



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

DIEGO LOPES RIBEIRO

TRAJETÓRIAS DE MULHERES NA EDUCAÇÃO ESCOLAR: da interrupção do estudo regular ao retorno para a Educação de Jovens e Adultos (EJA).

São Luís

2025

DIEGO LOPES RIBEIRO

TRAJETÓRIAS DE MULHERES NA EDUCAÇÃO ESCOLAR: da interrupção do estudo regular ao retorno para a Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão como requisito obrigatório para obtenção do grau de Licenciado em Pedagogia.

Orientação: Prof. Dra. Elisangela Santos de Amorim

São Luís

2025

Ficha gerada por meio do SIGAA/Biblioteca com dados fornecidos pelo(a) autor(a). Diretoria Integrada de Bibliotecas/UFMA

Ribeiro, Diego Lopes.

TRAJETÓRIAS DE MULHERES NA EDUCAÇÃO ESCOLAR: da interrupção do estudo regular ao retorno para a Educação de Jovens e Adultos (EJA). / Diego Lopes Ribeiro. - 2025.

61 p.

Orientador(a): Elisangela Santos de Amorim.
Monografia (Graduação) - Curso de Pedagogia,
Universidade Federal do Maranhão, São Luís,
2025.

1. Trajetória Escolar de Mulheres. 2. Educação de Jovens e Adultos. 3. Abandono e Retorno Escolar.
I. Amorim, Elisangela Santos de. II. Título.

DIEGO LOPES RIBEIRO

TRAJETÓRIAS DE MULHERES NA EDUCAÇÃO ESCOLAR: da interrupção do estudo regular ao retorno para a Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão como requisito obrigatório para obtenção do grau de Licenciado em Pedagogia.

Aprovado em: ____/____/____

Nota: ____

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dra. Elisangela Santos de Amorim (Orientadora)

Prof. Dra. Maria das Dores Cardoso Frazão (Examinadora 1)

Prof. Dra. Maria do Socorro Estrela Paixao

Dedico este trabalho à minha mãe, que sempre acreditou nos estudos e me incentivou a seguir em frente, mesmo quando o caminho parecia distante. E ao meu pai, que, com seu esforço no campo e a lida com o gado, ajudou a construir o caminho que me trouxe até aqui.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, que me sustentou nos momentos mais difíceis, que me deu força para seguir em frente quando os dias não foram bons, que me deu coragem e colocou pessoas especiais no meu caminho para me apoiar.

À minha família, em especial a minha mãe, que mesmo vindo de uma realidade difícil, nunca desistiu de mim, sempre me acolheu, me incentivou e sempre foi referência de responsabilidade e respeito e trabalho, sendo a mulher e profissional que é. Ao meu pai, que, no campo e na lida com o gado, sempre me ensinou o valor do trabalho, a ser um homem responsável na vida e no trabalho. À minha avó Rosário, por me apoiar, me ensinar e por acreditar no poder transformador da educação. A Senhora sempre me apoiava e incentiva nas conquistas de novas oportunidades e dos estudos.

À minha tia Rosinete, que abriu as portas da sua casa para me dar a oportunidade de estudo. À minha tia Sebastiana, que além do abrigo, compartilhou comigo valores preciosos, palavras de vida e exemplos que levarei para sempre. Ao meu primo Rodrigo, que mais que um familiar, é um verdadeiro irmão, com quem compartilhei momentos de felicidade e de tristeza. Você é um irmão de outra mãe!

Às amigas Brenda, Stefane, Thaissa, Layssa e Epha, companheiras de curso que a UFMA me deu. Vocês tornaram essa trajetória mais leve. Obrigado pela amizade, pelo apoio e por cada momento compartilhado. Carinhosamente à minha amiga Jessica Lucília, nosso reencontro, na reta final do curso, foi planejado por Deus.

Às mulheres que compartilharam suas histórias, tornando possível a realização desta pesquisa. Suas vozes foram essenciais para este trabalho. Prof. Dra. Elisangela Santos de Amorim, cuja sensibilidade e apoio foram fundamentais para a realização desta pesquisa. Sua orientação foi essencial para que este momento se concretizasse.

RESUMO

A presente monografia investiga as trajetórias de mulheres que interromperam os estudos na educação regular e, posteriormente, retornaram à escolarização por meio da Educação de Jovens e Adultos (EJA). A pesquisa tem como objetivo principal Analisar os fatores que levam mulheres jovens e adultas interromperem os estudos na educação regular, bem como as motivações para o seu retorno à Educação de Jovens e Adultos (EJA). Para isso, foram definidos quatro objetivos específicos: Identificar quais motivos contribuíram para a evasão escolar dessas mulheres em momentos anteriores de suas vidas; Analisar as razões que fizeram com que essas mulheres retomassem seus estudos por meio da EJA; Compreender as dificuldades que essas mulheres encontraram para conciliar suas vidas: pessoal, familiar e profissional, com a rotina escolar na EJA; Evidenciar quais as expectativas pessoais, profissionais e sociais das mulheres em relação ao retorno escolar pela EJA. A metodologia adotada é qualitativa, com base na história oral, na modalidade trajetórias de vida, e envolve entrevistas com três mulheres da periferia da grande ilha de São Luís. As narrativas das participantes foram submetidas a técnica de análise de conteúdo, o que permitiu identificar padrões, recorrências e sentidos nas falas. O processo de análise seguiu três etapas: codificação aberta, axial e seletiva, o que possibilitou a organização dos dados em categorias temáticas, permitindo construir uma compreensão ampliada das trajetórias escolares dessas mulheres, articuladas com seus contextos de vida. Os resultados dessa pesquisa evidenciam que o retorno das participantes à EJA foi movido por um conjunto de motivações ligadas ao desejo de transformação pessoal e social. Entre os principais fatores, destacam-se o anseio por concluir os estudos para conquistar melhores oportunidades profissionais, elevar a autoestima e ter acesso à Universidade. Representando, para essas mulheres, uma nova chance de reconstruir suas trajetórias e retomar um direito historicamente negado: o acesso à educação.

Palavras-chave: Trajetória Escolar de Mulheres; Educação de Jovens e Adultos; Abandono e Retorno Escolar.

ABSTRACT

This monograph investigates the educational trajectories of women who interrupted their studies in regular education and later returned to schooling through the Youth and Adult Education (EJA) program. The main objective of the research is to examine the primary motivations that lead young and adult women to leave formal education and the factors that encouraged them to return through EJA. Four specific objectives guided the study: to identify the reasons behind the school dropout; to analyze the motivations for resuming studies via EJA; to understand the challenges faced in balancing personal, family, and professional life with school routines; and to highlight the personal, professional, and social expectations of women regarding their return to education. The research adopts a qualitative methodology based on oral history, specifically the life trajectory approach, and includes interviews with three women from the outskirts of São Luís. The participants' narratives were analyzed using content analysis, enabling the identification of patterns, recurrences, and meanings in their accounts. The analysis followed three stages: open, axial, and selective coding. Which allowed the data to be organized into thematic categories and provided a broader understanding of these women's educational paths in relation to their life contexts. The findings reveal that the participants' return to EJA was driven by a desire for personal and social transformation. Key factors included the aspiration to complete their studies to achieve better job opportunities, boost self-esteem, and access higher education—representing, for these women, a new opportunity to rebuild their paths and reclaim a historically denied right: access to education.

Keywords: School Trajectory of Women; Youth and Adult Education; School Dropout and Return.

LISTA DE QUADROS E GRÁFICOS

Quadro 1 – Evolução da EJA no Brasil (1996–2015).....	17
Quadro 2 – Matrículas na EJA entre os anos de 1995 e 2005.....	19
Quadro 3 – Dados das participantes da pesquisa	34
Gráfico 1 – Taxa de analfabetismo, por grupos de idade- Brasil -1996-2019.....	21

LISTA DE SIGLAS

AÇÃO EDUCATIVA – Ação Educativa – ONG voltada para políticas educacionais e sociais

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CEB – Câmara de Educação Básica

CENPEC – Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária

CNE – Conselho Nacional de Educação

DCNs – Diretrizes Curriculares Nacionais

EJA – Educação de Jovens e Adultos

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 Nacional

MEC – Ministério da Educação

PAS – Programa Alfabetização Solidária

PBA – Programa Brasil Alfabetizado

PNE – Plano Nacional de Educação

PNLDEJA – Programa Nacional do Livro Didático da Educação de Jovens e Adultos

PRONERA – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária

PROEJA – Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a EJA

ProJovem – Programa Nacional de Inclusão de Jovens

SECAD – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

SEMED – Secretaria Municipal de Educação

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	8
1.2 Percurso metodológico	13
2 TRAJETÓRIA ESCOLAR DE MULHERES: DO ENSINO REGULAR À MODALIDADE EJA	18
3 A EJA COMO POLÍTICA PÚBLICA DE INCLUSÃO: CONQUISTAS E ENFRENTAMENTOS EM PROCESSO	24
3.1 EJA após A LDB: Políticas Públicas em disputa	27
3.2 A proposta da EJA em São Luís	32
4. TRAJETÓRIA FORMATIVA DE MULHERES: DO ENSINO REGULAR À MODALIDADE EJA	34
4.1 Escolarização na Infância em diferentes perspectivas	34
4.2 Interrupção escolar: determinantes sociais e trajetórias pessoais	36
4.3 Gravidez na adolescência	37
4.4. Os retornos como resgate de si: entre desejos, desafios e recomeços	39
4.5 Acolhimento escolar na EJA	44
4.6 Perspectivas e projetos futuros	46
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	47
APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE	53
APÊNDICE B – ROTEIRO PARA AS ENTREVISTAS	56

1 INTRODUÇÃO

Ao longo da história, o acesso das mulheres à educação foi sistematicamente negado, marcado por um processo histórico de opressão, silenciamento e exclusão. As estruturas patriarcais consolidaram uma lógica que restringia as mulheres ao espaço privado, atribuindo-lhes, quase exclusivamente, a responsabilidade pelos cuidados do lar e da família, em detrimento do desenvolvimento acadêmico e profissional.

Esse cenário perpetua um ciclo de desigualdades que ainda reverbera, sobretudo nas trajetórias de mulheres que, por diversos fatores sociais, econômicos e culturais, tiveram sua escolarização interrompida precocemente.

Mesmo diante dos avanços conquistados nas últimas décadas, fruto das lutas feministas e das mobilizações sociais em prol dos direitos das mulheres, ainda é evidente que o acesso à educação, especialmente no que se refere à sua continuidade e conclusão, permanece como um desafio para muitas mulheres, principalmente aquelas inseridas em contextos de vulnerabilidade social. Clementino, Cabral e Rodrigues (2020) reforçam que, apesar do direito formalmente garantido, muitas mulheres se veem obrigadas a abandonar os estudos para assumir, quase de forma compulsória, os papéis de mãe, cuidadora e, em muitos casos, de provedoras únicas do sustento familiar.

Quando se observa o contexto da Educação de Jovens e Adultos (EJA), essas marcas históricas de desigualdade ficam ainda mais evidentes. A EJA, por si só, já é um espaço que acolhe indivíduos cujas trajetórias escolares foram interrompidas por inúmeras razões. Contudo, quando se recorta a análise para as mulheres que frequentam essa modalidade, percebe-se que os desafios são atravessados por recortes de gênero que impõem ainda mais obstáculos, tanto no abandono quanto no retorno aos estudos.

As razões que levam essas mulheres a interromperem sua escolarização são múltiplas e, muitas vezes, interligadas. Nesse sentido, algumas dessas razões são destacadas por Gomes e Campos (2020), como: a maternidade, ausência de rede de apoio, dificuldade em conciliar trabalho, afazeres domésticos e estudar, além da vivência de relações permeadas pela desigualdade de gênero, que estão entre os principais fatores. Conforme ressaltam Clementino, Cabral e Rodrigues (2020), as imposições sociais de gênero criam um cenário em que a educação é vista como

algo secundário, quase um luxo, diante das demandas mais imediatas de sobrevivência.

Por outro lado, o retorno dessas mulheres à EJA não se dá de forma espontânea nem desprovida de desafios. Retomar os estudos, muitas vezes depois de anos de afastamento da sala de aula, representa um ato de resistência e de ressignificação de suas trajetórias. Segundo Sieber, Funari e Moraes (2019), esse movimento carrega consigo o desejo de transformação, tanto pessoal quanto coletiva, na busca por autonomia, reconhecimento social e melhoria das condições de vida.

Entretanto, esse retorno também expõe uma série de dificuldades. Como menciona Gomes e Campos (2020), as mulheres que voltam a estudar pela EJA precisam enfrentar não apenas os desafios internos, como o medo, a insegurança e as lacunas do processo de escolarização anterior, mas também questões estruturais, como a falta de políticas públicas que considerem suas especificidades, a ausência de suporte para cuidados com filhos e familiares, e, sobretudo, o preconceito social que ainda marginaliza a educação de adultos.

A análise dessas trajetórias exige, portanto, uma compreensão ampla das construções sociais que moldaram o papel da mulher na sociedade. Como destaca Amorim (2007), o lugar que a mulher ocupa e os papéis que lhe são atribuídos não têm nada de naturais; são fruto de construções históricas e culturais que se consolidaram com o tempo e que ainda hoje condicionam suas escolhas e oportunidades.

É nesse contexto que a EJA surge não apenas como um espaço de alfabetização ou conclusão de etapas escolares, mas como um território simbólico de reconstrução de identidades, de resgate de sonhos e de reafirmação de direitos historicamente negados. A efetividade desse processo depende diretamente do reconhecimento das múltiplas barreiras que essas mulheres enfrentam, tanto dentro quanto fora do ambiente escolar.

Não se pode ignorar que, ao escolherem retornar à escola, essas mulheres estão, muitas vezes, desafiando não apenas suas próprias histórias, mas também as expectativas da sociedade que ainda insiste em aprisioná-las em papéis pré-estabelecidos. O simples ato de sentar-se novamente em uma carteira escolar carrega um peso simbólico de resistência, de superação e de enfrentamento às

estruturas que insistem em lhes negar acesso pleno à cidadania. Com motivações distintas que as impulsionam a buscar novamente a escolarização na EJA.

Todavia, é preciso compreender que essas motivações não anulam os desafios que continuam a existir. Rieger e Jesus (2011) evidenciam que muitas dessas mulheres enfrentam jornadas exaustivas, remuneradas ou não, e terminam na sala de aula, muitas vezes já no limite do cansaço físico e mental. Essa sobrecarga reflete diretamente na sua permanência e no seu desempenho escolar, o que torna urgente uma reflexão sobre como as instituições de ensino estão preparadas (ou não) para acolher essas demandas.

