ela foi uma “questão pessoal”, para se desenvolver e se “valorizar”, mudar a visão que tinha sobre si:

> Foi isso que me motivou, a maioria aqui assim é por causa do serviço, porque precisa de um comprovante que fez todo o ensino fundamental e o médio, e eu não, eu foi pra valorizar e pra mostrar que eu assim, por uma questão pessoal e eu vi assim o quanto me ajudou sabe, essa, **a minha filha ela quer eu faça uma faculdade, que eu continue, eu não tenho essa vontade sabe, mas ai eu falei pra ela, vamo passar esse tempo e eu vou pensar**, que o futuro a Deus pertence, mas ela fala pra mim, “mãe, você não tem preguiça de estudar, de ler”, então ela falou, “se a mãe fizer uma faculdade, alguma outra coisa, a mãe não vai ter dificuldade nessa parte né” (Monique) (grifo nosso)

Já Fabiana se sente muito bem em contar o que já aprendeu, ela relata que "quando o (filho) passou na USP em (cidade), precisou de mim pra assinar pra ele na escola e eu consegui assina, porque eu já tava na escola." Além disso, continuar estudando é uma vontade, pois quer ser independente e conseguir resolver suas coisas, sem ajuda:

> Foi isso que te falei, **por causa dos menino, porque com eles em casa, eles fazia tudo, eles pagava conta pelo pix,** alguma coisa, ai eu preciso de faze. Tem vez que chega o talão de agua e de luz, eu vou na lotérica e pago, porque quando eles tava em casa, pagava pelo pix, mas agora eu tenho que pega o talão e ir na lotérica e paga. Mas eu vou aprender. (Fabiana) (grifo nosso)

No caso de Hortência, estudar é importante para se manter ocupada e apesar de grandes perdas que teve na vida, segue com autoestima e vontade de seguir em frente. Ela desabafa ao ser perguntada sobre continuar estudando:

> Eu já, eu quase já so, eu quero fazer psicologia, eu vejo pessoas muito para baixo e eu quero animar as pessoa, faz um ano que eu perdi meu filho, faz sete meses que eu perdi um irmão, então eu sei a garra que eu tenho, e a vontade de vencer, de você mudar a história, que as pessoa sofre muito sem conhecer que tem uma força superior dentro de sí, e eu tenho. (Hortência)

Nota-se que Hortência usou a dor para impulsionar a mudança. Ela afirmou que vai tirar a sua habilitação e que seguirá estudando, quando a filha perguntou:

> "mãe, se a senhora fazer o ensino agora tudinho e passa pro outro a senhora vai continuar?" **Claro que eu vou continuar, enquanto há vida, tem que saber viver né, fazer de tudo pra pelo menos aproveitar ela bem né?** Tem que fazer bem feito, tudo, a partir do momento que você quer mudar sua história, você tem que viver aquele momento ser único e ser preciso no que você quer, vai ser difícil? Vai, mas você não tem que desistir, eu penso assim. (Hortência)

"Mudar sua história" é uma frase que ela utilizou para descrever o que pretende, "saber viver" e "aproveitar ela bem", e, sobretudo, para reforçar que a vida não para, e o que será feito durante esse período, apesar dos desafios, cabe a cada um de nós. Fácil? Nenhum pouco, são muitas as barreiras, discriminações e exclusões, mas uma coisa é certa, para todas essas mulheres: DESISTIR NÃO É UMA OPÇÃO."

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa desenvolvida por meio da história oral sobre as trajetórias de mulheres estudantes da Educação de Jovens, Adultos e Idosos, revelou aspectos fundamentais acerca dos motivos que levaram estas mulheres a abandonarem os estudos ainda na infância, dos fatores que as impulsionaram a retornar à escola e das dificuldades enfrentadas durante esse processo. A partir das vivências narradas pelas participantes, foi possível compreender a complexidade dos contextos sociais, familiares e institucionais que permeiam suas histórias educacionais.

O percurso histórico da educação no Brasil evidencia uma transição lenta e conflituosa de um modelo de escolarização elitista, voltado à catequese e à formação das elites, para um ordenamento jurídico que reconhece formalmente a educação como direito de todos e dever do Estado.

No interior desse processo, a EJAI passa de inexistente no período colonial, a política residual e compensatória em boa parte da República, até ser reconhecida, na Constituição de 1988 e na LDB de 1996, como modalidade integrante da educação básica, ainda que marcada por tensões e contradições entre o discurso legal e a materialidade das políticas públicas.

A análise das legislações e das experiências históricas mostra que a efetivação da EJAI como direito e demanda, supera a lógica de programas descontínuos e focalizados, avançando na construção de políticas estruturantes, com financiamento estável, formação específica de professores, currículo crítico e participação ativa dos sujeitos da EJAI na definição das práticas educativas.

