



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS
ESCOLA NORMAL SUPERIOR
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

LAYSA DOS SANTOS RODE

**O PROCESSO DE LUTA E RESISTÊNCIA DE MULHERES NA EDUCAÇÃO DE
JOVENS E ADULTOS (EJA)**

MANAUS - AM
2025

Ficha Catalográfica

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).
Sistema Integrado de Bibliotecas da Universidade do Estado do Amazonas.

R687p

Rode , Laysa dos Santos

O processo de luta e resistência de mulheres na educação de jovens e adultos (eja) / Laysa dos Santos Rode . Manaus : [s.n], 2025.

34 f. : ; 21,0 cm.

TCC - Graduação em Pedagogia- Licenciatura- Universidade do Estado do Amazonas, Manaus, 2025.

Inclui Bibliografia.

Orientador: Caroline Barroncas de Oliveira .

1. Educação de jovens e adultos . 2. Resistência feminina . 3. Transformação social . 4. Jovens e adultos . I. Caroline Barroncas de Oliveira (Orient.) II. Universidade do Estado do Amazonas. III. Título

CDU(1997)37.013

LAYSA DOS SANTOS RODE

**O PROCESSO DE LUTA E RESISTÊNCIA DE MULHERES NA EDUCAÇÃO DE
JOVENS E ADULTOS (EJA)**

Trabalho de Conclusão apresentado como
nota parcial da disciplina Pesquisa e
Prática Pedagógica 2 - TCC do Curso de
Licenciatura em Pedagogia da
Universidade do Estado do Amazonas
(UEA), sob a orientação da Prof.^a Dra.
Caroline Barroncas de Oliveira.

MANAUS - AM

2025

LAYSA DOS SANTOS RODE

**O PROCESSO DE LUTA E RESISTÊNCIA DE MULHERES NA EDUCAÇÃO
DE JOVENS E ADULTOS (EJA)**

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado ao Curso de Licenciatura
em Pedagogia para obtenção do título de
Licenciado em Pedagogia da
Universidade do Estado do Amazonas da
Escola Normal Superior.

Manaus, 26 de junho de 2025.

BANCA EXAMINADORA:



Profa. Dra. Caroline Barroncas de Oliveira
Universidade do Estado do Amazonas – UEA/ENS



Documento assinado digitalmente
VANDERLETE PEREIRA DA SILVA
Data: 15/08/2025 19:52:57-0300
verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Vanderlete Pereira da Silva
Universidade do Estado do Amazonas – UEA/ENS



Documento assinado digitalmente
CRISTINA CARVALHO DE ARAÚJO
Data: 27/06/2025 14:39:32-0300
verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Msc. Cristina Carvalho de Araújo
Universidade do Estado do Amazonas – UEA/ENS

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, por me conceder força e saúde para concluir mais esta etapa. À minha família, pelo amor e incentivo constantes. Ao meu marido, pelo apoio incansável durante todo o percurso deste trabalho e por compreender cada momento de ausência. À minha filha, que chegou ao mundo enquanto este sonho se realizava, e que me enche de esperança e motivação.

Dedico este trabalho à minha família, que sempre acreditou em mim. Em especial, ao meu querido marido, pelo apoio e companheirismo em todos os momentos, e à minha filha recém-nascida, que é minha maior inspiração e razão para seguir em frente.

“Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda.”

Paulo Freire

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo investigar o processo de luta e resistência de mulheres na Educação de Jovens e Adultos (EJA), destacando as dificuldades enfrentadas e os impactos na transformação de suas vidas. A pesquisa de abordagem qualitativa e fenomenológica se baseou em uma revisão bibliográfica e um relato de experiência. Para a revisão bibliográfica, foi analisado estudos acadêmicos recentes (2019-2025), selecionados nas bases Scielo e Google Acadêmico, para compreender as experiências dessas mulheres no contexto educacional. Já para o Relato de Experiência, foi narrado a história de como a vida de uma mulher foi mudada através da educação. Os resultados indicaram que, mesmo diante de desigualdades de gênero, múltiplas jornadas e falta de apoio institucional, as mulheres constroem redes de solidariedade e estratégias de superação que fortalecem sua permanência na EJA. A conclusão desse percurso gera impactos significativos na autoestima, autonomia financeira, participação familiar e inserção social, reforçando a importância da EJA como espaço de transformação individual e coletiva. As considerações finais apontam que, quando sustentada por redes de apoio e práticas pedagógicas acolhedoras, a EJA se torna um poderoso instrumento de emancipação e mudança social.