Ademais, há que se considerar o impacto emocional e psicológico desse processo. Para muitas dessas mulheres, a volta à escola traz à tona lembranças de experiências anteriores de fracasso escolar, de discriminação e de desvalorização, tanto por parte da comunidade escolar quanto da sociedade em geral. A ausência de metodologias inclusivas, que dialoguem com suas realidades e respeitem seus saberes, pode se tornar mais um fator de desmotivação, ampliando ainda mais a sensação de inadequação, como reforça Gadotti (2003).

Sieber, Funari e Moraes (2019) destacam que o preconceito histórico que recai sobre a EJA contribui para reforçar estigmas, como a ideia de que quem frequenta essa modalidade de ensino é incapaz, fracassado ou insuficiente. Esse estigma não afeta apenas a autoestima dos sujeitos, mas também interfere diretamente nas políticas públicas, no investimento educacional e na formação dos profissionais que atuam na EJA.

Diante disso, é importante que as discussões sobre as trajetórias de mulheres na EJA ultrapassem os muros da escola e sejam incorporadas às agendas de políticas públicas, de ações intersetoriais e de movimentos sociais. É fundamental reconhecer que garantir o direito à educação para essas mulheres não é apenas uma questão de acesso, mas de permanência, de valorização dos saberes e de construção de um processo pedagógico verdadeiramente emancipador.

Neste sentido, compreender os processos que levam essas mulheres a abandonar, e depois, a retornar aos estudos na EJA, é também compreender as intersecções entre gênero, classe e território. Mulheres periféricas, negras, chefes de família e em condição de vulnerabilidade acumulam camadas de opressão que tornam seus percursos educacionais ainda mais desafiadores.

A fala de Amorim (2007) ecoa com força neste debate ao afirmar que as práticas sociais que impactam a trajetória das mulheres são fruto de construções históricas e, portanto, podem ser desconstruídas. Isso implica reconhecer que não se trata de uma escolha individualizada, mas de uma resposta às estruturas sociais que condicionam, limitam e, muitas vezes, silenciam seus desejos e projetos.

A EJA pode ser compreendida não apenas como uma oportunidade de retomar os estudos formais, mas também como um espaço potencial de reconstrução de subjetividades, fortalecimento da autoestima e reconfiguração de papéis sociais atribuídos às mulheres ao longo da história. Trata-se de uma experiência que pode ultrapassar os limites da sala de aula e impactar diferentes dimensões da vida.

Não se pode perder de vista que, embora o retorno à EJA seja um ato carregado de potência transformadora, ele não elimina, por si só, as barreiras estruturais, como falta de escolas, currículo descontextualizado, horários que não se adaptam à realidade de trabalhadores(as). Ao contrário, evidencia a necessidade de que a sociedade, o Estado e as próprias instituições educacionais se responsabilizem por criar condições reais de permanência, garantindo suporte pedagógico, psicológico, social e material às mulheres que decidem retomar seus estudos.

Por isso, temos como problema de pesquisa: Que fatores levam mulheres jovens e adultas interromperem os estudos na educação regular e o seu retorno para a Educação de Jovens e Adultos (EJA)? Elaborando alguns questionamentos, como: Quais motivos contribuíram para a evasão escolar dessas mulheres em momentos anteriores de suas vidas? Quais dificuldades essas mulheres encontram ao conciliar suas vidas pessoal, familiar e profissional com a rotina escolar na EJA? Quais são as expectativas pessoais, profissionais e sociais das mulheres em relação ao retorno escolar pela EJA?

A partir dessa problemática, tem-se como objetivo central Analisar os fatores que levam mulheres jovens e adultas interromperem os estudos na educação regular, bem como as motivações para o seu retorno à Educação de Jovens e Adultos (EJA) , e como objetivos específicos:

- Identificar quais motivos contribuíram para a evasão escolar dessas mulheres em momentos anteriores de suas vidas.

- Analisar as razões que fizeram com que essas mulheres retomassem seus estudos por meio da EJA.
- Compreender as dificuldades que essas mulheres encontraram para conciliar suas vidas: pessoal, familiar e profissional, com a rotina escolar na EJA.
- Evidenciar quais as expectativas pessoais, profissionais e sociais das mulheres em relação ao retorno escolar pela EJA.

Este trabalho está organizado em 5 seções: a primeira, é a introdução, apresentando o problema da pesquisa e seus questionamentos, os objetivos e a escolha metodológica dessa pesquisa.

Na segunda seção, os desafios contemporâneos na EJA são evidenciados, bem como o público que mais está localizado nesses estudos, quase sempre tendo a presença expressiva de mulheres adultas, especialmente periféricas e mães solo. Ainda, nesta seção abordamos como as questões de gênero, classe e território estão estreitamente interligadas às dificuldades do acesso e permanência na educação, aleijando as essas mulheres uma educação sem estruturas e tardiamente na fase adulta.

A terceira seção tangencia o percurso histórico da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, analisando os principais programas que tinham como propósito o país alfabetizado, além de abordar os avanços no acesso, na formação docente e na valorização dos sujeitos da EJA. Ainda nesta seção, destacamos, as políticas públicas voltadas a educação para jovens e adultos estarão em evidência, ressaltando as criações e posterior interrupção de programas como o PAS, PBA, ProJovem Urbano e PNLDEJA, evidenciando a fragilidade da EJA como política permanente além de reconhecer a ausência de estrutura para os educadores da EJA, o que compromete a qualidade do ensino ofertado.

Por fim, a quarta seção apresenta a análise dos resultados obtidos durante investigação. Esses resultados foram organizados em categorias temáticas, o que permitiu uma abordagem mais sistemática e aprofundada sobre os elementos que compõem o contexto educacional da Educação de Jovens e Adultos (EJA). A categorização favoreceu uma reflexão crítica, considerando não apenas os dados empíricos, mas também os aspectos históricos, sociais e pedagógicos que atravessam essa modalidade de ensino.

Nas considerações finais, retoma-se e reafirma-se a importância da EJA como política pública essencial à garantia de direitos educacionais para sujeitos historicamente excluídos do sistema formal de ensino. Ressalta-se, no entanto, que a efetividade dessa modalidade depende da sustentação em um projeto pedagógico comprometido com a justiça social, com práticas que reconheçam e valorizem os saberes dos educandos, promovendo a inclusão, a equidade e o respeito às diversidades.

Este trabalho se traduz na importância de reconhecer essas narrativas e trajetórias, provocando uma ruptura com as narrativas hegemônicas que, historicamente, colocaram essas mulheres à margem da história oficial da educação.

Contar essas histórias é, portanto, um ato político, que reafirma que o direito à educação não pode ser um privilégio, mas um direito inalienável, inegociável e fundamental para a construção de uma sociedade mais justa, igualitária e democrática.

1.2 Percurso metodológico

Nesta seção, serão apresentados e detalhados os aspectos metodológicos que orientaram a realização desta pesquisa. Serão descritos os sujeitos envolvidos no estudo, os critérios de seleção, bem como o contexto em que estão inseridos. Também será explicitada a abordagem metodológica adotada, justificando sua adequação aos objetivos propostos e à natureza do problema investigado.

Além disso, serão explicadas as técnicas de coleta e análise dos dados, considerando os instrumentos utilizados, os procedimentos de aplicação e os cuidados éticos adotados ao longo do processo. A delimitação desses elementos é essencial para garantir a coerência interna do trabalho e a validade dos resultados obtidos.

1.2.1 Características da pesquisa

Para o alcance dos objetivos propostos, adotou-se uma metodologia fundamentada em uma abordagem, fundamentada no método da história oral na modalidade trajetórias de vida. Esta escolha metodológica busca compreender a trajetória escolar das mulheres a partir de seus próprios relatos, enriquecendo as percepções, sentimentos e significados atribuídos por elas às suas experiências educacionais.

A metodologia adotada neste estudo foi estruturada a partir de uma abordagem qualitativa, ancorada no método da história oral, na modalidade trajetórias de vida. Essa escolha metodológica se mostrou adequada por possibilitar a compreensão das vivências escolares das mulheres a partir de suas próprias vozes, valorizando os sentidos, sentimentos e significados que atribuíram às suas experiências educacionais ao longo da vida.

A pesquisa qualitativa se destaca-se justamente por trabalhar com o universo de sentidos, crenças, valores, motivações e subjetividades que permeiam a trajetória dos sujeitos. Como aponta Minayo (2001, p. 21), permitindo acessar “o espaço mais profundo das relações” e, nesse sentido, justifica-se pela intenção de investigar, de maneira sensível e contextualizada, quais fatores levam mulheres a interromper seus estudos no ensino regular e, optarem posteriormente pela Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Trata-se de um estudo de natureza exploratória, que possibilita um olhar inicial, amplo e aprofundado sobre o fenômeno investigado. Tal como define Rambo e Ferreira (2023), a pesquisa exploratória “é desenvolvida a fim de proporcionar uma visão geral acerca de determinado fato”.

Essa flexibilidade foi essencial para captar, em profundidade, as experiências das mulheres participantes. Corroborar também Malhotra (2001, p. 63-64, apud Lösch, Rambo e Ferreira, 2023, p. 9), ao afirmar que a pesquisa exploratória fornece critérios de compreensão, justamente por ser marcada pela abertura e pela dinamicidade do processo investigativo.

Dentre os caminhos possíveis na abordagem qualitativa, a história oral, na modalidade trajetórias de vida, mostrou-se metodologicamente pertinente, por favorecer a escuta atenta e respeitosa, além de permitir a ressignificação das memórias individuais e coletivas. Para Silva (1998) a História oral é um método que busca estudar acontecimentos históricos ou grupos sociais à luz de depoimentos de pessoas que deles participam.

Ela possibilitou que as narrativas se constituíssem enquanto potentes instrumentos de análise da realidade, permitindo compreender os processos educativos à luz das condições sociais, econômicas, históricas e culturais que atravessam as trajetórias dessas mulheres.

Como destacam Gonçalves e Lisboa (2007, p. 83), essa modalidade metodológica “implica um processo de compreender e analisar os universos sociais

contextualizados e interconectados à luz da realidade das trajetórias de vida dos sujeitos pesquisados”, aspecto que se revelou coerente com os objetivos deste trabalho.

1.2.2 Participantes do estudo

A pesquisa foi realizada com três mulheres que concluíram sua trajetória escolar na EJA ou frequentaram em algum momento essa modalidade de ensino, em escola pública. As participantes compartilhavam em comum o fato de morarem em regiões periféricas, terem vivenciado a ruptura com a escolarização formal na infância ou na adolescência, e, após diversas questões e implicações, necessitaram ingressar ao ambiente escolar pela via da EJA.

A seleção das participantes ocorreu a partir de critérios bem definidos: ser mulher adulta, ter vivenciado a experiência de evasão escolar na educação regular e ter cursado a EJA com conclusão do ensino médio por essa modalidade, ou não.

A escolha dos nomes fictícios atribuídos às participantes considerou como critério de relevância a representatividade de mulheres maranhenses que se destacaram nos campos da educação e da ciência, em sintonia com as homenageadas deste trabalho estão: Maria Firmina dos Reis, Maria Aragão e Terezinha Rego.

Quadro 3: Dados das participantes da pesquisa

Itens Qualitativos	Participante 1	Participante 2	Participante 3
Nome Fictício	Maria Firmina dos Reis	Maria Aragão	Terezinha Rego
Idade	47	42	54
Raça	Branca	Branca	Parda
Cidade e bairro	Cidade Alta-São José de Ribamar	Vila embratel-São Luís	São bernardo-São Luís
Com quem mora	01 filha de 10 anos	Marido e 03 filhos	Marido
Profissão	Professora	Vendedora	Autônoma
Quantidade de filhos	03	03	02
Média de renda familiar	Mais de 02 salários mínimos	Mais de dois salários mínimos	01 a 02 salários mínimos

Fonte: Elaborado pelo autor

1.2.3 Instrumentos de coleta de dados

Para a produção dos dados, foram realizadas entrevistas semiestruturadas, por se tratar de um instrumento que, embora guiado por um roteiro prévio, permite liberdade para que as participantes pudessem conduzir suas falas, trazendo elementos que, muitas vezes, extrapolam os limites das perguntas formuladas, enriquecendo as narrativas.

Como defendem Oliveira, Guimarães e Ferreira (2023), a entrevista semiestruturada se configura como uma ferramenta potente na pesquisa qualitativa por possibilitar o aprofundamento das subjetividades e das questões emergentes no decorrer do processo

1.2.4 Procedimentos de coleta e análise de dados

As entrevistas foram conduzidas de forma individual, com duração média de 30 a 60 minutos, em espaços previamente acordados com as participantes, garantindo-lhes privacidade, conforto e segurança para a expressão de suas trajetórias. Todo o processo de gravação foi autorizado mediante assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). As entrevistas foram transcritas na íntegra, considerando pausas, silêncios, entonações e expressões emocionais, em acordo com as orientações metodológicas de Gonçalves e Lisboa (2007) para a história oral.

As narrativas produzidas foram submetidas à técnica de análise de conteúdo, método amplamente utilizado em investigações qualitativas, que permite organizar e interpretar os dados a partir da identificação de padrões, categorias e temas recorrentes nos discursos.

De acordo com Lösch, Rambo e Ferreira (2023, p. 13), essa etapa é fundamental para reconhecer sentidos e tendências que nem sempre estão explícitos nas falas, mas que se fazem presentes de forma latente.

O processo de análise dos dados seguiu as etapas da codificação aberta, axial e seletiva, conforme os pressupostos metodológicos de Strauss e Corbin (1991), citados por Gonçalves e Lisboa (2007). Na codificação aberta, os dados são examinados detalhadamente para identificar conceitos, categorias e padrões emergentes, sem pressuposições prévias, permitindo que os fenômenos se revelem a partir do material coletado. A codificação axial consiste em relacionar essas categorias entre si, estabelecendo conexões e hierarquias que ajudam a

compreender as relações entre os elementos identificados. Por fim, na codificação seletiva, busca-se integrar e refinar as categorias centrais, construindo uma narrativa analítica que explique o fenômeno estudado de forma coerente e sistemática. Esse percurso possibilitou agrupar os relatos em categorias temáticas, construindo, a partir delas, uma compreensão ampliada das trajetórias escolares das mulheres participantes, articuladas com os contextos históricos, sociais e econômicos em que estão inseridas.

Importante destacar que, nesse processo, foram considerados tanto os elementos singulares de cada narrativa, que revelam as particularidades de suas histórias de vida, quanto os aspectos coletivos, que demonstram como essas experiências estão atravessadas por condições estruturais comuns, dialogando diretamente com a perspectiva defendida por Gonçalves e Lisboa (2007) na história oral de trajetórias.