Nesse sentido, compreender a trajetória histórica da Educação de Jovens, Adultos e Idosos no Brasil não foi apenas exercício de memória, mas condição para o enfrentamento dos desafios contemporâneos e para a formulação de propostas que afirmem, concretamente, o direito à educação ao longo da vida.

Em relação ao abandono escolar na infância, as mulheres apontaram fatores diversos, entre eles a necessidade precoce de inserção no trabalho doméstico e/ou remunerado, a desmotivação escolar decorrente de ambientes pouco acolhedores e a falta de valorização da educação pelo contexto familiar, especialmente quando predominavam relações de poder patriarcais que limitavam o acesso e a permanência feminina na escola. Muitas também destacaram a ausência de apoio nas esferas institucional e comunitária, o que dificultou a superação das barreiras educacionais na infância.

O retorno à EJAI aparece como um movimento de resistência e de reapropriação do direito à educação, motivado por objetivos que vão além da simples certificação. As mulheres relataram o desejo de melhorar suas condições de vida por meio da educação, proporcionar um exemplo positivo para seus filhos, e alcançar maior autonomia e reconhecimento social. Esse retorno também é marcado por uma busca por emancipação pessoal, enfrentando a persistência de desigualdades de gênero, raciais e socioeconômicas, que se manifestam em múltiplas formas de violência e exclusão.

No percurso da releitura da escolaridade na EJAI dessas alunas, foram identificadas algumas dificuldades, tais como a conciliação entre estudo, trabalho e responsabilidades familiares — apontada como cansaço.

No entanto, as perspectivas futuras mostradas pelas participantes indicam um horizonte de superação e transformação. A EJAI pode ser um espaço não só de recuperação de conteúdos acadêmicos, mas também de construção coletiva de saberes, fortalecimento da autoestima e ampliação de horizontes sociais e culturais. Para isso, torna-se imprescindível que as políticas públicas e as instituições educacionais promovam condições efetivas de permanência e sucesso escolar para essas mulheres, por meio de ações que valorizem a diversidade, garantam suporte psicossocial e flexibilizem os processos educacionais.

Em síntese, a pesquisa contribui para a compreensão das múltiplas dimensões que envolvem as trajetórias educacionais de mulheres, sobretudo negras, na EJAI, ressaltando a importância de considerar suas vozes e experiências como elementos centrais para a formulação de práticas pedagógicas inclusivas e políticas educacionais sensíveis às desigualdades históricas e às demandas contemporâneas. É fundamental que a Educação de Jovens, Adultos e Idosos seja reconhecida não apenas como uma modalidade de ensino, mas como um agente de transformação social e realização de direitos.

A Educação de Jovens, Adultos e Idosos no Brasil possui particularidades que demandam uma formação docente específica. O professor que atua nessa modalidade precisa saber lidar com a diversidade cultural, social e econômica dos estudantes, além de considerar características como a idade, a experiência de vida e as trajetórias de aprendizagem dos alunos. Assim entendemos que, nesse contexto, a formação docente deve ser aprimorada frequentemente, levando em conta a forma de ensino que deve ser aplicada para cada turma.

O currículo da EJAI deve ser flexível e contextualizado, respeitando as experiências dos alunos. Além disso, a metodologia utilizada deve ser ativa e participativa, com abordagens metodológicas que façam sentido nesse contexto, promovendo o protagonismo do aluno e a construção coletiva do conhecimento.

Segundo o Censo da Educação de Jovens e Adultos (Inep, 2021), a maioria dos professores que atuam na EJAI possui formação em áreas distintas da pedagogia, sendo inclusive algumas vezes sem formação pedagógica, apenas com bacharelados, o que pode atrapalhar em relação à didática e estratégias de ensino e aprendizagem, o que pode limitar a efetividade de suas práticas.

Ademais, a sobrecarga de trabalho e a falta de incentivo para a formação continuada dificultam ainda mais a atuação desses educadores. Portanto, é essencial que haja políticas públicas que valorizem e capacitem esses profissionais, assegurando recursos adequados para sua formação.

Assim, a formação docente para a Educação de Jovens, Adultos e Idosos deve ser um compromisso da sociedade e do estado, com ênfase na construção de conhecimentos e habilidades que atendam às especificidades dessa modalidade de ensino. Para que os professores possam exercer sua função de maneira eficaz é necessário um processo formativo contínuo e uma valorização significativa dessa profissão.

Afinal, o acesso à educação, garantido por lei, deveria ser completo, garantindo conhecimentos reais e não apenas para que se tornem números estatísticos. Se faz necessário que o aluno tenha acesso aos "conhecimentos do trabalho, da história, da segregação, da exclusão, da experiência, da cultura e da natureza" (Arroyo, 2006, p. 31). Para que, assim, possam efetivamente lutar por seus direitos, entendendo e conhecendo que "[...] os saberes coletivos, de direitos e que na EJA têm de aprender a ressignificar e a organizar à luz do conhecimento histórico" (Arroyo, 2006, p. 31), pois apenas entendendo o passado, no que tange às questões econômicas, culturais e sociais, é que se pode, verdadeiramente, mudar o futuro.