Palavras-Chave: Educação de Jovens e Adultos; Resistência Feminina; Transformação Social.

ABSTRACT

This study aims to investigate the process of struggle and resistance of women in Youth and Adult Education (EJA), highlighting the difficulties they face and the impacts on the transformation of their lives. The qualitative and phenomenological research was based on a bibliographic review and an experience report. For the bibliographic review, recent academic studies (2019-2025) were analyzed, selected from the Scielo and Google Scholar databases, to understand the experiences of these women in the educational context. For the Experience Report, the story of how a woman's life was changed through education was told. The results indicated that, even in the face of gender inequalities, multiple journeys and lack of institutional support, women build networks of solidarity and overcoming strategies that strengthen their permanence in EJA. Completing this journey generates significant impacts on self-esteem, financial autonomy, family participation and social inclusion, reinforcing the importance of EJA as a space for individual and collective transformation. The final considerations indicate that, when supported by support networks and welcoming pedagogical practices, EJA becomes a powerful instrument of emancipation and social change.

Keywords: Youth and Adult Education; Female Resistance; Social Transformation.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
CAPÍTULO 1, AS MULHERES E A EJA	11
1.1 Retrospectiva Histórica da Educação de Jovens e Adultos no Brasil	11
1.2 A Exclusão Histórica das Mulheres na Educação: Lutas por Reconhecimento e Direito ao Saber	16
1.3 Invisibilidade Histórica das Mulheres na EJA: entre Políticas Públicas e Realidades Sociais.....	19
CAPÍTULO 2, METODOLOGIA	22
CAPÍTULO 3, A TRANSFORMAÇÃO DE VIDAS	24
3.1 A História da Minha Vó e sua Mudança de Vida	24
3.2 Estratégias de Resistência e Superação Adotadas por Mulheres na EJA	27
3.3 Redes de Apoio e Solidariedade Feminina no Contexto da EJA	28
3.4 Transformações Pessoais e Sociais a Partir da Conclusão da EJA	30
CONSIDERAÇÕES FINAIS	32
REFERÊNCIAS.....	33

INTRODUÇÃO

Muitas mulheres, mesmo atualmente, são invisibilizadas. Os motivos são inúmeros, desde o fato de apenas serem mulheres (devido à nossa sociedade machista) ou o fato de muitas delas não terem concluído seus estudos. E não que elas sejam inferiores, visto que muitas ocupam cargos importantíssimos, seja como mães, cuidadoras, trabalhadoras, etc. Mas, elas acabam sendo invisibilizadas pelo fato de não terem tido acesso à escola enquanto eram crianças e adolescentes.

Claro que existem diversos motivos para esse abandono escolar, seja trabalho, gravidez, doença, etc. Mas, e se mesmo adultas quisessem terminar os seus estudos? Nesse contexto, entra a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Ela é uma modalidade educacional que permite que jovens, adultos e idosos terminem o ensino fundamental e médio e consigam o tão desejado diploma.

Tendo essa temática em mente, surgiu o seguinte problema: Como fatores como desigualdade de gênero, responsabilidades familiares e a falta de apoio institucional impactam a participação das mulheres na EJA?. E como questões norteadoras da pesquisa, surgiu: Como fatores como desigualdade de gênero, responsabilidades familiares e a falta de apoio institucional impactam a participação das mulheres na EJA? Como as mulheres negociam as demandas da vida pessoal e familiar com a necessidade de se educar, e quais redes de apoio elas constroem para enfrentar essas adversidades? Como a conclusão da EJA pode ser um fator determinante para a melhoria da autoestima, autonomia financeira e inserção no mercado de trabalho das mulheres?