A escuta dessas trajetórias revela, para além das estatísticas, histórias marcadas por processos de exclusão, mas também por força, resiliência e desejo de transformação. Este trabalho, portanto, buscou não apenas compreender essas experiências, mas também contribuir para reflexões sobre práticas educativas mais inclusivas, capazes de reconhecer e valorizar os saberes, as histórias e as subjetividades das mulheres que constroem a EJA diariamente com foco coletivo e individual para análise das entrevistas.

2 TRAJETÓRIA ESCOLAR DE MULHERES: DO ENSINO REGULAR À MODALIDADE EJA

Esta seção apresenta os principais desafios enfrentados por mulheres para permanecer e concluir seus estudos na Educação de Jovens e Adultos (EJA), com ênfase nas desigualdades de gênero, classe e território. São discutidos elementos como a evasão escolar, a juvenilização da modalidade, a ausência de currículo específico, a precariedade na formação docente e a invisibilidade feminina, buscando compreender de que modo essas questões impactam suas trajetórias e projetos de vida.

As reflexões propostas consideram os impactos das desigualdades de gênero, classe e território nas trajetórias das educandas, na atualidade. São analisados aspectos como a evasão escolar, a juvenilização da modalidade, a ausência de currículo específico, a precariedade na formação docente e a invisibilidade das mulheres no processo educacional.

Conforme Gomes e Campos (2020), as mulheres enfrentam obstáculos que estão ligados à divisão sexual do trabalho e ao acúmulo de responsabilidades domésticas. Muitas deixam a escola para cuidar dos filhos ou trabalhar informalmente, e retornam anos depois, movidas pelo desejo de reescrever suas histórias.

Essa realidade é bem ilustrada na pesquisa de Lima, Wiese e Haracemiv (2021), que demonstra como as mulheres da EJA carregam trajetórias marcadas por múltiplas violências, silenciamentos e, ao mesmo tempo, resistência. Esses elementos revelam que, apesar das condições adversas, elas constroem caminhos de enfrentamento e superação.

Para Gomes e Campos (2020), muitas mulheres enfrentam uma dupla ou até tripla jornada: trabalham, cuidam da casa, dos filhos e ainda buscam garantir sua formação escolar. Essas mulheres não estão na escola apenas em busca de certificação, mas de autonomia, reconhecimento e dignidade.

De acordo com dados do Censo Escolar (INEP, 2022), aproximadamente 65% dos estudantes da EJA são mulheres negras e periféricas, o que evidencia que essa modalidade atende, majoritariamente, sujeitos historicamente marginalizados. Esses dados reforçam a urgência de pensar políticas públicas que garantam não apenas o acesso, mas sobretudo a permanência e a aprendizagem.

Nesse contexto diverso, a presença feminina merece atenção. Muitas mulheres enfrentam barreiras sociais, como a pobreza, os estereótipos de gênero e a violência, que dificultam sua permanência nos estudos, como o acúmulo de responsabilidades domésticas e a maternidade precoce. Para Vieira e Cruz (2017) as atividades femininas na sociedade eram resumidas a aprender as tarefas domésticas, como bordar, costurar, ser boa mãe e esposa, tarefas essas impostas às mulheres até o século XIX. Neste sentido, o retorno das mulheres à educação formal representa, muitas vezes, uma tentativa de reconstruir projetos de vida e alcançar maior autonomia.

Além das questões de gênero e permanência, outro desafio contemporâneo evidente na EJA é o fenômeno da juvenilização, que, segundo Nery, Pereira e Amaral (2020), se configura pela crescente presença de jovens que, por diversos motivos – reprovação, abandono escolar, vulnerabilidade social – migram para a esta modalidade de ensino em busca de concluir sua escolarização. Esse cenário cria um ambiente heterogêneo, onde jovens e adultos convivem, com trajetórias, demandas e expectativas muito diferentes.

A crescente participação de jovens também impõe novos desafios. A EJA, foi originalmente modelada para atender à população adulta, com mais de vinte e nove anos, como aponta Mirom e Schardosim (2021). Porém, com a legislação em vigor, tornou-se obrigatório a conclusão do ensino fundamental aos quinze anos e do ensino médio aos dezoito anos, havendo assim a necessidade de adaptar-se às especificidades do público juvenil já que “aqueles que completavam essa idade eram transferidos para a Educação de Jovens e Adultos” (Alcantara, 2016, p. 83).

No entanto, o sistema educacional, em especial no que se refere ao currículo, não tem respondido adequadamente a essas especificidades. O currículo ofertado nas turmas da EJA, muitas vezes, reproduz o modelo tradicional do ensino regular, ignorando as histórias, os saberes e as necessidades dos sujeitos que a compõem. Essa ausência de adequação se evidencia também pelo fato de que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) não estabelece diretrizes específicas para a modalidade de ensino. Este cenário contribui para a negligência das particularidades dessa modalidade.

Sanceverino e Laffin (2022) destacam que a falta de um currículo pensado a partir das realidades dos sujeitos da EJA faz com que as práticas pedagógicas se tornem descontextualizadas, pouco significativas e, muitas vezes, excludentes. A

lógica curricular é centrada no conteúdo, e desconsidera os saberes construídos na vida, no trabalho, nas relações comunitárias e nas experiências culturais dos estudantes.

Quando olhamos para a Proposta Curricular da EJA de São Luís – Maranhão, percebemos que, apesar dos avanços, ainda há lacunas significativas. A proposta reconhece a importância de um currículo que dialogue com os interesses dos sujeitos, mas na prática, muitos desafios persistem.

O documento destaca que a EJA deve assumir uma perspectiva interdisciplinar, crítica e emancipatória, alinhada aos princípios freireanos, que valorizam os conhecimentos prévios dos estudantes e articulando os conteúdos à realidade local (São Luís, 2019). Contudo, ainda há dificuldades na implementação, seja por falta de formação continuada, mas principalmente pela ausência de materiais didáticos específicos ou pela sobrecarga de trabalho.

Ferreira e Machado (2022) reforçam que pensar a EJA na contemporaneidade exige um compromisso ético, político e amoroso, que não se restringe à transmissão de conteúdo, mas que compreende a educação como prática de liberdade. Assim, qualquer proposta curricular deve se comprometer com a escuta dos sujeitos, com a valorização das diversidades e com a construção coletiva do conhecimento.

Outro elemento que atravessa esses desafios é a necessidade de práticas pedagógicas que rompam com a lógica bancária da educação, como aponta Freire (2005). Freitas e Cavalcante (2021) discutem como a mediação didática na EJA, sobretudo com mulheres, deve partir da leitura crítica do mundo, permitindo que elas se vejam como produtoras de saberes, capazes de ressignificar suas próprias histórias.

Habowski, Reinhardt e Conte (2022) também ressaltam que o processo educativo na EJA só se concretiza na interação dialógica, na escuta sensível e na compreensão de que os sujeitos constroem conhecimento a partir de sua inserção no contexto social, político e cultural. Portanto, ignorar essas dimensões no currículo significa reforçar as estruturas que mantêm a desigualdade.

A transposição de um modelo que reproduz um ensino regular tradicional é criticada por Gadotti (2003). Para ele, a EJA configura-se como uma ação educativa profundamente vinculada às lutas sociais, às condições concretas de vida e aos

saberes populares. Ignorando isso, a escola reforça o sentimento de inadequação, desmotivando os estudantes e contribuindo para novas desistências.

Há ainda, um silêncio institucional sobre a formação docente para a EJA. Muitos professores são deslocados para atuar nessa modalidade sem preparo específico. Desta forma, Arroyo (2005) ressalta que formar docentes para a EJA não é apenas fornecer capacitação técnica, mas desenvolver neles uma postura ética e política diante dos sujeitos da exclusão, os quais carregam marcas de múltiplas violações de direitos.

Por outro lado, o avanço tecnológico, que deveria ser um aliado, tornou-se mais um obstáculo. A exclusão digital atinge diretamente os estudantes da EJA, que em muitos casos, não têm familiaridade com o uso de computadores ou plataformas digitais. Para Wagner (2010), a inclusão digital não se resume apenas ao acesso da à internet e a computadores, mas sim ao saber utilizar e dar funcionalidade a ferramentas e recursos digitais variados.

Frente a esse cenário, torna-se urgente pensar a EJA a partir de uma perspectiva emancipadora, crítica e humanizadora. Como lembra Paulo Freire (1996), educar jovens e adultos é muito mais do que transmitir conteúdos, é criar espaços de escuta, acolhimento e ressignificação de vidas, enfatizando que essa educação precisa permitir ao educando discutir com coragem os problemas de seu tempo e se posicionar frente a eles com consciência e autonomia. A educação, nesse contexto, torna-se um ato de coragem e compromisso com a dignidade humana.

Superar os desafios da EJA implica em uma mudança estrutural e cultural no modo como se compreende essa etapa da educação básica. Isso envolve repensar a formação docente, garantir recursos financeiros estáveis, construir currículos dialogados e valorizar institucionalmente a EJA como política permanente e não como um remendo às desigualdades. Sem isso, corre-se o risco de perpetuar o ciclo de exclusão que justamente essa modalidade deveria romper.

Falar da Educação de Jovens e Adultos hoje é, inevitavelmente, olhar para uma modalidade que enfrenta uma série de tensões, contradições e desafios. A chamada juvenilização da EJA é um fenômeno que vem se intensificando nos últimos anos e que, de certa forma, altera as dinâmicas, os sentidos e os sujeitos que historicamente deram forma a esse espaço educativo.

Segundo Nery, Pereira e Amaral (2020), a EJA tem sido marcada, cada vez mais, pela presença de jovens que, por processos de evasão, fracasso escolar ou exclusão social, acabam migrando para essa modalidade. Esse movimento gera impactos significativos, tanto na organização pedagógica quanto na construção das relações no interior das salas de aula.

Contudo, é necessário compreender que, paralelamente a esse processo, persistem sujeitos que compõem a EJA: mulheres adultas, negras, periféricas, muitas vezes mães solo, que carregam consigo trajetórias de resistência, silenciamento e luta por reconhecimento. Como apontado por Sacco (2024), o fenômeno da juvenilização não pode invisibilizar essas mulheres, nem reduzir seus percursos a estatísticas ou narrativas periféricas dentro da própria EJA.

As pesquisas de Lima, Wiese e Haracemiv (2021) deixam evidente que, ao longo da história, as mulheres da EJA foram sistematicamente silenciadas. Suas vozes, suas demandas e suas experiências foram colocadas à margem, tanto nos discursos pedagógicos quanto nas práticas escolares.

Esse silenciamento não se dá de forma isolada, mas está atravessado por marcadores de gênero, classe e território. Por isso, refletir sobre a presença feminina na EJA é, também, um ato político, estético e ético, como já sinalizam Habowski, Reinhardt e Conte (2022), quando defendem uma educação dialógica e humanizadora, capaz de romper com as estruturas que alienam e oprimem os sujeitos.

Se, por um lado, a presença crescente de jovens tensiona os formatos e as metodologias da EJA, por outro, é urgente reafirmar o espaço dessas mulheres, que não apenas ocupam as cadeiras da sala de aula, mas que também constroem saberes, ressignificam práticas e demandam uma escuta verdadeiramente humanizadora. Nesse sentido, Freitas e Cavalcante (2021) ressaltam que pensar práticas pedagógicas na EJA exige reconhecer essas mulheres como protagonistas de suas histórias, valorizando suas leituras de mundo e suas experiências de vida.

Esse debate se aprofunda quando olhamos para as contribuições de Sanceverino e Laffin (2022), que destacam a importância das mediações didáticas como estratégia de fortalecimento dos sujeitos da EJA. As autoras defendem que tais mediações precisam estar alinhadas com os princípios da dialogicidade freireana, da escuta ativa e da valorização dos saberes populares, sobretudo

quando falamos das mulheres, que, muitas vezes, acessam a escola em condições de múltiplas vulnerabilidades, mas carregam consigo uma potência transformadora.

Não é possível ignorar que essas mulheres chegam à EJA não apenas em busca de um diploma. Elas buscam, sobretudo, o reconhecimento de sua existência, a validação de seus saberes, a possibilidade de ressignificar suas trajetórias. Como já comprovado em estudos como o de Machado de Lima (2004) e Amorim (2007) as relações de gênero estão profundamente imbricadas no cotidiano escolar e, quando não problematizadas, acabam por reforçar estereótipos, naturalizar desigualdades e impedir a construção de uma educação verdadeiramente emancipadora.

Diante disso, torna-se fundamental compreender que a EJA não pode ser pensada de forma homogênea. Como já apontaram Soares et al. (2010) e Soares (2006), os desafios da formação de educadores e das práticas pedagógicas na EJA passam, necessariamente, pela capacidade de reconhecer as especificidades dos sujeitos que a compõem. Isso significa olhar para as juventudes, sim, mas sem apagar as histórias, as dores e as resistências das mulheres adultas, que carregam consigo uma ancestralidade de luta.

Ferreira e Machado (2022), ao refletirem sobre o legado de Paulo Freire, reforçam que é na amorosidade, na escuta e na construção coletiva do conhecimento que se dá o verdadeiro ato pedagógico. Portanto, qualquer discussão sobre a EJA que não esteja atravessada por essas dimensões da escuta, da amorosidade, da problematização das opressões de gênero e classe, corre o risco de se tornar meramente instrumental, distante da realidade dos sujeitos que ali estão.

3 A EJA COMO POLÍTICA PÚBLICA DE INCLUSÃO: CONQUISTAS E ENFRENTAMENTOS EM PROCESSO

Esta seção discute o percurso histórico da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil, destacando os avanços e retrocessos nas políticas públicas voltadas para essa modalidade. A partir da LDB de 1996, são analisadas ações, programas e diretrizes que buscaram garantir o direito à educação para sujeitos que tiveram suas trajetórias escolares interrompidas, bem como os limites enfrentados na consolidação da EJA como política permanente.

A promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) representou um divisor de águas para a EJA no Brasil. Pela primeira vez, a EJA foi reconhecida formalmente como uma modalidade da Educação Básica, rompendo com a concepção assistencialista e emergencial que marcava sua trajetória até então (Brasil, 1996).

Antes da LDB, a EJA era conhecida como ensino supletivo, um modelo centrado em medidas compensatórias, marcado pela precarização, ausência de continuidade e falta de investimento público estruturado (SANCEVERINO; LAFFIN, 2022; SOARES et al., 2010). Historicamente, o acesso ao ensino formal no Brasil sempre foi restrito às elites econômicas e políticas, deixando à margem a população negra, indígena, trabalhadora, do campo, e também as mulheres, que enfrentavam uma dupla jornada marcada pela exploração do trabalho e pela invisibilidade social (Pinto, 2016; Lima; Wiese; Haracemiv, 2021).