Por fim, é imprescindível que a sociedade como um todo reconheça a importância da EJAI como política pública e se mobilize em prol da Educação de Jovens, Adultos e Idosos, garantindo assim o pleno exercício da cidadania e o desenvolvimento do país.

REFERÊNCIAS

ALBERTI, Verena. **Manual da história oral.** 3. ed. rev. Atual. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2013.

ALMEIDA, Jane Soares de. **Mulher e Educação: A Paixão pelo Possível**. São Paulo, SP: Editora UNESP, 1998.

ALVES. C.Y. **Trajetórias de vida de mulheres da EJA: o papel da escola no empoderamento feminino.** Publicado: Universidade Federal do Rio Grande do Sul Faculdade de Educação Porto Alegre, 2019.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 1996.

ARAÚJO, Maria de Fátima. **Gênero e violência contra a mulher: o perigoso jogo de poder e dominação.** Psicol. Am. Lat., São Paulo, n. 14, out. 2008. Disponível em: https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-350X2008000300012 Acesso em: 30 set. 2025.

ARROYO, Miguel. **Educação de Jovens e Adultos: inclusão, direitos e cidadania**. São Paulo: Cortez, 2005.

ARROYO, Miguel González. **A Educação de Jovens e Adultos em tempos de exclusão.** Alfabetização e Cidadania, São Paulo: RAAB, n.11, 2005.

ARROYO, Miguel. **Formar educadores e educadoras de jovens e adultos.** In: SOARES, Leôncio José Gomes (Org.). Formação de educadores de jovens e adultos. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 17-32.

ARROYO, Miguel Gonzalez. **Juventude, produção cultural e Educação de Jovens e Adultos**. In: Leôncio (org.) Diálogos na Educação de Jovens, Adultos e Idosos. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

BEAUVOIR, Simone de. **O segundo sexo: fatos e mitos**. Tradução Sérgio Milliet. 4.ed. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1970.

BRAGA, Ana Carolina.; MAZZEU, Francisco José Carvalho. **O analfabetismo no Brasil: lições da história.** Revista online de Política e Gestão Educacional, Araraquara, p. 24–46, 2017. DOI: 10.22633/rpge.v21.n1.2017.9986. Disponível em: https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/9986. Acesso em: 25 agosto de 2023.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm#art1 acesso em 15 de agosto de 2024.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 20 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm#art1 acesso em 16 de agosto de 2024.

BRASIL. **Lei nº 10.741, de 1º de outubro de 2003. Dispõe sobre o Estatuto da Pessoa Idosa e dá outras providências.** (Redação dada pela Lei nº 14.423, de 2022) Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.741.htm Acesso em: 26/ jan. /2026.

BRASIL. **Lei nº 12.852, de 5 de agosto de 2013. Institui o Estatuto da Juventude e dá outras providências.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12852.htm>. Acesso em: 26/ abr. /2025.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), e a Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016, que reestrutura o Ensino Médio, e revoga dispositivos da Lei no 11.493, de 20 de junho de 2007**, a qual:. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm Acesso em: 16/ abr./ 2025.

BRASIL. **Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 1, de 5 de julho de 2000**. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens, Adultos e Idosos. Diário Oficial da União, Brasília, DF, p. 1, 6 jul. 2000. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/resolucoes/resolucao-ceb-2000 acesso em 17/ ago./2023

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências.** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005>. Acesso em: 14/ ago./2024

BRASIL. **Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/implementacao/o-que-e-a-bncc. Acesso em: 02/ jul./ 2025.

BRASIL. **Ministério da Educação. Pacto Nacional pela Superação do Analfabetismo e Qualificação da Educação de Jovens e Adultos:** cartilha. Brasília: MEC, 2024 Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/pacto-EJAI acesso em: 15/ ago./2024

BRASIL. **Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em: <http://www.mec.gov.br/arquivos/pdf/DCNEB.pdf>. Acesso em: 30/ ago./ 2024.

BRASIL. **MEC lança pacto nacional para valorização da EJA.** Disponível em https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2024/junho/mec-lanca-pacto-nacional-para-valorizacao-da-EJAI Acesso em 18 de junho de 2024.

BRASIL. **Pacto Nacional pela Superação do Analfabetismo e Qualificação da Educação de Jovens e Adultos**. Disponível em https://www.gov.br/mec/pt-br/pacto-EJAI Acesso em 18 de junho de 2024.

BRASIL. **Programa Mulheres Mil.** Portaria MEC nº 725, de 13 de abril de 2023. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/acesso-a-informacao/perguntas-frequentes/mulheres-mil Acesso em 24/set/2024.