Assim, esse estudo tem como objetivo geral investigar o processo de luta e resistência de mulheres na Educação de Jovens e Adultos (EJA), destacando as dificuldades enfrentadas e os impactos na transformação de suas vidas. Mais especificamente: realizar uma retrospectiva histórica sobre a EJA no Brasil; analisar as estratégias de resistência e superação adotadas por mulheres para concluir sua formação na EJA; examinar como a conclusão da EJA influencia a conquista de melhores condições de vida, incluindo oportunidades de emprego e empoderamento social.

Esse trabalho se propõe a dar visibilidade a essas histórias, mostrando como a superação das dificuldades pela EJA não é apenas um ato de conquista individual, mas sim um processo de transformação coletiva. A luta dessas mulheres não é

apenas por educação ou por um diploma, mas também por autonomia, por dignidade, por respeito e, em especial, pela liberdade de serem protagonistas de suas próprias vidas e histórias.

Esse estudo está separado em 3 capítulos. O primeiro irá abordar sobre questões históricas sobre a EJA, a desigualdade de gênero na educação e os desafios das mulheres na EJA. O segundo capítulo irá abordar em detalhes sobre a metodologia utilizada no trabalho. E por fim, o terceiro capítulo trará a história de uma mulher cuja vida foi transformada pela EJA, e, além disso, será explorado as estratégias de resistência utilizada por mulheres na EJA, redes de apoio feminina e as transformações pessoais decorrentes da finalização da EJA.

CAPÍTULO 1, AS MULHERES E A EJA

1.1 Retrospectiva Histórica da Educação de Jovens e Adultos no Brasil

A Educação de Adultos no Brasil foi moldada desde os tempos coloniais e passou por vários momentos político-econômicos, sendo considerada apenas recentemente um direito para todos através da Constituição Federal de 1988. Tudo começa no Brasil Colonial com a alfabetização de adultos e os jesuítas, que chegaram ao país em 1549. Mas era principalmente de natureza religiosa e direcionada à instrução na fé, em vez de ao trabalho literário ou profissional.

De acordo com Duarte (2024), no Brasil Colonial, a alusão da elite à população adulta referia-se à educação para a doutrinação religiosa, marcada por um caráter religioso em vez de instrutivo. A precariedade da Educação não-produtiva da época levou os governantes do país a negligenciá-la. Mesmo após o banimento dos jesuítas em 1759, os programas de alfabetização de adultos continuaram a funcionar com base na praticidade e exclusão.

Duarte (2024) acrescenta que mesmo após a remoção dos jesuítas e a progressão da administração do Estado colonial do sistema educacional, o ensino de adultos manteve seu caráter profissionalizante e compensatório. Esse viés compensatório, por sua vez, implicava efetivamente no treinamento de vários grupos (artesãos, pequenos comerciantes) para as exigências da era escravocrata e não para as massas.

Com a Independência (1822) e a Constituição (1824), começou-se a discutir educação primária gratuita para todos os cidadãos (Meotti, 2024). Na realidade, porém, a educação continuou a ser negada à maior parte da população: mulheres, negros, indígenas e pessoas pobres.

A Reforma Leôncio de Carvalho (1879) propôs a criação de cursos noturnos para trabalhadores, A Lei Saraiva (1881) introduziu o voto direto ao mesmo tempo em que vinculou o exercício do voto à renda e à educação comprovada, de modo que os analfabetos foram excluídos. No entanto, a Educação de Adultos ainda não era uma política pública coerente, eram iniciativas isoladas surgindo de província em província ou mesmo dentro delas, justificadas pela formação de eleitores ou por tentativas de profissionalizar a mão de obra.