Com a LDB, o Estado assumiu a responsabilidade de assegurar a oferta educacional adequada para jovens e adultos que não tiveram acesso ou permanência na escola na idade convencional. Este marco abriu caminho para a formulação de políticas, programas e investimentos específicos, que começaram a se consolidar ao longo das décadas seguintes (Soares, 2006).

Na década de 1990, surge o Programa Alfabetização Solidária (PAS), criado em 1996. O PAS teve como proposta uma ação colaborativa entre governo federal, universidades, ONGs e prefeituras, com foco na alfabetização de jovens e adultos em municípios com os maiores índices de analfabetismo. Seu objetivo principal era reduzir o analfabetismo, especialmente entre jovens de 12 a 18 anos, mas também contemplava adultos em geral (BARREIRO, 2010; SANCEVERINO; LAFFIN, 2022). Esse programa representou uma estratégia inovadora, por unir sociedade civil, setor público e instituições de ensino superior na execução dos projetos de alfabetização.

Contudo, seu caráter ainda era mais emergencial do que estruturante, refletindo a transição entre um modelo de campanhas pontuais e um modelo de política pública contínua (Habowski; Reinhardt; Conte, 2022).

Nos anos 2000, sobretudo no início do governo Lula, há uma expansão significativa das políticas públicas voltadas para a EJA, com programas que articulavam educação, inclusão social e geração de trabalho e renda. Destaca-se, nesse contexto, o Programa Brasil Alfabetizado (PBA), lançado em 2003, que substituiu o PAS. Este programa foi pensado para garantir alfabetização a jovens, adultos e idosos, com foco na erradicação do analfabetismo. Diferente do PAS, o PBA teve maior abrangência, mais articulação com os municípios e priorizou metodologias com base nos princípios freireanos, valorizando o diálogo, a realidade dos sujeitos e a construção coletiva do saber (Ferreira; Machado, 2022).

Outro marco relevante foi a criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECAD) em 2004, vinculada ao Ministério da Educação. A SECAD fortaleceu a institucionalização da EJA, promovendo diretrizes curriculares, formação de educadores e financiamento específico, além de assegurar maior visibilidade às pautas relacionadas à diversidade, gênero, raça, etnia e classe (Soares, 2006; Lima; Wiese; Haracemiv, 2021).

Entre 1996 e 2010, observou-se um crescimento expressivo na matrícula da EJA, principalmente nas redes públicas municipais e estaduais. Houve também ampliação dos programas formativos, fortalecimento da formação de professores e valorização dos sujeitos da modalidade de ensino, especialmente mulheres, população negra, povos indígenas, quilombolas e trabalhadores do campo e da cidade (AMORIM, 2007). Nesse período, as discussões sobre gênero, raça e classe passaram a ocupar espaço no debate educacional, destacando os desafios enfrentados por mulheres, que conciliam a educação com as demandas do trabalho doméstico, da maternidade e da vida laboral (Clementino; de Almeida Cabral; Rodrigues, 2020; Sieber; Funari; Moraes, 2019).

A partir de 2016, com as mudanças políticas no país, o golpe que retirou da Presidência do país a Dilma Rousseff, observa-se um processo de desmonte gradual das políticas públicas para a EJA. Isso se materializa na redução significativa de investimentos no Programa Brasil Alfabetizado, na extinção da SECAD, que foi reconfigurada, perdendo sua autonomia, e na fragilização da oferta de EJA nas redes públicas, que passaram a priorizar outras demandas, deixando os

sujeitos novamente à margem (NERY; PEREIRA; DO AMARAL, 2020). Esse cenário atual reflete uma descontinuidade histórica que, segundo Arroyo (2005), reafirma as tensões permanentes entre o direito à educação e as práticas excludentes estruturais no Brasil.

Quadro 1- Evolução da EJA no Brasil (1996–2015)

Período	Programa/Política	Objetivos	Resultados Principais
1996	Alfabetização Solidária (PAS)	Redução do analfabetismo em municípios vulneráveis; foco em jovens e adultos	Mais de 3 milhões de atendidos até 2002 (SANCEVERINO; LAFFIN, 2022)
2003	Brasil Alfabetizado (PBA)	Erradicação do analfabetismo; formação continuada de educadores; fortalecimento das redes	Ampla cobertura nacional; aumento nas matrículas da EJA; foco nas diversidades culturais e sociais (FERREIRA; MACHADO, 2022)
2004	SECAD/MEC	Formulação de políticas públicas para EJA e diversidade	Desenvolvimento de diretrizes curriculares, expansão da formação docente (SOARES, 2006)
Pós-2016	Desmonte progressivo	Desarticulação dos programas; redução de verbas	Queda nas matrículas; aumento da evasão; precarização da modalidade (NERY; PEREIRA; DO AMARAL, 2020)

Fonte: elaborado pelo autor

A trajetória da EJA no Brasil é marcada por avanços, retrocessos e resistências. Embora a LDB de 1996 tenha sido um marco importante na consolidação dos direitos educacionais, a efetividade dessas políticas esteve frequentemente sujeita às oscilações políticas e econômicas do país. Como reforçam Ferreira e Machado (2022), os desafios persistem, sobretudo no enfrentamento da invisibilidade social, da precarização das condições de ensino e da luta pela permanência e valorização da EJA como direito humano fundamenta

3.1 EJA após A LDB: Políticas Públicas em disputa

A sanção da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) n.º 9.394/1996 representou um avanço significativo no reconhecimento da Educação de Jovens e Adultos (EJA) como modalidade da Educação Básica, garantindo, em sua legislação, que jovens, adultos e idosos que não tiveram acesso à escolarização na idade regular tivessem o direito de estudar. A LDB consolidou, portanto, um entendimento de que a EJA não deveria mais ser tratada como política assistencialista, compensatória ou emergencial, mas como direito permanente, alinhado à perspectiva da educação no decorrer da vida.

Segundo Soares (2006), a inclusão da EJA na LDB trouxe um reposicionamento político e pedagógico, ao reconhecer a especificidade dos sujeitos e das práticas que se configuram nesse campo. No entanto, apesar dos avanços legislativos, a implementação efetiva de políticas públicas para a EJA sofreu e ainda sofre com movimentos de avanços e retrocessos, pautados por interesses econômicos e mudanças de governos, que muitas vezes descontinuam programas e fragilizam os processos educativos.

Nos anos que se seguiram à promulgação da LDB, especialmente na década de 1990 e início dos anos 2000, surgiram programas que buscaram enfrentar os altos índices de analfabetismo no Brasil, como já mencionado anteriormente, como: O PAS o Programa Alfabetização Solidária (PAS), criado em 1996. Segundo Soares et al. (2010), esses programas contribuíram diretamente para uma redução expressiva das taxas de analfabetismo, principalmente na primeira década dos anos 2000.

Conforme dados disponibilizados pelo INEP (2005), em levantamento sobre a evolução da EJA no Brasil, observa-se que, entre os anos de 1995 e 2005, houve um crescimento de mais de 30% no número de matrículas na EJA, especialmente nas regiões Nordeste e Norte, refletindo diretamente os impactos das políticas de alfabetização e da consolidação da EJA como modalidade educacional.

Quadro 2- Matrículas na EJA entre os anos de 1995 e 2005

Ano	Matrículas na EJA (Brasil)	Taxa de analfabetismo (população acima de 15 anos)
1995	3.120.000	17,2%
2000	3.897.000	13,6%
2005	4.200.000	11,7%

Fonte: INEP (2005); IBGE (PNAD 2005).

Esses dados indicam que, embora o analfabetismo ainda fosse uma realidade preocupante, as políticas públicas voltadas para a EJA promoveram avanços significativos, especialmente no que se refere ao acesso.

No entanto, como alertam Ferreira e Machado (2022), esses avanços não foram suficientes para consolidar a EJA como uma política de Estado. Ao contrário, o que se observa, especialmente a partir da segunda década dos anos 2000, é a descontinuidade das ações, a falta de financiamento adequado e a redução de programas estruturantes.

Além disso, Sanceverino e Laffin (2022) reforçam que um dos grandes desafios enfrentados pela EJA está na fragilidade das práticas pedagógicas, que muitas vezes são reflexo da própria ausência de uma política pública consistente. A formação dos professores é precária, os materiais didáticos são escassos e o currículo frequentemente não dialoga com as realidades dos sujeitos da EJA.

Quando olhamos para a realidade local, a exemplo da Proposta Curricular da EJA do município de São Luís – Maranhão, percebemos que há tentativas de construir práticas pedagógicas mais alinhadas com a perspectiva freireana e com o reconhecimento dos saberes dos sujeitos.

Contudo, como discute Machado de Lima (2024), essas propostas esbarram em desafios estruturais, como a falta de investimento, a rotatividade de profissionais e a ausência de políticas que garantam a permanência dos estudantes, sobretudo das mulheres, que enfrentam uma sobrecarga social marcada pelo trabalho doméstico, pela maternidade e pela informalidade.

Esses desafios também são abordados por Lima, Wiese e Haracemiv (2021), quando relatam as experiências de mulheres na EJA, que muitas vezes interrompem seus estudos por falta de apoio institucional e pela ausência de políticas públicas que considerem as questões de gênero, como acesso à creche, transporte ou políticas de assistência social integradas.

Diante desse cenário, Habowski, Reinhardt e Conte (2022) destacam que a efetivação da EJA como política pública exige mais do que a criação de programas pontuais. É necessário pensar em um projeto educativo de caráter emancipador, que dialogue com os saberes dos sujeitos, que rompa com as práticas excludentes e que, sobretudo, se configure como política permanente, resistente às instabilidades dos governos e das conjunturas políticas.

Portanto, embora a LDB tenha representado um marco legal fundamental, os desafios que se colocam para a EJA no Brasil revelam uma tensão permanente entre avanços legislativos e a efetiva consolidação de práticas e políticas que garantam uma educação pública, gratuita, laica, inclusiva e de qualidade para os sujeitos da EJA.

No ano de 1998, foi instituído o Programa Nacional voltado à Educação nos assentamentos da Reforma Agrária, conhecido como PRONERA. Fruto de uma parceria entre lideranças dos movimentos sociais do campo e professores universitários, tinha como objetivo garantir o acesso à educação para populações do campo, especialmente aquelas que vivem em assentamentos da reforma agrária. (Amorim, 2007)

Em 2005, estimava-se que, entre os 1,5 milhão de assentados com 14 anos ou mais, apresentava baixa escolarização: cerca de 20% eram não alfabetizados e apenas 14% haviam concluído as séries finais do Ensino Fundamental (Ação Educativa; Cenpec; Instituto Paulo Freire, 2022).

Diante das determinações da LDB, o Brasil passou a discutir o papel da EJA como parte da Educação Básica, o que resultou, em 2000, na aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a modalidade (Resolução CNE/CEB nº 01/2000). O CNE reconhece a EJA como algo mais do que uma simples correção de trajetórias escolares interrompidas, compreendendo-a como “um modo de existir com característica própria” (BRASIL, 2000, p. 26), o que exige considerar a realidade e a diversidade dos sujeitos que dela fazem parte.

Ainda na década de 2000, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) buscou consolidar a articulação que relacionava a formação geral e a qualificação profissional.

Direcionado aos jovens a partir de 18 anos que não haviam concluído a educação básica, conforme previsto em suas diretrizes pedagógicas, “O PROEJA

defende a proposição de um currículo integrado na perspectiva de criar cursos que coloquem em foco o jovem e sua relação com o mundo do trabalho, não se limitando a uma formação estrita para o mercado de trabalho” (Ação Educativa; Cenpec; Instituto Paulo Freire, 2022, P. 31).

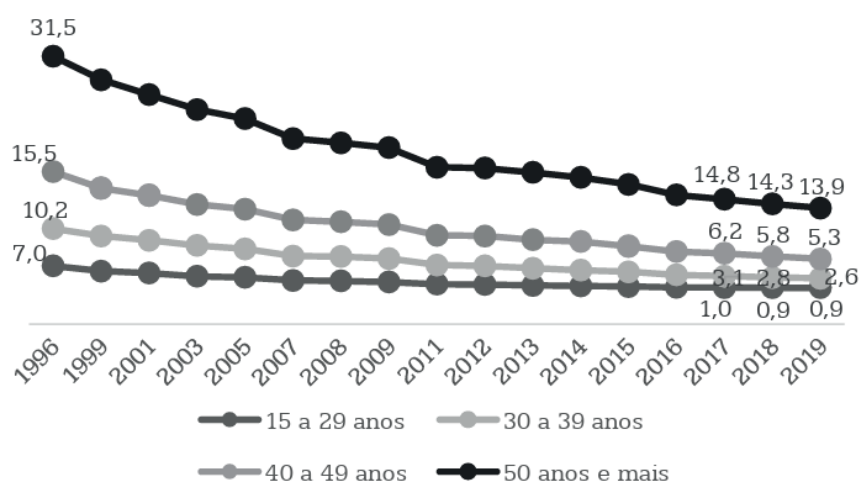
O ProJovem, instituído em 2005 e posteriormente reformulado em 2008, teve como proposta integrar educação básica, qualificação profissional e cidadania para jovens entre 18 e 29 anos. Ele foi instituído como um

[...] programa emergencial e experimental, destinado a executar ações integradas que propiciem aos jovens brasileiros elevação do grau de escolaridade, visando a conclusão do ensino fundamental, qualificação profissional voltada a estimular a inserção produtiva cidadã e o desenvolvimento de ações comunitárias com práticas de solidariedade, exercício da cidadania e intervenção na realidade local. (BRASIL. Lei nº 11.129/2005)

Sua concepção curricular buscava atender às especificidades dessa faixa etária, promovendo formação integral e reintegração social.

A relevância dessas iniciativas pode ser observada na redução das taxas de analfabetismo, especialmente para a população acima de 15 anos. A seguir, a Tabela 1 apresenta a variação dessas taxas entre os anos de 1996 e 2019, destacando a queda significativa do analfabetismo em diversos grupos etários:

Gráfico 1: Taxa de analfabetismo, por grupos de idade - Brasil - 1996-2019



Fonte: SAMPAIO e HIZIM (2022).

Apesar do reconhecimento legal da EJA como parte da Educação Básica, a consolidação de políticas permanentes para a modalidade enfrenta uma série de entraves. Ao longo das últimas décadas, diversas iniciativas foram implementadas

com o objetivo de ampliar o acesso à educação de jovens e adultos, mas a maior parte delas teve caráter temporário e descontinuado.

Outro exemplo de iniciativa interrompida foi o ProJovem Urbano, instituído em 2005 e reformulado em 2008, que integrava educação básica, qualificação profissional e cidadania para jovens entre 18 e 29 anos.