BRASIL. **Programa Brasil Alfabetizado é retomado com bolsas para educadores.** Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2024/setembro/programa-brasil-alfabetizado-e-retomado-com-bolsas-para-educadores Acesso em 25/set/2024.

BRASIL. **Programa Federal de ações afirmativas.** Decreto nº 11.785, de 20 de novembro de 2023**.** Disponível em: https://www.gov.br/igualdaderacial/pt-br/assuntos/acoes-afirmativas Acesso em 25/set/2024.

BRASIL. **Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática 'História e Cultura Afro-Brasileira', e dá outras providências.** Diário Oficial da União, Brasília, 10 jan. 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.ht. acesso em: 14 de jul./2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. **Censo Escolar da Educação Básica 2023**. Brasília, 2024. Disponível em: https://agenciagov.ebc.com.br/noticias/202403/saiba-mais-sobre-o-panorama-das-mulheres-na-educacao-basica. Acesso em: 03 jul. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referenciais para a formação dos professores: diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica**. Brasília, 2002.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **Parecer CEB 11/2000. Diretrizes curriculares nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**. Brasília: MEC, 2000. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/parecer-ceb-2000 Acesso em 03 jul. 2024.

CARNEIRO, Sueli. **Enegrecer o Feminismo: a Situação da Mulher Negra na América Latina a partir de uma Perspectiva de Gênero.** In: ASHOKA, Empreendedores Sociais; TAKANO, Cidadania (Orgs.). Racismos Contemporâneos. Rio de Janeiro: Takano Editora, 2002. p. 1-6.

CARNEIRO, Sueli. **Escritos de uma vida**. São Paulo, Brasil: Jandaíra, 2020.

CARNEIRO, Sueli. Lélia Gonzalez: **O feminismo no palco da história.** Brasília, Distrito Federal, Brasil: Redeh, 2014.

CEP/CONEP - RESOLUÇÃO Nº 510 – **Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais.** Brasília/DF – 07 de abril de 2016. Disponível em: https://www.gov.br/conselho-nacional-de-saude/pt-br/atos-normativos/resolucoes/2016/resolucao-no-510.pdf/view acesso em 02 de junho de 2024.

CRENSHAW, Kimberlé. **Documento para o Encontro de Especialistas em Aspectos da Discriminação Racial relativos a Gênero**. Revista Estudos Feministas, Florianópolis, v. 10. n. 1, pp. 171-188, 2002. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ref/a/mbTpP4SFXPnJZ397j8fSBQQ/?format=pdf&lang=pt Acesso em: 06 jun. 2025.

DEL PRIORE, Mary (Org.). **História das mulheres no Brasil**. 10. ed. São Paulo: Contexto, 2013.

DEL PRIORE, Mary. **Sobreviventes e guerreiras: uma breve história da mulher no Brasil de 1500 a 2000**. São Paulo: Planeta do Brasil, 2020.

DI PIERRO, Maria Clara. **Descentralização, focalização e parceria: uma análise das tendências nas políticas públicas de Educação de Jovens e Adultos**. Educação & Pesquisa, São Paulo, v. 27, n. 2, p. 321-337, jul./dez. 2001.

DI PIERRO, Maria Clara; HADDAD, Sérgio. **Educação de Jovens e Adultos: políticas, práxis e sentidos**. São Paulo: IEE/USP, 2000.

FERREIRA, Maria José de Resende. **Escolarização e gênero feminino. Um estudo de caso no EMJAT/CEFETES**. 2007. 98 f. Monografia (Especialização). Curso de Especialização do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade da Educação de Jovens, Adultos e Idosos. CEFETES, Vitória, 2007.

FERREIRA, L. M. et al. **Desafios das mulheres que decidem voltar a estudar na EJA**. 2023.

FREIRE, Ana Maria de Araújo. Paulo Freire: sua vida, sua obra. **Educação em Revista**, Marília, SP, v. 2, n. 1, p. 2–13, 2021. DOI: 10.36311/2236-5192.2001.v2n1.663. Disponível em: https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/educacaoemrevista/article/view/663.. Acesso em: 26 jun. 2025.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2016.

FLORESTA, Nísia. **Direitos das Mulheres e Injustiças dos Homens**. 4. Ed. São Paulo: Cortez, 1989.

GOMES, Nilma Lino. **Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos,** Currículos sem fronteiras, v.12, n. 01, 2012.

GOMES, Nilma Lino. **Nilma Lino Gomes: descolonizar o conhecimento para incluir saberes indígenas e negros. Revista Educação; Publicado em 03/04/2023. Disponível em:** https://revistaeducacao.com.br/2023/04/03/nilma-lino-gomes/ acesso em: 20/fev/2026

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação.** Petrópolis: Vozes, 2020

GONÇALVES, Andréa Lisly. **História & Gênero**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

GONZÁLEZ, Lélia. **Por um Feminismo Afro-Latino-Americano**. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. **Aprendizagem de Jovens e Adultos – avaliação da década de educação para todos**. São Paulo Perspectiva, vol 14, n.º 1, p. 29-40, Mar. 2000b.