O Parecer de Rui Barbosa em 1882 defendeu a educação pública, gratuita e laica como ferramenta de emancipação, sem associar analfabetismo à incapacidade.

Com a Proclamação da República em 1889 e a promulgação da Constituição de 1891, a responsabilidade pela educação primária passou a ser dos estados e municípios. Mas não havia uma preocupação com o acesso de jovens e adultos que não haviam sido escolarizados (Meotti, 2024). Foi apenas a partir da Revolução de 1930 que se iniciou a formação de um sistema público nacional voltado para a educação básica. Ainda assim, apesar dos avanços, esse sistema continuava distante de alcançar a universalização da educação.

A Constituição de 1934 é a primeira a introduzir um Plano Nacional de Educação, assegurando a responsabilidade do estado em oferecer instrução primária "integral, gratuita e obrigatória" a todas as crianças, bem como aos adultos que não puderam completar sua educação primária no período esperado, o que apesar dessa iniciativa, na prática ainda era limitada. Houve algumas tentativas nas décadas de 1940 e 1950 de estender o acesso dos adultos à educação, embora de forma tímida.

De forma geral, ao longo da história, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) passou por várias mudanças importantes. Em 1947, aconteceram as primeiras ações públicas voltadas à alfabetização de adultos. Depois, em 1961, com a primeira LDB, a educação de adultos passou a ser reconhecida oficialmente. Em 1967, o termo "EJA" começou a ser usado de forma formal. E, por fim, em 1996, com a LDB atual (Lei nº 9.394/96), a EJA foi oficialmente instituída como parte da educação básica, o que marcou um avanço importante no reconhecimento desse direito.

Entre as mais significativas estão a criação do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) e, sobretudo, a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA), iniciada em 1947, que visava promover a educação formal e não apenas a alfabetização, bem como o aprofundamento do trabalho educativo (DUARTE, 2024). Também na década de 1980, o Serviço Nacional de Educação de Adultos (SNEA) estabeleceu atividades de ensino rudimentares por rádio, como o Sistema de Rádio Educativa da Paraíba (SIREPA), para se comunicar com a população rural.

Nos anos 50, a categoria EJA começou a ser entendida como educação primária, com a intenção de desenvolvimento comunitário, originando duas tendências: Educação de adultos, tratada como libertadora e consciente, e Educação profissional de adultos direcionada para a educação funcional (Duarte, 2024). Apesar

dessa distinção teórica, havia, no entanto, pouca política pública e era baseada em práticas isoladas.

Também não é possível discutir EJA sem abordar Paulo Freire e sua proposição de alfabetização crítica e dialógica, que ganhou força na década de 1960 e informou o Plano Nacional de Alfabetização de 1964. Mas essa iniciativa foi logo encerrada pelo golpe militar de abril de 1964. O regime militar, a partir de 1967, institucionaliza o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) com base em um perfil tecnicista e assistencialista, e estabelece uma grande campanha onde os programas de alfabetização de adultos foram definidos como assistencialistas e conservadores (Duarte, 2024).

No início dos anos 1970, o MOBRAL projetou o extermínio do analfabetismo em dez anos, oferecendo uma educação de apêndice (ou seja, os elementos centrais subtraídos) e estabeleceu institutos 'que foram chamados de modelos da educação futura, com a promessa de acesso à educação a baixo custo, e convergência com expectativas de emprego para o qualificado' (Duarte, 2024).

Apesar do alto número de alfabetizados estatísticos gerados nesse período, tornou-se evidente a baixa qualidade da educação e a visão quantitativista que apenas aparecia e que, portanto, a grande parte da população alfabetizada nesse período não alcançou um grande nível de alfabetização. Com o fim da ditadura militar em 1985, o MOBRAL foi extinto e a Fundação Educar foi criada pelo próprio Ministério da Educação, que tinha menos centralização e foi projetada para incentivar a participação da sociedade civil nas ações da EJA.