Apesar de sua proposta inovadora, o programa foi descontinuado em razão da instabilidade política e da ausência de continuidade institucional, deixando lacunas significativas na oferta educacional para esse público.

Também merece destaque o Programa Nacional do Livro Didático da EJA (PNLDEJA), criado com o intuito de oferecer materiais adequados às especificidades da modalidade. Como aponta o AÇÃO EDUCATIVA; CENPEC; INSTITUTO PAULO FREIRE (2022), a partir de 2019 houve uma redução drástica de investimentos por parte do governo federal, resultando no abandono de programas estruturantes como o PBA, o ProJovem e o próprio PNLDEJA. O Dossiê EJA menciona que

[...] a educação de jovens e adultos vivenciou uma forte derrocada, com uma enorme redução do investimento por parte do governo federal e o desmonte da estrutura criada nos anos anteriores para criar processos indutivos junto a estados e municípios a fim de ampliar as matrículas e qualificar a educação de jovens e adultos. Iniciativas como o Programa Nacional do Livro Didático para EJA (PLNDEJA), o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (PROJOVEM) e o Programa Brasil Alfabetizado (PBA) tiveram seus recursos gradualmente reduzidos ou simplesmente foram esquecidos pelo governo federal. (Ação Educativa; Cenpec; Instituto Paulo Freire, 2022, p. 21)

Como destacam Laffin e Sanceverino (2021), a partir de 2016 houve uma retração significativa nas políticas voltadas à EJA, especialmente durante o governo federal iniciado em 2019, que não criou programas e apenas executou recursos remanescentes de gestões anteriores.

A descontinuidade dessas ações está fortemente relacionada à ausência de políticas estruturantes, sobretudo no campo da formação docente. Apesar da relevância de diversas propostas voltadas à modalidade, enfrentaram-se diversos obstáculos à sua consolidação em larga escala. Miguel Arroyo (2006) observa que a formação dos educadores da EJA se deu “pelas bordas”, sem reconhecimento formal, com lacunas nos currículos das licenciaturas e sem a construção de um perfil profissional voltado às especificidades da modalidade. O autor ainda enfatiza que o professor generalista, que atua com crianças e adolescentes, é frequentemente o mesmo designado para atuar com jovens e adultos.

A precariedade da formação docente é, portanto, um dos fatores que agravam a descontinuidade das políticas e comprometem a qualidade do ensino na EJA. Como reforça Arroyo (2006), o perfil do educador de jovens e adultos e sua formação encontra-se ainda em construção.

Essa carência de preparo impacta diretamente as práticas pedagógicas, que, por vezes, são marcadas por abordagens inadequadas, como a infantilização e a simples redução dos conteúdos da Educação Básica regular, desconsiderando a especificidade da modalidade e a necessidade de abordagens didáticas intencionais (Brasil, 2014, p. 15).

3.2 A proposta da EJA em São Luís

A Proposta Curricular da Educação de Jovens e Adultos da Rede Pública Municipal de São Luís (2023) é fruto de um processo histórico, político e pedagógico de afirmação da EJA como um direito e uma política pública essencial à cidadania. O documento parte da compreensão de que o direito à educação de qualidade deve ser garantido "independentemente da idade e do tempo em que os mesmos acessam o sistema educacional ou retornam à escola" (SEMED, 2023, p. 10), refletindo um compromisso com a justiça social e a equidade.

A trajetória da formulação curricular é marcada por ações articuladas da SEMED ao longo de décadas, tendo como marcos regulatórios a aprovação do documento em 2008 (Resolução nº 17/08 - CME) e sua reformulação mais recente, que culmina na Resolução nº 37/2022. Esta última versão incorpora as determinações da BNCC e do Marco Conceitual Municipal (aprovado em 2018), atualizando os princípios e fundamentos pedagógicos conforme o cenário contemporâneo da educação brasileira.

A elaboração foi baseada em uma perspectiva participativa e dialógica. Por meio da atuação dos Grupos de Trabalho (GTs), compostos por professores, técnicos e gestores da EJA, promoveu-se um processo colaborativo de análise documental, debate teórico e síntese pedagógica. Como descreve o documento, "as pautas eram apresentadas por seus coordenadores e debatidas pelos integrantes de cada GT, cujas alterações e sugestões eram registradas e incorporadas à redação da proposta" (SEMED, 2023, p. 12). A metodologia envolveu o estudo de

documentos nacionais (como a LDB, o PNE e as DCNs da EJA) e locais (como o Documento Curricular do Território Maranhense).

A proposta está centrada na concepção de que a EJA deve valorizar os saberes prévios dos estudantes e respeitar suas trajetórias. Considerando o público heterogêneo da modalidade, composto por jovens, adultos e idosos em diferentes contextos sociais, econômicos e culturais, o currículo precisa ser sensível às realidades vividas e às experiências acumuladas desses sujeitos. Essa valorização está alinhada ao pensamento freireano, que defende que "uma das tarefas precípuas da prática educativa progressista é exatamente o desenvolvimento da curiosidade crítica, insatisfeita, indócil" (Freire, 1996, p. 15, Apud Semed, 2023, p. 13).

O documento também evidencia o papel da EJA como mediadora dos conflitos sociais. Isso se deve, entre outros fatores, às dificuldades estruturais enfrentadas pelos muitos que impactam diretamente a permanência e o desempenho escolar. Como apontado, há um risco de que "as situações de aprendizagem planejadas não abrangem todas as ações necessárias para a construção do saber e do desenvolvimento da reflexão" (SEMED, 2023, p. 36), o que exige uma revisão constante das práticas e propostas pedagógicas.

Dentre os princípios orientadores da proposta curricular, destaca-se o compromisso com uma escola democrática, inclusiva, crítica e transformadora, que contribua para o enfrentamento das desigualdades históricas de acesso e permanência. A EJA deve, portanto, "propiciar aos estudantes oportunidades para atitudes proativas, críticas, autônomas e progressistas na sociedade em que estão inseridos" (SEMED, 2023, p. 13).

A proposta ainda aponta para a importância da formação continuada dos profissionais da EJA como política permanente da SEMED, de forma a garantir a atualização pedagógica e a valorização docente, especialmente em face das constantes mudanças sociais e tecnológicas que impactam a educação

4. TRAJETÓRIA FORMATIVA DE MULHERES: DO ENSINO REGULAR À MODALIDADE EJA

As seções foram criadas a partir do percurso da trajetória de vida, sendo destacadas, primeiramente, as categorias que evidenciam as vivências escolares; em seguida, aquelas que explicam por que desistiram da escola e, a posteriormente, o retorno a partir da EJA, revelando os desejos e desafios na vivência escolar tardia dessas mulheres.

4.1 Escolarização na Infância em diferentes perspectivas

Nesta seção, foi possível compreender o percurso de escolarização e os processos afetivos, materiais e simbólicos que foram constituindo em torno dessas trajetórias. As narrativas de Maria Firmina, Terezinha Rego e Maria Aragão, analisadas a seguir, trazem à tona que o desejo de estudar por si só não bastava quando não existia estrutura que abarcasse e garantisse esse direito legal. Marcado nas vozes dessas mulheres, é perceptível o atravessamento dos marcadores de gênero, classe, território, e da estrutura familiar no acesso e permanências dessas mulheres dentro da escola, o que é evidenciado no relato de Maria Firmina.

“eu não estudei a educação infantil, porque na época meu pai morava lá na Transamazônica, no Pará, e lá não tinha escola. Aí depois, quando a minha mãe veio embora do Pará, separando do meu pai, ela deixou a gente no interior do Maranhão, Bacabal, com a minha avó, e lá que a gente começou a estudar, mas eu não tenho muita lembrança assim, não porque foi meio conturbado. Um tempo a gente morava com uma pessoa, outro tempo com outra [...] até os 8, 9 anos eu fiquei com minha avó depois os tios vieram buscar a gente levar para o Pará, depois do Pará a gente voltou de novo para cá, aí já foi para Miranda, depois a gente já foi de novo para o Pará, depois a gente veio para cá, para São Luís, de São Luís já levaram a gente para Campinas, então assim, **o meu histórico, cada ano eu estudava num lugar, até que eu parei de estudar, e sempre morava na casa de pessoas**”. (Maria Firmina dos Reis, grifos meus)

O relato de Maria Firmina, por exemplo, evidencia que a estrutura familiar e os contínuos deslocamentos, refletindo em um ambiente instável que lhe garantisse continuidade educacional, foram determinantes para que ela rompesse com a escola. A expressão “memórias conturbadas” sintetiza não apenas a experiência subjetiva da instabilidade que marca sua infância, mas também os impactos estruturais da desproteção social sobre o processo de escolarização.

Esta trajetória revela o que Carvalho (2005) conceitua como relações negativas com a escola, construídas quando o espaço escolar não consegue se configurar como lugar de pertencimento ou de sentido. Para Candau (2012), a escola que desconsidera as realidades culturais e afetivas das crianças reproduz a exclusão social, ainda que sob o discurso da universalização do acesso.

Além disso, a ausência de acesso à educação infantil em contextos de migração e precariedade territorial indica uma omissão histórica das políticas públicas, sobretudo no que se refere às populações de áreas rurais e periféricas. Conforme aponta Kramer (2005), a educação infantil no Brasil, por muito tempo, não foi pensada como direito da criança, mas como serviço assistencial fragmentado.

O percurso escolar de Terezinha, embora tenha ocorrido em um mesmo local, é atravessado por barreiras de um território sem muita assistência e estrutura. A longa caminhada até a escola, sob condições climáticas adversas, evidencia o quanto o direito à educação ainda é desigual.

Lá em Barreirinhas era muito difícil, a gente tinha que acordar cedo da manhã e ir para a escola, que era uma hora e meia, duas horas a gente estava andando. Na ida era pela manhã. **Na volta, voltava 12 horas na areia quente chegava toda sapecada de areia quente e sol quente. Tudo muito difícil** (Terezinha Rego, grifos meus)

A situação narrada denuncia o descaso histórico com a Educação do Campo, tema amplamente debatido por autores como Caldart (2004) e Arroyo (2007), que problematizam a inadequação das políticas educacionais às especificidades das populações rurais. A distância, o calor, o esforço corporal exaustivo, elementos quase ausentes nos planejamentos oficiais, tornam-se parte integrante da rotina escolar e condicionam a permanência e a aprendizagem das crianças.

Diferente dos relatos anteriores, Maria Aragão narra uma trajetória mais contínua e de melhor acesso no que diz respeito à permanência escolar, embora também atravessasse rupturas. A presença de escolas comunitárias e particulares de bairro configurou-se como fator facilitador do acesso à educação, ainda que esse acesso não tenha sido suficiente para garantir a conclusão da escolaridade básica.

Eu sempre estudei em escola particular, comunitária, porque eu moro na Vila Embratel, né? Desde o ensino fundamental. Minha família chegou aqui no... Eu era muito pequena. E aí, desde o jardim de infância, eu lembro que na época do jardim de infância, né? Foi numa escola comunitária aqui do bairro. O ensino fundamental também numa escola particular aqui no bairro sempre próximo de casa, e aí, quando eu fui pro ensino médio foi que

eu fui pra um outro bairro, também numa escola particular, e aí, quando eu tava no início do segundo ano, eu precisei parar de estudar mas todos todo, o jardim, ensino fundamental, e na época, era primeiro grau, todos foram escolas comunitárias aqui do bairro (Maria Aragão, gripos meus)

Para Ariès (1981), a infância é uma categoria construída socialmente, sendo moldada por contextos históricos, culturais e sociais. Neste sentido, percebe-se que as três vivenciaram trajetórias bastante distintas entre si, ainda na infância, evidenciando o conceito de múltiplas infâncias decorrentes de contextos distintos.

Além disso, as interrupções escolares, em suas histórias, deixam evidentes que os limites dessas iniciativas quando não são acompanhadas por políticas públicas robustas e intersetoriais, ou seja, políticas que considerem como fatores determinantes a pobreza, a sobrecarga familiar, a desigualdade de gênero e a vulnerabilidade social, aspectos que influenciam diretamente como esses sujeitos serão afetados ao longo da vida

Segundo Gomes (2005), esses sujeitos participantes da Educação de Jovens e Adultos devem ser compreendidos como atores socioculturais inseridos em processos históricos e culturais específicos. Essa perspectiva reconhece que as dimensões de gênero, raça, sexualidade e subjetividade são constituintes da EJA, manifestando-se nas trajetórias de vida e nas relações sociais estabelecidas entre os diversos participantes desse espaço educativo.

4.2 Interrupção escolar: determinantes sociais e trajetórias pessoais

As narrativas de Terezinha Rego e Maria Firmina dos Reis evidenciam de maneira contundente como o trabalho precoce e as responsabilidades familiares atuam como barreiras que comprometem o direito à escolarização de crianças, adolescentes e jovens no Brasil.

Em contextos de vulnerabilidades econômicas, financeiras e até territoriais, a escola passa a ocupar um lugar secundário diante das exigências impostas pela sobrevivência cotidiana. Um dos fatores mais apontados é o trabalho. No caso de Terezinha, trabalhar, estudar, além das adversidades familiares, como a morte da mãe, foram os fatores que para ela explicam o abandono escolar.

A gente tinha que trabalhar e ir para a escola. E aí, nem sempre dava para ir, porque a gente tinha que trabalhar [...] Porque a gente tinha dificuldade, né? **Que tem que trabalhar e ajudar em casa. Aí eu saí da escola, minha**

mãe morreu. E eu tive que trabalhar na casa de família. [...] era só meu pai,[...] Ele não tinha condição de ir para a gente. Tinha que trabalhar pra ajudar (Terezinha Rego, grifos meus).

Esse relato revela o entrelaçamento entre desproteção social, luto e pobreza, elementos que recaem de forma ainda mais intensa sobre meninas e mulheres, que assumem precocemente papéis adultos dentro da família.

O relato seguinte de Maria Firmina, retrata outros processos silenciosos que corroboram para a evasão escolar: o deslocamento urbano, a ausência de matrícula escolar e a gravidez precoce. Ao mudar-se para Campinas aos 16 anos, ela se viu afastada da escola e direcionada ao trabalho, que logo depois, teve uma gravidez que selou o afastamento definitivo do espaço escolar:

me mudei pra São Paulo, né? pra morar com familiares lá em Campinas. E aí, quando chegou lá, não conseguiram escola pra mim na época [...] **eu já tinha quase 16 anos aí, conseguiram pra mim um serviço, tava pegando serviço numa granja e eu comecei a trabalhar nesse tempo [...] eu fiquei sem estudar, aí no outro ano eu acabei engravidando e já fui morar com o pai da minha filha e aí, eu não estudei mais** (Maria Firmina dos Reis, grifos meus).