HADDAD, S.; DI PIERRO, Maria Clara. **Escolarização de jovens e adultos.** Revista Brasileira de Educação, São Paulo, n. 14, p. 108-130, mai./ago. 2000.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. **Escolarização de jovens e adultos. Educação como exercício de diversidade.** Brasília, DF: UNESCO, 2007. Disponível em: http://forumEJAI.org.br/files/Vol%2007_ed%202_Ed%20Diversidade.pdf. Acesso em: 08 out. 2025.

HOLLANDA, Heloisa Buarque de (org.). **Pensamento feminista brasileiro: formação e contexto.** Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2019.

HOLLANDA, Heloísa Buarque de (org**.). Pensamento Feminista Hoje: Perspectivas decoloniais**. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2020.

HOOKS, bell. **Ensinando a Transgredir: a Educação como Prática da Liberdad**e. Trad. Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

HOOKS, bell. **O feminismo é para todo mundo: Políticas arrebatadoras**. Trad. Ana Luiza Libânio. 2ª ed. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos. 2018

IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Necessidade de trabalhar e desinteresse são principais motivos para abandono escolar.** Disponível em https://www.ibge.gov.br/busca.html?searchword=EJAI. Acesso em 04 de setembro de 2023.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis: Vozes, 2012.

LUTZ, Bertha. **Carta para Carrie Chapman Catt, Arquivo Nacional** - Fundo FBPF - Documentos Privados, Seção Administração, Correspondências, cx 8, pc 1, dos 3, original em inglês, 23/08/1922.

LYRA, Carlos. **As quarenta horas de Angicos: uma experiência pioneira de educação**. São Paulo. Cortez. 1996.

MATTOS, Luiz Alves de. **Primórdios da educação no Brasil: o período heróico** (1549-1570)**.** Rio de Janeiro: Aurora, 1958.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom**. História Oral: 10 itens para uma arqueologia conceitual. Oralidades** - Revista de História Oral, São Paulo, Nº 1, p. 13-20, Jan./Jun. 2007. Projeto História, São Paulo, v. 79, pp. 317-340, Jan.-Abr., 2024 340

MEIHY, José Carlos Sebe Bom. **Manual de história oral**. São Paulo: Loyola, 2008.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom. **Memória, história oral e história. Oralidades** - Revista de História Oral, Nº 8, p. 179-191, Jul./Dez. 2010b.

MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o racismo na escola**. 2ª ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e diversidade, 2005.

NAÇÕES UNIDAS BRASIL. **OMS: uma em cada 3 mulheres em todo o mundo sofre violência**. *Nações Unidas Brasil*, Brasília, 2021. Disponível em: https://brasil.un.org/pt-br/115652-oms-uma-em-cada-3-mulheres-em-todo-o-mundo-sofre-viol%C3%AAncia acesso em 02/ abr./ 2025.

NAÇÕES UNIDAS BRASIL. **OIT: Relatório da OIT aponta que mulheres recebem 20% menos do que homens.** Disponível em: https://brasil.un.org/pt-br/199919-relat%C3%B3rio-da-oit-aponta-que-mulheres-recebem-20-menos-do-que-homens acesso em 02/ abr./ 2025.

NISKIER, Arnaldo. **Educação brasileira: 500 anos de história, 1500-2000**.7. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1989.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem**. Revista Brasileira de Educação. Anped: set/out/nov/dez de 1999. nº 12.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Relatório Anual 2021. Nações Unidas no Brasil, 2021.** Disponível em: https://brasil.un.org/pt-br/177803-relatorio-anual-das-nacoes-unidas-no-brasil-2021. Acesso em: 02/ abr./ 2025.

PAIVA, Jane. **O que há de novo na Educação de Jovens e Adultos?** São Paulo: Contexto, 2019.

PAIVA, Jane. **Motivos do abandono escolar na Educação de Jovens e Adultos: a situação das jovens mulheres**. Revista de Pesquisa e Desenvolvimento, Mato Grosso, 2021.

PORCARO, Rosa Cristina. **A história da Educação de Jovens e Adultos no Brasil.** Viçosa: Departamento de Educação da Universidade Federal de Viçosa, 2007.

PORTELLI, Alessandro. **A filosofia e os Fatos: Narração, interpretação e significado nas memórias e nas fontes orais.** Tempo: Rio de Janeiro, vol.1. nº 2, 1996, p. 1-72.

PORTELLI, Alessandro. **História oral como arte da escuta.** São Paulo: Letra e Voz, 2013.