Essas experiências revelam o que Carneiro (2005) denomina como um ciclo de interdição de direitos, em que a negligência institucional diante das demandas de jovens mulheres pobres colabora para a sua exclusão da educação formal. Além disso, o cruzamento entre maternidade precoce, deslocamento territorial e ausência de políticas intersetoriais reafirma que a evasão escolar não é uma escolha individual, mas um reflexo direto da estrutura de desigualdades que perpassa a sociedade brasileira.

4.3 Gravidez na adolescência

Ao estudarmos trajetórias femininas no campo educacional, é recorrente a presença da maternidade como um ponto de inflexão. Em muitos casos, ela aparece como um sonho realizado; em outros, como uma ruptura no percurso formativo, uma interrupção das aspirações acadêmicas e profissionais, como apontado por Correia (2025). Com as mulheres desta pesquisa não foi diferente. No caso de Maria Aragão, gravidez precoce representou um marco que determinou seu afastamento da escola, não apenas por razões econômicas, mas também por barreiras simbólicas profundamente arraigadas nas expectativas sociais em torno da figura

feminina. Picanço (2015, p. 44) evidencia que “é muito comum que a adolescente abandone a escola durante sua gestação, assim como, após assumir a responsabilidade de cuidar do filho”

A fala de Maria Aragão explicita de forma dolorosa as múltiplas camadas de exclusão que atravessaram sua experiência naquele momento: a pressão familiar, a ausência de apoio financeiro, a vergonha social e a frustração íntima. Ainda assim, sua fala carrega lucidez e senso crítico sobre seu próprio potencial acadêmico e sobre a violência simbólica do abandono escolar:

[...] quando eu estava no final do primeiro ano, eu engravidei. Esse foi o motivo que eu parei de ir para a escola [...] meus pais disseram:, olha, a gente não vai mais pagar, porque tu fez besteira! meu marido, o homem com quem eu me casei, e estou casada até hoje, na época, não tinha condições de arcar com os estudos, com a escola particular (Maria Aragão, grifos meus).

Aqui, evidencia-se a lógica punitiva que muitas vezes recai somente nas mulheres. A “besteira” mencionada por seus pais revela a moralidade imposta à mulher, especialmente quando a gravidez ocorre fora do tempo e dos moldes socialmente aceitos. Além disso, nota-se a responsabilização unilateral pela gravidez, que com frequência, é atribuída às meninas, como enfatizado por Correia (2025). A ausência de rede de apoio, tanto familiar quanto institucional, deixou a jovem sem alternativas viáveis para permanecer na escola.

E aí, eu engravidei no final do primeiro ano. Cheguei a começar o segundo ano. E aí só que a barriga ficou um pouquinho grande... E eu ficava com vergonha de ir pra escola mesmo, grávida, né? Na época não era uma coisa tão comum. Foi pesado pra mim. Fiquei com vergonha. Minha mãe ficou com vergonha de eu frequentar (Maria Aragão, grifos meus).

A frustração de Maria Aragão evidencia que sua evasão não decorreu de desinteresse, mas de fatores sociais e culturais que a afastaram da escola. A gravidez precoce, marcada por estigmas e julgamentos morais, produziu nela e em sua mãe sentimentos de vergonha, revelando como a escola, em vez de acolher, reforçou mecanismos de exclusão. Esse caso ilustra a realidade de muitas jovens mulheres das classes populares, cuja saída da escola não é uma escolha individual, mas resultado de uma estrutura social que marginaliza seus corpos e silencia suas trajetórias.

4.4. Os retornos como resgate de si: entre desejos, desafios e recomeços

O retorno aos estudos pelas participantes não se deu de forma linear ou romantizada. Ele está atravessado por motivações práticas, dores profundas e, sobretudo, pela urgência de recuperar algo de si mesmo que, em algum momento da trajetória, foi perdido. Mais do que apenas concluir etapas escolares, o retorno à escola é, para essas mulheres, um gesto de afirmação de identidade, de desejo de autonomia e de resistência diante das múltiplas violências cotidianas.

Para algumas, como Maria Firmina dos Reis, a fome foi a motivação inicial para voltar à sala de aula. A escola surgiu como um dos poucos lugares em que havia a garantia de uma alimentação:

Na época, eu passei muita, estava passando bastante necessidade, né? **E aí me disseram que na escola tinha lanche, digo. E aí eu me matriculei na escola à noite, na EJA, por conta do lanche.** Porque como a gente não tinha assim questão de alimento durante o dia eu passava o dia sem comer esperando de noite para ir para a escola para comer o lanche, assim por um bom tempo (Maria Firmina dos Reis, grifos meus)

Nesse relato, evidencia-se que a escola não passa só a cumprir seu papel educacional, mas também emergencial de necessidades básicas, como a alimentação, dando também relevância a existência de políticas públicas que estejam articuladas com a garantia dos direitos sociais em sua integralidade, como é o PNAE

O Programa Nacional Alimentação Escolar – PNAE foi implementado na década de 40, mas foi a partir de nova Constituição Federal em 1988 que a alimentação escolar para todos os alunos do Ensino Fundamental foi estabelecida. O PNAE baseia-se na transferência de recursos financeiros do Governo Federal. O Programa atende e beneficia cerca de 47 milhões de alunos matriculados nas escolas públicas e filantrópicas do país, tem por objetivo a perspectiva do direito humano a alimentação (SILVA,2021, p.17).

Entre a precariedade do desemprego e a maternidade recente, frequentar o EJA significava conseguir se alimentar, ela e a filha pequena. O cenário se agravava durante as férias, quando a ausência do lanche escolar a obrigou a buscar alternativas em espaços de rejeito social, como o lixão:

A gente não tinha assim questão de alimento durante o dia eu passava o dia sem comer esperando de noite para ir para a escola para comer o lanche Sim um bom tempo. Aí depois, quando chegou as férias, isso eu tinha já 18 para 19 anos, minha filha tinha um ano e pouco, né? Aí chegou as férias, aí eu fiquei aperreada, porque não tinha onde a gente conseguir comer. Eu desempregada, né? Aí umas vizinhas minhas, elas iam lá pro lixão E aí elas me falaram que a gente conseguia pegar comida lá que o supermercado

jogava comida E eu fui pra lá, e aí, a gente ficou o período todo das férias, acho que quase uns dois meses lá pegando comida.

A escolha pela escola, portanto, não era apenas um desejo de aprender, mas, literalmente, uma forma de sobreviver. Esse cenário de abandono também se faz presente quando Maria conta que tentou estudar enquanto trabalhava na reciclagem, mas o cansaço impedia a continuidade. A estrutura era muito mais pesada que sua força de vontade.

Já para outras, como Maria Aragão e Terezinha Rego, o retorno foi impulsionado tanto por cobranças familiares quanto por uma percepção de que estudar poderia ser a única alternativa para não desaparecer socialmente. A vergonha por não acompanhar as conversas dos filhos, a impossibilidade de acessar cursos por não ter o ensino médio e a vontade de melhorar no trabalho aparecem como motivadores consistentes.

Weschenfelder e Stecanela (2010) descrevem que essa pressão familiar decorre da inserção das mulheres no mercado de trabalho e traz consigo uma mudança no modo em que elas passam a se relacionar com a escolarização. Estar em igualdade no mercado de trabalho a cargos e salários, vem acompanhada pela qualificação profissional, mesmo que atuem em funções que ela não seja necessária, o mínimo que se obriga é o término da escolarização obrigatória.

O meu filho começou a pegar o meu pé, que eu tinha que estudar, porque... E outra coisa, eles conversavam e eu não entendia nada que eles estavam conversando. Curiosa. Eu tenho que estudar para não entender o que esses meninos conversam. Para mim era um assunto assim tão complicado que eu não entendia quase nada né, que eles estavam formados e eu praticamente sem estudo nenhum. Eu vou criar vergonha e vou estudar também. E aí, foi o que me fez voltar a estudar [...] **E também eu tinha muita vontade de fazer cursos e eu não podia fazer porque eu não tinha ensino médio, né? [...] como eu trabalhava, e sempre trabalhei com vendas, eu queria melhorar, mas eu não podia fazer cursos nenhum, porque eu não tinha ensino médio. Aí, aquilo ali foi me incentivando. Tem que me atualizar nos estudos para poder crescer, né?** (Terezinha Rego, grifos meus)

[...] o desejo pelo diploma o desejo do diploma tinha uma cobrança ainda em cima dos meus pais, do meu marido, **você precisa terminar o ensino médio, você precisa terminar o ensino médio porque senão algum não consegue mais trabalhar, não consegue se inserir de novo no mercado de trabalho.** Eu sentia a necessidade de ajudar ele financeiramente também, porque é uma carga muito pesada para um homem sustentar uma casa com três filhos e uma esposa (Maria Aragão, grifos meus).

Entretanto, esse retorno à escola não acontecia sem grandes dificuldades. A conciliação entre maternidade, trabalho doméstico e estudo se revelou uma das maiores barreiras. A rotina das participantes era marcada por exaustão física e mental, além da escassez de tempo para si. A presença de crianças pequenas e a ausência de rede de apoio real exigiam um esforço sobre-humano para conseguir estudar:

Eu descobri que era muito difícil estudar com três crianças pequenas, cuidando de três crianças pequenas. Em alguns momentos eu me vi muito aperreada, porque era só eu dentro de casa com eles três. Meu marido tinha dois empregos na época, ele trabalhava de dia e à noite. Então tinha dias que eu não podia contar com ele realmente. Então teve momentos assim que eu descobri que era muito difícil sabe, a tarde era uma gritaria porque eu de manhã dava aulas de reforço para algumas crianças a tarde eu ficava com meus filhos e era o horário de estudo meu e a noite eu ia para a escola então eu descobri que era muito difícil esse negócio de cuidar de criança e estudar você ter tempo de estudo Porque se você decidir só levar, ah, vou, só você leva. Mas pra você se dedicar a estudar, realmente era muito difícil (Maria Firmina dos Reis, grifos meus).

Além disso, emergências familiares e problemas de saúde interferiam diretamente na frequência escolar. A sobrecarga do cuidado recai, novamente, sobre a mulher:

A primeira vez que eu parei foi porque minha avó adoeceu e minha mãe também e aí, a gente precisou organizar uma questão de acompanhamento deles no hospital. E aí eu não tinha com que deixar meus filhos, enfim, eu comecei a faltar muito. Ou eu ficava com meus filhos ou eu ficava no hospital. Nesse processo eu comecei a faltar muito. Eu tive tantas faltas no mês que um professor chegou pra mim e disse olha, eu não tenho condições de passar pra esse outro ciclo porque no mês eu acumulei, acredito que 15 faltas. Eram muitas, aí eu parei. Eu tinha que ficar com minha avó no hospital e cuidando da minha mãe (Maria Aragão, grifos meus).

Mesmo quando conseguiam superar essas dificuldades práticas, outras formas de violência e opressão interferiam na permanência escolar. A insegurança nos trajetos e a falta de proteção institucional revelam uma escola pública que, muitas vezes, não garante nem mesmo o básico para manter suas alunas em segurança:

Eu lembro que era muito escuro o caminho para onde a gente andava. A rua onde a gente andava. Eu lembro que eu tinha um primo que morava perto da escola, e umas duas vezes ele chegou em mim E ele disse, olha, não te pegaram hoje, porque eu estava lá Duas vezes ele chegou em mim E disse isso, ele disse, olha, não te pegaram hoje Porque eu estava lá **E o dia que ele não estava me assaltava** (Maria Aragão, grifos meus).

O isolamento e a repetição de rotinas domésticas também provocavam o esvaziamento da própria identidade. A falta de contato com o mundo exterior, com

adultos e com outros espaços de socialização afetava diretamente a saúde mental das participantes:

Além disso, os julgamentos externos também apareciam como barreiras e que, para Bourdieu (2001), podem ser reconhecidas como violências simbólicas, reprimindo o desejo e a ânsia por mudança. O preconceito etário e a crença de que o aprendizado não é mais possível para adultos alimentavam o desestímulo, contudo, importante pensar no impacto positivo da escola e como, para muitas, representou uma experiência profundamente significativa. Participar das aulas, mesmo entre jovens, era percebido como um gesto de autoestima e orgulho:

Por exemplo, na época que eu comecei, tinha umas vizinhas aqui que diziam Ah, mas não adianta tu ir que tu não vai aprender nada. [...] eles tinham mania de dizer que burro velho não aprende (Terezinha Rego).

Eu me sentia era bem, porque eu estava na minha idade, tantos jovens, e eu lá no meio deles fazendo a mesma coisa que eles, né? (Terezinha Rego)

Pode parecer até feio o que eu vou dizer, mas quando você está só em casa cuidando de criança, **você vai meio que perdendo o seu eu. A sua identidade.** [...] Eu lembro que tinha dias que eu passava o dia inteiro sem falar com um adulto. E isso dava uma... Desgastava mentalmente (Maria Aragão, grifos meus).

Para Rieger e Jesus (2011) muitas mulheres que retornam à escola por meio da EJA carregam marcas de uma trajetória permeada por experiências de fracasso escolar e sentimentos de isolamento no contexto familiar. A ausência de reconhecimento por parte dos demais membros da casa, somada à rotina solitária e à falta de atenção recebida, contribui para a construção de uma autoimagem fragilizada. Assim, ao reingressarem no ambiente escolar, essas mulheres frequentemente manifestam insegurança e baixa autoestima, o que pode representar um obstáculo adicional frente aos novos desafios educacionais.

A conquista do ensino médio representou mais do que um título: foi a retomada da dignidade e da possibilidade de existir no mundo de forma autônoma. Para Freire (1990), a luta pela libertação das mulheres deve partir delas mesmas, por meio da construção de uma linguagem própria, que valorize as especificidades do feminino.

Ainda que tenham sido socializadas para ocultar ou desvalorizar essa forma de expressão, frequentemente associada à fragilidade e indecisão, é necessário que

utilizem sua própria língua, em vez de adotarem a linguagem dos homens. Essa perspectiva compreende a linguagem feminina, bem como as variações linguísticas étnicas e dialetais, como dimensões intimamente ligadas à identidade, sendo fundamentais para sua preservação e para o fortalecimento dos sujeitos em seus processos de emancipação.

A vontade de aprender mesmo, a vontade de aprender, porque eu queria ter ensino médio, porque eu ficava com vergonha quando eu ia fazer alguma ficha, que o povo perguntava a sua escolaridade, e eu falava, 'quarta série'. E hoje não, hoje eu falo com orgulho 'eu tenho ensino médio (Terezinha Rego).