PORTELLI, Alessandro. **A morte de Luigi Trastulli e outros ensaios: ética, memória e acontecimento na história oral**. Lisboa: Edições Unipop, 2013.

PORTELLI, Alessandro. **Um trabalho de relação: observações sobre a história oral.** Revista Trilhas da História, Três Lagoas, v.7, nº 13, pp.182-195, Jul./Dez. 2017.

PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO (PNUD). **Relatório Anual 2021.** Brasil, 2022. Disponível em: <https://www.undp.org/pt/brazil/publications/relatorio-anual-2021>. Acesso em: 02/ abr./ 2025.

REIS, Naiane Vieira dos. **Entre estudos, leituras, maternidade e trabalho: análise semiótica de histórias de vida de estudantes da área de Letras da UFT.2020**. 189f. Tese (Doutorado

em Letras: ensino de Língua e Literatura) – Universidade Federal do Tocantins, Programa de Pós-Graduação em Letras: ensino de Língua e Literatura, Araguaína, 2020.

SAFFIOTI. Heleieth I. B. **A mulher na sociedade de classes**. 3. ed. São Paulo: Expressão popular, 2013.

SAVIANI, Dermeval. **O Legado Educacional do Regime Militar.** *Cadernos Cedes*, Campinas, vol. 28, n. 76, p. 291-312, set./dez. 2008.

SÃO PAULO. **Currículo Paulista**. São Paulo: SEE- SP/UNDIME-SP, 2019. Disponível em: https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/ Acesso em: 27 /abril/ 2025.

SÃO PAULO. **Portaria Secretaria Municipal da Educação - SME Nº 4.917 de 3 de Outubro de 2007 – dispõe sobre a reorganização da Educação de Jovens e Adultos.** Disponível em: https://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/portaria-secretaria-municipal-da-educacao-4917-de-3-de-outubro-de-2007/consolidado acesso em 18/set./2025

SÃO PAULO. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. **Resolução SEDUC – 58, de 16 de novembro de 2023.** Diário Oficial do Estado, São Paulo, v. 133, n. 214, p. 42, 17 nov. 2023. Disponível em: https://deguaratingueta.educacao.sp.gov.br/resolucao-seduc-58-de-16-11-2023 dispoe-sobre-a-organizacao-curricular-de-cursos-da-educacao-de-jovens-e-adultos-nas-etapas-do-ensino-fundamental-e-do-ensino-medio/ Acesso em: 30/ set. /2025.

SOARES, Leôncio José Gomes; GIOVANETTI, Maria Amélia; GOMES, Nilma Lino. **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SOARES, Leôncio José Gomes; SIMÕES, Fernanda Maurício. **A formação inicial do educador de jovens e adultos.** Educação e Realidade, Porto Alegre, v. 29, n. 2, p. 25-39, 2005.

UNESCO; BRASIL. Ministério da Educação. **Declaração de Hamburgo sobre educação de adultos.** In: PAIVA, Jane Paiva; MACHADO, Maria Margarida; IRELAND, Timothy (Org.). Educação de Jovens, Adultos e Idosos: uma memória contemporânea – 1996-2004. Brasília: MEC, 2004.

UNICEF. **Direitos das crianças no Brasil. Permanência de meninas na escola.** Disponível em: https://www.unicef.org.br/direitos-criancas-brasil. Acesso em: 28/ jun./ 2025.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO. Instituto de Psiquiatria. **Prevalência de depressão e fatores associados em mulheres atendidas pela Estratégia de Saúde da Família.** Disponível em: https://www.scielo.br/j/jbpsiq/a/TrQdtMNct5Dk3VSvjpthXtH/abstract/?lang=pt acesso em: 10/abr/2026

WAGNER, Adriana; PREDEBON, Juliana; MOSMANN, Clarisse; VERZA, Fabiana. **Compartilhar tarefas? Papéis e funções de pai e mãe na família contemporânea**. Psicologia: teoria e pesquisa, Brasília, DF, v. 21, n. 2, p. 181-186, maio/ago. 2005.

WOLLSTONECRAFT, Mary. **Reivindicação dos direitos da mulher**. Trad. de Ivania Pocinho Motta. São Paulo: Boitempo, 2016.

APÊNDICES

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO APLICADO ÀS ALUNAS

Questionário

Esse questionário tem por objetivo compreender o seu perfil enquanto mulher e estudante da Educação de Jovens, Adultos e Idosos.