E os impactos positivos da escolarização também foram percebidos no cotidiano: maior autonomia digital, financeira e emocional:

Sobre a escola para mim eu melhorei muito assim em termos de... eu sempre viajo né? Viajo para fazer compras, eu melhorei. Mexer em celular, eu vejo algumas coisas, né? mexer em aplicativo, no banco que eu não sabia sair mesmo, né? resolver meus problemas que eu pedia tanto para os meninos, hoje eu já faço as coisas só, e pra mim foi muito bom (Terezinha Rego)

Mas, assim, quando você passa muito tempo sem estudar, que você chega na escola, você se sente muito útil, você ganha uma... É como se ganhasse, eu chamo de um plus na tua identidade. **Você se sente gente de novo**, sei lá, é uma sensação estranha (Maria Aragão, grifos meus)

Então, quando você chega na escola, é um respiro. Você se sente útil você se sente inteligente acho que é meio que isso é o mesmo sentimento quando eu entrei na universidade (Maria Aragão)

Por fim, a escola é ressignificada como um lugar onde é possível sentir-se útil, inteligente e, sobretudo, **gente de novo**. Tais narrativas reforçam que a busca pela escola vai além de um certificado de conclusão de estudos, mas um retorno de si, da sua própria identidade, dos sonhos e de aspirações.

Como reforça Pinheiro, Ferreira e Lima (2021, p. 81) "ao voltar para a escola a visão de mundo se amplifica, há um crescimento na autoestima. Essas mulheres adquirem uma nova identidade: a estudante. E essa mulher adquire consciência de si e do lugar que pertence". Em consonância com esse discurso, uma das entrevistadas volta a se humanizar, se enxergar enquanto pessoa com identidade, como ela reforça.

4.5 Acolhimento escolar na EJA

O ingresso e a permanência de mulheres adultas na Educação de Jovens e Adultos (EJA) não podem ser compreendidos apenas a partir de um desejo individual de retomada escolar. As experiências vividas no interior das escolas e das famílias revelam a presença ou a ausência de redes de apoio que fazem toda a diferença entre conseguir continuar ou ser forçada a interromper mais uma vez o percurso. O acolhimento escolar, quando existe, pode se constituir como um dos únicos espaços de cuidado em uma rotina marcada por sobrecarga, doenças familiares e ausência de reconhecimento social.

Há experiências em que a escola se aproxima da comunidade com escuta, presença e afeto. Quando a ausência em sala se prolonga, a busca pela estudante não é feita como cobrança, mas como demonstração de solidariedade. O reconhecimento das múltiplas demandas que recaem sobre a mulher adulta, como o cuidado com a mãe doente, o luto pela avó e a responsabilidade familiar compartilhada com poucas irmãs, é fundamental para que a escola não reforce violências, mas se torne, de fato, espaço de apoio.

Foi, eu acho que foi até muito acolhedora. Por exemplo, quando eu comecei a faltar, a diretora recorrentemente vinha na minha casa perguntar, me procurar por que eu não tava indo, trazer atividades que os professores mandavam. Ela imprimia mesmo lá na direção da escola, trazia pra mim, em casa, porque ela entendia por que eu não tava indo. Porque eu precisava, eu tinha outras demandas. E como eu disse, nós somos só três filhas, e com mãe doente — minha mãe tem muitos problemas de saúde, tem uma doença degenerativa. Minha avó, na época, acabou morrendo, e a gente tinha um rodízio de netos para cuidar deles, tanto da minha mãe quanto da minha avó. E aí, para mim e para minhas irmãs era uma sobrecarga muito grande. A gente praticamente não tinha tempo de nada. E ela entendia muito isso, a diretora da escola. Ela trazia... Os professores eu não lembro muito deles não. Eu lembro dos colegas e da diretora, que era muito amiga, muito solista com os alunos mesmo (Maria Aragão).

Essa atuação direta da direção escolar funciona como um ponto de apoio em meio ao caos cotidiano. O gesto da diretora, que imprime as atividades, visita a aluna, compreende sua ausência, reafirma a função social e humana da escola. No entanto, é importante observar que esse acolhimento partiu da sensibilidade de uma única gestora, e não de uma política estruturada. A ausência de memória em relação aos professores também indica uma lacuna no acompanhamento pedagógico mais amplo.

Se, por um lado, o acolhimento da escola aparece como ponto de luz, por outro, o silêncio no ambiente familiar e a ausência de apoio são marcados por uma

culpa incorporada. A maternidade precoce, longe de ser apoiada como uma condição complexa e coletiva, se transforma em culpa privada, que paralisa, silencia e impede o direito ao estudo de ser reivindicado. A estudante internaliza a ideia de que “fez besteira” e, por isso, não tem o direito de exigir tempo, espaço ou mesmo ajuda.

Olha, durante o ensino médio, as partes picadas que eu fiz do EJA, não senti muito, não. Não sei se era por falta de um posicionamento da minha parte, de dizer, olha, é direito meu e eu vou fazer, independente do que aconteça. Eu acho que foi muito uma mudança de mentalidade mesmo. Porque eu engravidei muito jovem, eu incorporei meio que eu não tinha muitos direitos. Eu fiz besteira, e eu não tinha muito direito a exigir que alguém cuidasse dos meus filhos pra eu poder estudar, sabe? Eu fui incorporando uma culpa, digamos assim. Não querer exigir muita coisa dos outros. E eu acho que durante o EJA eu não tive muito apoio, assim, não (Maria Aragão).

A falta de apoio não se traduz apenas em obstáculos práticos, mas também em uma negação simbólica do direito à formação das mulheres. Estudar, para essas mulheres, ainda é visto por muitos como luxo ou capricho. A naturalização da exclusão feminina da escola se intensifica quando elas se tornam mães e são responsabilizadas exclusivamente pelos cuidados domésticos.

Há situações em que, mesmo sem apoio do parceiro, as mulheres seguem estudando, levando os filhos juntos, enfrentando o cansaço, a ausência de comida ou de quem as substitua nas tarefas domésticas. Ainda assim, persistem.

A minha filha ia comigo pra escola. Porque eu morava eu, o pai dela e a minha filha, né? Só que o pai dela tinha problema de depressão, então ela ia comigo pra escola (Maria Firmina dos Reis).

Esse gesto de levar a filha à escola é, ao mesmo tempo, estratégia e símbolo: não havia outra alternativa, mas havia também o desejo de permanecer. O cuidado com os filhos, frequentemente solitário, é reorganizado para caber dentro da rotina de estudos, mesmo que isso signifique levar a criança à sala de aula. É uma forma de resistência cotidiana.

A EJA, nesse contexto, se constitui como um espaço de possibilidades, mas também de tensões. Leão (2006, p. 36) enfatiza que “[...] a motivação do jovem diante da escola se dará em face da forma como cada um elabora sua experiência de crescer em meio à desigualdade social e do significado que a educação irá adquirir em sua vida”. Nesse sentido, quando a escola é sensível, se aproxima, compreende e acolhe, ela se torna um local de afeto e de reparação. Quando se ausenta, quando os profissionais não reconhecem as condições específicas desses

sujeitos, ela pode reforçar os mesmos silêncios e abandonos que marcam as trajetórias dessas mulheres fora dos muros escolares.

4.6 Perspectivas e projetos futuros

O retorno à escola, para mulheres que tiveram suas trajetórias atravessadas por interrupções e responsabilidades precoces, representa não apenas um resgate pessoal, mas também a reativação de projetos de futuro adiados. As expectativas em relação à escolarização estão fortemente ancoradas na possibilidade de romper com os limites impostos por uma vida de trabalho precarizado e falta de reconhecimento. O estudo passa a ser visto como uma chave de acesso, mesmo que tardio, a condições melhores de trabalho, de renda e de existência.

A realidade do trabalho informal e mal remunerado aparece como motivação direta para buscar a certificação. Para quem dobrava papelão e recebia meio salário mínimo e uma cesta básica, o estudo era sinônimo de um possível avanço dentro da própria precariedade. A expectativa não era apenas simbólica, era material: a possibilidade de ter acesso a um cargo melhor, um salário mínimo integral e, inclusive, a melhoria de condições básicas de vida, como adquirir um veículo como afirma Maria Firmina dos Reis.

Conseguir um emprego melhor, porque eu trabalhava, e eu ganhava meio salário mínimo e uma cesta básica. Trabalhava dobrando papelão, então, se você conseguisse ir ou pra limpeza ou pro atendimento mesmo, você teria a oportunidade de ganhar um salário. A minha expectativa era conseguir o certificado e conseguir melhorar de cargo (Maria Firmina dos Reis).

Mas o desejo de seguir os estudos não se restringe à dimensão econômica. A faculdade, nesse contexto, é sonho e afirmação pessoal. Ela representa uma lacuna deixada por desigualdades anteriores e um ponto de comparação com os caminhos trilhados por familiares. O sentimento de estar "ficando para trás" em relação às irmãs mais novas, já formadas e inseridas no serviço público, se transforma em motivação para romper o ciclo. Esse desejo se mistura com a longa dedicação ao trabalho doméstico e familiar, sobretudo após a maternidade.

Fazer faculdade era o sonho. Fazer faculdade pra mim. Porque assim, as minhas duas irmãs, que eram mais novas que eu, já tinham formado, já estavam no serviço público. E eu fui ficando pra trás nesse sentido. Eu sempre trabalhei com os meus pais desde que minha filha caçula tinha uns 3 anos mais ou menos (Maria Aragão).

O sentimento de realização ao retomar os estudos e vislumbrar a concretização desse sonho é descrito com força emocional. A universidade deixa de ser um lugar distante e passa a representar um destino finalmente possível.

Eu lembro que foi um sentimento de muita realização. Agora eu posso finalmente chegar onde eu sempre quis, que era na faculdade. Eu queria ser professora (Maria Aragão).

As transformações familiares também influenciam diretamente nos projetos de futuro das mulheres. A conquista da filha, ao se tornar professora da rede municipal, acende a possibilidade de recomeço para a mãe. Nesse movimento intergeracional, a valorização da docência e a ideia de que "professor não tem idade" ganham sentido como argumento simbólico e motivador. A universidade, porém, ainda se apresenta como um ambiente desafiador, sobretudo por conta das desigualdades tecnológicas. A chegada à UFMA, por meio do Enem, é marcada pelo orgulho e também pelo impacto da diferença de repertórios exigidos, especialmente no uso das tecnologias digitais e na cultura acadêmica do trabalho em grupo.

Aí a minha filha, em 2017, ela se formou e passou para São José de Ribamar, para professora do município de Ribamar. Aí que começou a mudar a vida da nossa família, porque ela passou a ganhar melhor, tudo. Aí ela falou, mamãe, por que a senhora não faz o Enem e entra para ser professora? Porque tudo tem idade, mas professor não tem idade. E aí eu coloquei isso na minha mente, professor não tem idade para ser professor, né? E aí eu fiz o Enem e fui pra UFMA. Mas aí eu senti muita dificuldade também quando entrei na UFMA, porque eu não entendia de tecnologia, não entendia nada, nunca nem tinha pego no computador [...] A gente chega, tem que saber slide, tem que ter várias coisas, né? E aí eu não tinha, eu encontrei a primeira dificuldade, eu não consegui a grupo (Maria Firmina dos Reis).

As falas revelam que os projetos de futuro dessas mulheres não são ilusões, mas construções concretas que se articulam com trajetórias de luta, com ausências vividas e com horizontes de dignidade. O estudo é ponte, é território de pertencimento e, sobretudo, é instrumento de reparação pessoal, familiar e histórica.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os relatos apresentados revelam, com força e sensibilidade, que o retorno à escola por parte de mulheres adultas em situação de vulnerabilidade não se configura como um processo espontâneo, linear ou isolado. Ao contrário, é resultado de disputas constantes entre o desejo de estudar e os limites impostos por uma realidade marcada por múltiplas camadas de opressão: pobreza, fome, maternidade precoce, trabalho informal, abandono institucional, insegurança urbana, sobrecarga mental e doméstica.

A escola, nesse contexto, adquire sentidos que vão além da certificação formal. Ela passa a representar um espaço de sobrevivência, de retomada da dignidade e de reconstrução identitária. Frequentar a escola não era apenas um ato educativo, mostra-se, para algumas, a única forma de garantir uma refeição. Para outras, um meio de superar a vergonha de não entender as conversas dos filhos, de buscar reconhecimento social ou de reerguer-se depois de experiências de perda, luto e silenciamento.

A construção desta pesquisa, articula a base teórica com as contribuições empíricas obtidas por meio das entrevistas, permitiu alcançar os objetivos propostos. Foi possível compreender, a partir das narrativas das participantes, os múltiplos fatores que contribuíram para a interrupção dos estudos e os elementos que impulsionaram o retorno à EJA, revelando um cenário complexo, atravessado por desigualdades de gênero, classe e território. Assim, esta pesquisa não apenas respondeu à problemática que a originou, como também reafirmou a potência da EJA como espaço de resistência, reconstrução de trajetórias e afirmação de direitos historicamente negados.

As falas evidenciam que o acesso à EJA se cruza com trajetórias de dor, mas também de resistência. Mulheres que levavam suas filhas para a sala de aula, que estudavam entre tarefas domésticas e jornadas de trabalho, ou que venciam o medo de voltar a estudar depois de tanto tempo fora da escola, reafirmam que o direito à educação precisa ser compreendido de forma integral: não apenas como acesso, mas como permanência com dignidade.

Nesse sentido, a EJA não se reduz à escolarização, mas uma ferramenta poderosa para que essas mulheres possam se libertar das amarras do patriarcado,

conquistar sua autonomia e redefinir seu papel na sociedade. A educação se torna, assim, um caminho para a construção de um futuro mais justo, igualitário e livre.

Apesar de sua potência, a EJA ainda é atravessada por limites históricos e estruturais. As participantes denunciaram ausências institucionais, julgamentos sociais, infraestrutura precária e falta de reconhecimento dos seus direitos. O estigma do “burro velho não aprende” ainda reverbera como um freio simbólico que deslegitima a presença dessas mulheres na escola. Na EJA, o alunado, na condição de estudante adulto, é frequentemente visto sob uma ótica social pejorativa, relacionando-se à exclusão e à desvalorização das capacidades do indivíduo. Ainda assim, elas resistem.

O retorno aos estudos, nesses termos, constitui-se como um ato político. Estudar, para essas mulheres, é também dizer “eu existo” em um mundo que tantas vezes lhes negou tempo, escuta e cuidado. Os seus testemunhos revelam que a educação de jovens e adultos precisa ser pensada a partir das histórias de vida concreta de seus sujeitos, valorizando suas experiências, respeitando seus tempos e garantindo políticas públicas intersetoriais que deem sustentação real ao seu direito de aprender.