Dados pessoais
Idade: _____

Gênero: Feminino ( ) Masculino ( )

Qual série você está cursando na EJA: _____

Estado Civil:
Casado (a) ( ) Viúvo (a) ( ) Separado (a) ( ) Solteiro (a) ( )
Vive com o companheiro (a) ( ) Divorciado (a) ( )

Tem filhos(as)?
Sim ( ) Quantos?_____ Não ( )
Caso tenha filhos, qual a idade de cada um deles (as)
_____

Nacionalidade:
Brasileiro (a) ( ) Outra ( ) Qual?_____

Município e Estado de nascimento: _____

Residência: Bairro _____ Município _____

A residência de sua família está localizada em:
Zona Rural ( ) Zona Urbana ( ) Comunidade Indígena ( )
Comunidade Quilombola ( )
Outros ( ) Qual _____

Cor/Raça:
Branca ( ) Preta ( ) Parda ( ) Amarela ( ) Indígena( )

Condições de acesso
Como você chega até à escola?
Transporte público com gratuidade ( ) Transporte público meia tarifa ( )
Transporte público integral ( ) A pé ( ) Moto ( ) Bicicleta ( )
Carro ( ) Outros _____

Você vem para a escola:
Direto do trabalho ( ) De casa ( ) Outro ( ) Qual? _____

Dados Profissionais
Você exerce atividade remunerada ou já exerceu atividade remunerada?
Sim, estou trabalhando ( ) Sim, já trabalhei, mas não estou trabalhando ( )
Não, nunca trabalhei ( )

Qual atividade profissional exerce ou já exerceu?
_____

Trabalha com carteira assinada: Sim ( ) Não ( )

Perfil socioeconômico
Você mora:
Sozinha ( ) Filhos ( ) Com pai e/ou mãe ( ) Com irmãos e/ou irmãs( )
Em situação de rua ( ) Em abrigo ( ) Com companheiro(a) ( )
Outros ( ) _____

Sua residência é:
Casa própria ( ) Alugada ( ) Não possui residência fixa ( )
Cedida ( ) Outra situação(não regularizado) ( )

Escolarização

Com que idade ingressou na vida escolar? _____

Ficou reprovado em algum ano?

Sim ( ) Não ( )

Quantos anos ficou fora da escola? _____

Tem disponibilidade de estudar:

Todos os dias ( ) Somente final de semana ( )

Somente alguns dias da semana ( ). Quais? _____

Por quê? _____

Qual o melhor horário para você frequentar a escola?

Manhã ( ) Tarde ( ) Noite ( )

Tem tempo para estudar em casa?

Sim ( ) Não ( ) Por quê?_____

Consegue estudar em casa?

Sim ( ) Não ( ) Por quê?_____

APÊNDICE B – RESUMO DO PERFIL DAS ESTUDANTES

Jo, 56 anos, divorciada, tem dois filhos (meninos 40 anos, 32 anos) e 3 netos, meninas 10 e 3 e 1 menino 17 anos. Nascida no Paraná, reside há 15 anos na cidade pesquisada. Se autoidentifica como indígena. Cursava o décimo segundo termo – nono ano na EJAI, estudou por apenas 10 meses, quando tinha 10 anos. Nunca foi reprovada A aluna vem para a escola direto de sua casa e utiliza o transporte público gratuito para estudantes. Reside em imóvel próprio, com companheiro. Passou 43 anos fora da escola e retomou do início. Tem disponibilidade para estudar, preferencialmente a noite.

Mariana, 33 anos, casada e tem 3 filhos (meninos 17, 16 e 13 anos), sendo um com necessidades especiais. Nasceu em Jaicós/ Piauí e reside há 10 anos na cidade pesquisada. Se autodenomina parda. Estudava o nono ano na EJAI, começou a estudar com 6 anos e parou com 14 anos, foi reprovada. Ficou por 17 anos longe da escola. Vai para a escola de carro e diretamente da sua casa. Não trabalha fora, pois cuida do filho com encefalopatia. Mora com o esposo e filhos em uma casa alugada. Tem disponibilidade para estudar, preferencialmente a noite.

Luiza, 44 anos, casada, tem 3 filhas (25, 24 e 20 anos). Nasceu em Murici/ Alagoas. Se autodeclara parda. Cursava o oitavo ano na EJAI, parou de estudar na segunda série, tentou voltar, mas teve dificuldades com as filhas, nunca reprovou e ficou 34 anos sem estudar. Vai para a escola de carro e direto da sua casa. Trabalha como faxineira escolar, reside em casa própria com o marido. Tem disponibilidade para estudar, preferencialmente a noite.

Fabiana, 58 anos, casada, 2 filhos (meninos 22 e 19 anos). Nasceu em Palma de Monte Alto/Bahia e se autodeclara branca. Cursava o primeiro ano na EJAI, nunca foi à escola quando pequena. Vai para a escola a pé, direto da sua casa, sendo imóvel próprio, onde vive com o companheiro. Tem disponibilidade para estudar, preferencialmente a noite.

Clara, 52 anos, divorciada. Cursava o nono termo – sexto ano na EJAI. Tem dois filhos (filho de 31 anos, filha de 15 anos) e um neto de 3 anos e meio. Nascida no Estado de São Paulo. Se autodenomina parda. Vem para a escola da sua casa e a pé (anda 14 quarteirões). É autônoma e trabalha como manicure. Tem casa própria e reside com os filhos. Iniciou seus estudos aos 7 anos de idade e nunca foi reprovada. Tem disponibilidade para estudar, preferencialmente a noite.