Reconhecer a escola como espaço de acolhimento e não de julgamento, de reconstrução e não de exclusão, é um passo fundamental para que a EJA cumpra seu papel emancipador. Mais do que formar estudantes, ela precisa restituir o sentimento de pertencimento, de utilidade e de humanidade, sobretudo para as mulheres, que historicamente carregam múltiplas responsabilidades e enfrentam barreiras sociais e culturais para permanecer na escola. Como expressou uma das participantes, a experiência educacional permite resgatar sua identidade e autoestima: “Você se sente gente de novo.” Esse retorno à escola representa não apenas a busca por certificação, mas também um processo de afirmação da própria existência, de ressignificação das trajetórias de vida e de conquista de autonomia diante das desigualdades de gênero e das limitações impostas pelo contexto social.

REFERÊNCIAS

- ACÇÃO EDUCATIVA; CENPEC; INSTITUTO PAULO FREIRE. **Em busca de saídas para a crise das políticas públicas de EJA**. São Paulo: Movimento pela Base, set. 2022.
- ALCANTARA, Marivane Silva de. **Juvenilização da Educação de Jovens e Adultos em Abaetetuba**: representações sociais e projeto de vida escolar. 2016. 155 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado do Pará, Belém, 2016.
- AMORIM, Elisângela Santos de et al. **Trajetória educacional de mulheres em assentamentos de reforma agrária na região Tocantina-MA**. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2007.
- ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Livros técnicos e científicos editora, 1981.
- ARROYO, Miguel González. Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia G. C.; GOMES, Nilma Lino (orgs.). **Diálogos na EJA**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 19-50.
- 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.
- BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.
- BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, 1971. BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.
- CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica C. Por uma educação do campo. **São Paulo**, 2008.
- CANDAU, Vera Maria. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, p. 45-56, 2008.
- CARNEIRO, Sueli. A construção do outro como não-ser como fundamento do ser. In: SILVA, Petronilha B. (Org.). **Diferenças e desigualdades na escola**: desafios e possibilidades. Brasília: MEC/SECAD, 2005. p. 49–61.
- CARVALHO, A. M. P. (2005). Baixo rendimento escolar: uma visão a partir do professor. Em C. A. R. Funayama. **Problemas de aprendizagem**. São Paulo: Alínea
-

CLEMENTINO, Ivynna Thailane Alexandre; DE ALMEIDA CABRAL, Kaio César; RODRIGUES, Fernanda Sleiman. Mulheres, trabalhadoras e mães: desafios para a conclusão do ensino médio na EJA em uma escola estadual de Fortaleza. **Revista Educação & Ensino**, v. 4, n. 1, 2020.

CORREIA, Gabriella Aparecida Santos. **Gravidez na adolescência e impactos na vida escolar: uma revisão sistemática**. 2025.

DE OLIVEIRA, Silvaney; GUIMARÃES, Orlinay Maciel; DE LIMA FERREIRA, Jacques. As entrevistas semiestruturadas na pesquisa qualitativa em educação. **Revista Linhas**, v. 24, n. 55, p. 210-236, 2023.

DE QUEIROZ FREITAS, Marinaide Lima; CAVALCANTE, Valéria Campos. **Mediações didáticas em uma aula de leitura na EJA–mulheres relendo suas realidades e o mundo**. Educação, p. e30/1-25, 2021.

DE SOUZA MINAYO, Maria Cecília; DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2011.

DOS SANTOS, Gilvan, et al. Narrativas de estudantes da EJA no contexto da pandemia da covid-19: reflexões a partir do olhar freiriano. **Revista Educação e Ciências Sociais**, 2021, 4.7: 170-191.

FERREIRA, Dulcinéia de Fátima; MACHADO, Raimunda Nonata da Silva (org.). **Centenário de Paulo Freire: dialogicidade e educação entre lutas e amorosidades**. São Luís: EDUFMA, 2022. 1 e-book (227f.). Disponível em: <https://doi.org/10.29327/560264>. ISBN 978-65-5363-056-7. DOI: <https://doi.org/10.29327/560264>.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 24. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

Freire, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GOFFMAN, Erving. **Ritual de interação: ensaios sobre o comportamento face a face**. Rio de Janeiro: Zahar, 1963

GOMES, Enerci Candido; DAS GRAÇAS CAMPOS, Maria. Jovens Mulheres: Motivos do Abandono Escolar na Educação de Jovens e Adultos, em Duas Unidades Escolares do Estado de Mato Grosso. **Revista de Ensino, Educação e Ciências Humanas**, v. 21, n. 2, p. 206-212, 2020.

GOMES, Nilma Lino. “Educação de Jovens e Adultos e questão racial: algumas reflexões iniciais”. in: SOARES, L. et ali (orgs.). **Diálogos na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. pp. 87-104

GONÇALVES, Rita de Cássia; LISBOA, Teresa Kleba. Sobre o método da história oral em sua modalidade trajetórias de vida. **Revista Katálisis**, v. 10, p. 83-92, 2007.

HABOWSKI, Adilson Cristiano; REINHARDT, Tassia Roberta da Rosa; CONTE, Elaine. **Educação de jovens e adultos: interlocuções entre Paulo Freire e Lev Vygotsky**. Horizontes, Itatiba, SP. 2022

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, p. 108-130, 2000.

JESUS, Ana; COELHO, Livia. Trajetórias e desafios de mulheres mães na EJA: autonomia, enfrentamentos e resistência cotidiana. **Revista de Estudos em Educação e Diversidade** – REED, v. 5, p. 1–20, 2024. DOI: 10.22481/reed.v5i12.15612.

LEÃO, G. M.P. **Experiências da desigualdade**: os sentidos da escolarização elaborados por jovens pobres. Universidade Federal de Minas Gerais, 2006. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/ep/v32n1/a03v32n1>. Acesso em: 28 jun 2024

LIMA, Francisca Vieira; WIESE, Andréia Faxina; HARACEMIV, Sonia Maria Chaves. As Mulheres da EJA: Do silenciamento de vozes à escuta humanizadora. **Revista da FAEBA: Educação e Contemporaneidade**, v. 30, n. 63, p. 131-150, 2021.

LÖSCH, Silmara; RAMBO, Carlos Alberto; FERREIRA, Jacques Lima. A pesquisa exploratória na abordagem qualitativa em educação. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, p. e023141-e023141, 2023.

MACHADO DE LIMA, Stéfany. **Relações de gênero na escola**: desconstruindo estereótipos na educação infantil. 2024. 171 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2024.

MIRON, Kerén Talita Silva; SCHARDOSIM, Chris Royes. Juvenilização da EJA: possibilidades e desafios na escolarização. **EJA em Debate**, v. 10, n. 17, 2021.

NERY, Maria Clara RAMOS; PEREIRA, Juliana Oliveira; DO AMARAL, Patricia Guerreiro. Educação de jovens e adultos-(EJA)-seus impasses e suas contradições. **Revista Eletrônica Científica da UERGS**, v. 6, n. 1, p. 29-41, 2020.

ORO, A. C. WESCHENFELDER, R. C. S. STECANELA, N. **Mulheres e EJA**: o que elas buscam? 2010. Artigo. Disponível em <http://www.upplay.com.br/restrito/nepso2010/pdf/artigos/caxias/Artigo%20Mulheres%20e%20EJA%20-%20o%20que%20elas%20buscam.pdf>. Acesso: 18 jul. 2025.

PEREIRA, Diego Rodrigo et al. **Trajetórias escolares, condições de ingresso, permanência e conclusão dos egressos da educação de jovens e adultos na educação superior**. 2018.

PICANÇO, Marilucia Rocha de Almeida. Gravidez na Adolescência. **Residência Pediátrica**. V. 5 n.3 s1. Set/dez. 2015. Disponível em: <https://cdn.publisher.gn1.link/residenciapediatria.com.br/pdf/v5n3s1a09.pdf>. Acesso em: 15/07/2025.

RIEGER, M. JESUS, I. A. Educação de Jovens e Adultos: o retorno das mulheres à escola. **Revista Eventos Pedagógicos** v.2, n.2, p. 161–170, Ago./Dez.2011. Disponível em: <http://sinop.unemat.br/projetos/revista/index.php/eventos/article/viewFile/412/242>. Acesso em: 21 jun. 2025.

SACCO, Sabrina Edna et al. O Fenômeno da Juvenilização da EJA: Uma Análise das Produções Acadêmicas da ANPED (2013–2023). 2024.

SAMPAIO, Carlos Eduardo Moreno; HIZIM, Luciano Abrão. A educação de jovens e adultos e sua imbricação com o ensino regular. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 103, p. 271-298, 2022.

SAMPAIO, Marisa Narcizo. EJA: uma história de complexidade e tensões. **Práxis Educacional**, v. 5, n. 7, Vitória da Conquista, jul./dez. 2009. Disponível em: <https://pdfs.semanticscholar.org/5ad7/9e1537644dccc85e1d16d2c93a5f58ddfb8.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2025.

SANCEVERINO, Adriana Regina; LAFFIN, Maria Hermínia Lage Fernandes. **Mediações didáticas na educação de jovens e adultos**. Veranópolis: Diálogo Freiriano, 2022. ISBN 978-65-87199-92-4.

SÃO LUÍS (Município). **Proposta curricular da Educação de Jovens e Adultos da Rede Pública Municipal de São Luís**. São Luís: Secretaria Municipal de Educação, 2023.

SIEBER, Shana Sampaio; FUNARI, Juliana Nascimento; MORAES, Lorena Lima. “Se eu não tivesse casado, eu não tinha parado de estudar”: desafios para igualdade de gênero no acesso à educação de jovens e adultos do campo à cidade. **Revista de Educação**, Ciência e Tecnologia, v. 8, n. 1, 2019.

SILVA, Elisangela Nunes da; COSTA, Rosilene Maria. Mulheres, trabalhadoras e mães: desafios para a conclusão do Ensino Médio na EJA em uma escola estadual. **Revista Brasileira de Educação**, v. 27, e270042, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782022270042>. Acesso em: 21 jul. 2025.

SILVA, M. K. **Uma introdução à história oral**. Cadernos de Sociologia, Porto Alegre, UFRGS, v. 9, p. 115-142, 1998,

SOARES, Eder. **A dialogicidade freireana na educação de jovens e adultos**. 2006.

SOARES, Leônicio (org.). **Formação de educadores de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica; SECAD-MEC; UNESCO, 2006. 296 p. ISBN 85-7526-232-7.

SOARES, Leônicio et al. (org.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. 771 p. (Didática e prática de ensino). Textos selecionados do XV ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, realizado na UFMG, de 20 a 23 de abril de 2010. ISBN 978-85-7526-468-3.

STRAUSS, A.; CORBIN, J. **Grounded theory: Grundlagen qualitativer sozialforschung** Datenanalyse und Theoriebildung in der empirischen soziologischen Forschung. München: Fink, 1991.

WAGNER, Flávio R. Habilidade e inclusão digital - o papel das escolas. In: CGI.br (Comitê Gestor da Internet no Brasil). **Pesquisa sobre o uso das tecnologias da informação e da comunicação 2009**, p. 47-51, São Paulo, SP: 2010.

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Projeto de Pesquisa: *Interrupção Escolar e Retorno à Educação de Jovens e Adultos – As motivações e os desafios nas trajetórias de mulheres na EJA*

Pesquisador: Diego Lopes Ribeiro

Instituição: Universidade Federal do Maranhão – UFMA

Curso: Licenciatura em Pedagogia

Orientadora: Prof^a Dra. Elisângela Santos de Amorim

1. Apresentação da Pesquisa:

Você está sendo convidada a participar, de forma voluntária, de uma pesquisa acadêmica que tem como objetivo compreender as motivações e os desafios enfrentados por mulheres que interromperam os estudos e que agora retornam à escola por meio da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

A pesquisa será realizada por meio de uma entrevista, com base no método da **história oral – trajetórias de vida**, com duração aproximada de 40 minutos a 1 hora. A conversa será gravada (com sua autorização), transcrita e utilizada apenas com fins científicos e acadêmicos.

2. Garantias Éticas:

- Sua identidade será mantida **em sigilo**. Um nome fictício será utilizado em qualquer citação no trabalho final.
- A gravação será utilizada apenas para fins de transcrição e análise, e não será compartilhada publicamente.
- Você poderá **interromper a entrevista a qualquer momento**, sem prejuízo ou justificativa.
- Sua participação é **voluntária**. Você poderá recusar ou desistir da entrevista quando desejar.

3. Riscos e Benefícios:

Não há riscos diretos à sua integridade física ou psicológica. Caso algum tema lhe cause desconforto, a pergunta poderá ser pulada. A entrevista será feita com respeito, escuta sensível e cuidado.

O principal benefício é **valorizar sua história de vida e contribuir para a melhoria das políticas e práticas da Educação de Jovens e Adultos.**

4. Declaração de Consentimento:

Declaro que fui informada sobre os objetivos, procedimentos, riscos e benefícios da pesquisa, e que minha participação é voluntária. Autorizo a gravação da entrevista e o uso das informações fornecidas para fins acadêmicos, com garantia de sigilo da minha identidade.

Nome da participante: _____

Assinatura: _____

Data: ____/____/____

Assinatura do Pesquisador: _____

Data: ____/____/____

APÊNDICE B – ROTEIRO PARA AS ENTREVISTAS

*Elaborado pelo autor.

Roteiro de entrevista

1. IDENTIFICAÇÃO DO PARTICIPANTE (idade, cidade em que vive, com quem mora, se trabalha, se tem filhos (quantos), profissão, renda)

Evasão no Ensino Regular

Como foi o início da sua vida escolar?

Em que lugar?

Como era sua relação com a escola nesse período?

Em que momento você deixou a escola?

O que te levou a interromper os estudos naquela época?

Retorno ao Estudo na EJA

2. Você pensava em voltar a estudar?
3. Quais dificuldades impediam esse retorno?
4. O que te fez decidir retornar aos estudos e ingressar na EJA?
5. Houve alguém ou alguma situação que te incentivou nesse retorno?

Dificuldades e permanência nos Estudos

6. Quais dificuldades impediam esse retorno?
7. Quais dificuldades você enfrenta (ou enfrentou) para conciliar, trabalho e família no retorno a EJA?

Sentimentos, expectativas e proposições

8. Como você se sente estudando novamente?
9. A escola tem acolhido suas necessidades?
10. Você já pensou em desistir novamente?
11. O que te mantém firme?
12. Quais as suas expectativas com a conclusão da EJA?
13. Que mensagem você deixaria para outras mulheres que pensam em voltar à escola, mas têm medo ou vergonha?

14. Há algo que não foi contemplado nesta entrevista que você queira falar?