Hortência, 67 anos, divorciada, tem 3 filhos (há época do questionário, o filho do meio havia 1 ano que tinha falecido). (46 anos, filho falecido 36 anos, filha 36 anos. Netos 2 meninas 9 anos, menino 7 anos). Nasceu em Borrazopolis/Paraná e se autodeclara parda. Cursava a terceira série na EJAI. Frequentou a escola aos 7 anos por 7 meses e estava há 60 anos fora da escola. Vai para a escola diretamente de sua casa e utiliza o transporte público gratuito para alunos. Trabalhou desde os 7 anos e há 7 anos é aposentada. Mora sozinha em sua casa própria. Tem disponibilidade para estudar, preferencialmente a noite.

Dirce, 47 anos, vive com companheiro, 3 filhos (menina 25 anos, menino 29 anos e menino 31. Netos meninos 2 e um a caminho). Nasceu em Centenário do Sul/ Paraná. Se autodeclara parda. Estudou dos 6 aos 15 anos e estava no nono ano da EJAI, ficou 30 anos longe da escola. Vai para as aulas de carro e direto de casa. Trabalha como vendedora e faxineira. Reside em casa própria com o companheiro. Tem disponibilidade para estudar, preferencialmente a noite.

Antonella, 50 anos, vive com companheiro, 2 filhos (27 e 22 anos). Nasceu em Porecatu/Paraná e se autodeclara parda. Cursava o sétimo ano na EJAI, estudou dos 6 aos 12 anos e foi reprovada. Vai as aulas de carro e direto da sua casa, própria, onde reside com companheiro. Já foi dona de uma lanchonete com o ex-marido e não trabalha no momento. Tem disponibilidade para estudar, preferencialmente a noite.

Alice, 55 anos, casada, tem 1 filho e um casal de netos (34 anos, netos menino 7, menina 5). Se autodeclara branca. Nasceu na cidade de Crato no Ceará. Estudava o sexto ano na EJAI. Estudou dos 11 aos 15 anos e nunca foi reprovada. Ficou 40 anos fora da escola. Reside em casa própria com o esposo. Vai para a escola à pé e direto da sua casa. Tem disponibilidade para estudar, preferencialmente a noite.

Renata, 45 anos, divorciada, 6 filhos (5 meninas e 1 meninos - 35 anos, 34 anos, 27 anos, 25 anos, 22 anos e o menino 16.). Nasceu no interior de São Paulo e se autodeclara parda. Estudava o nono ano na EJAI, estudou dos 7 aos 14 anos e foi reprovada. Trabalha como faxineira. Vai para a escola de moto e diretamente da sua casa, própria, onde reside com os filhos. Tem disponibilidade para estudar, preferencialmente a noite.

Monica, 47 anos, casada, 2 filhos (menino 28 anos e menina 20 anos - 1 netinha de 3 anos). Nasceu no interior de São Paulo e se autodeclara parda. Estudou dos 7 aos 15 anos e cursava a oitava série na EJAI, foi reprovada e ficou 18 anos fora da escola. Trabalha como cozinheira escolar. Vai a escola de transporte público com gratuidade. Reside em casa própria com o companheiro. Tem disponibilidade para estudar, preferencialmente a noite.

Sara, 61 anos, divorciada, 5 filhos (4 meninas e menino - menina 43, menina 40, menino 33, menina 28, menina 17 anos). Nasceu em Açaí/Paraná e se autodeclara amarela. Estudou pouco quando criança e estava no primeiro ano na EJAI. Vai a escola a pé e diretamente de casa, que é própria e onde reside com filhos. Trabalha como faxineira e já foi cuidadora. Tem disponibilidade para estudar, preferencialmente a noite.

Monique, 62 anos, casada, 3 filhos (menina 39 anos, menino 35 anos e menino 25 anos) e 6 netos. Nasceu no interior de São Paulo e se autodeclara parda. Cursava o nono ano na EJAI. Vai a escola de transporte público com gratuidade para estudantes. Reside em casa própria com o companheiro. Trabalhou como costureira antes de se casar. Tem disponibilidade para estudar, preferencialmente a noite.

APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTAS

ROTEIRO DE ENTREVISTAS

1) Fale sobre a sua trajetória educacional.

2) Em qual série você precisou parar os seus estudos e porque

3) Qual a motivação para retomar os estudos

4) Você considera que tenha dificuldades para permanecer estudando, se sim, quais são elas

5) O que mais te motiva a continuar estudando

6) Tem intenção de prosseguir os estudos até que série, pretende cursar um ensino superior

7) Qual a sua visão geral da Educação de Jovens, Adultos e Idosos