Mas a ruptura com o passado de autoritarismo foi lenta, e muitas práticas tecnicistas continuaram ancoradas em gestores e professores. A Constituição de 1988 marcou uma ocasião importante na ascensão da EJA: pela primeira vez, o direito à educação foi garantido para todos, sem limitação de idade. O Artigo 205 da Constituição previa que a educação seria um direito de todos e uma obrigação do Estado e da família.

Assim, aqueles que pararam de frequentar e retornaram à sua instrução de avanço adulto tiveram garantido o direito constitucionalmente previsto à educação, o que abriu caminho para formas mais inclusivas de política (Alves; Da Silva; Dos Santos, 2021). A ação da Fundação Educar cessou em 1990, e a EJA começou a defender a reforma pedagógica e a flexibilização curricular.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96) configurou a EJA como uma modalidade de educação básica, determinando, em seu Artigo 37, que a EJA compreende a educação primária, para idades de 15 a 17 anos, e educação secundária complementar, para aqueles a partir de 18 anos, e necessariamente oferece educação específica orientada para as necessidades básicas desse público, de acordo com suas especificidades, interesses, condições de vida e trabalho (Lages; Machado; Sant'ana, 2024).

Esse padrão legal estabeleceu oficialmente a oferta gratuita da EJA pelas redes públicas como um dever, mas não foi efetivamente cumprido em muitos lugares e a formação de professores era imprevisível. A partir do início dos anos 2000, a EJA começou a ganhar um marco normativo e programas federais para sustentar seu desenvolvimento. O Parecer CNE/CEB nº 11/2000 estabeleceu os parâmetros curriculares para a EJA, e declarou que a modalidade era reparadora, equalizadora e qualificadora. Logo depois, em 2002, o Ministério da Educação implementou o Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA), estabelecido como uma forma de avaliar competências e habilidades de jovens e adultos no Ensino Fundamental e Médio.

Em 2003, o Programa Brasil Alfabetizado é criado para combater o analfabetismo adulto e, em 2004, a Secretaria de Alfabetização e Diversidade (SECAD) é criada para coordenar a política na EJA e aumentar o número de vagas. Em 2004, de forma semelhante, adicionamos como um investimento das estratégias do MEC o número de vagas; a qualidade no sistema público; a valorização do profissional docente.

Um marco nesse cenário foi o ano de 2007, quando o PROEJA começou a ser implementado, e o programa nacional propôs integrar a formação técnica e profissional e a educação básica, permitindo que jovens e adultos matriculados na EJA fossem formados considerando as necessidades do mercado de trabalho (Lages; Machado; Sant'ana, 2024).

No entanto, apesar desses avanços, as deficiências estruturais ainda eram a ordem do dia: enquanto houve avanço, com o PROEJA, por exemplo, questões em torno da qualidade da educação profissional, evasão escolar e falta de infraestrutura ainda persistiam. A Lei nº 13.005, de 2014, criou o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024, com metas como a de zero analfabetos em todo o país e de oferta de educação básica para quem não completou o Ensino Fundamental, e o ENCCEJA

também começou a certificar habilidades de adultos de forma mais organizada (Duarte, 2024).

De 2014 a 2017, o MEC também fortaleceu o foco na EJA por meio de ações como o Brasil Alfabetizado, Programa Nacional do Livro Didático para Escolas Públicas, e também pela atenção ao sistema prisional. Em 2017, foi instituído o concurso “Literatura para Todos”, com o objetivo de ampliar e democratizar o acesso à leitura para estudantes da EJA, incentivando a produção e a circulação de obras literárias acessíveis e culturalmente significativas para esse público.

No ano seguinte, em dezembro de 2018, foi aprovada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento de caráter normativo que definiu as aprendizagens essenciais para toda a educação básica no Brasil. A BNCC representou um marco importante para a organização curricular nacional, introduzindo inovações como a definição de dez competências gerais voltadas ao desenvolvimento integral do estudante, a ênfase na articulação entre áreas do conhecimento e a incorporação de temas contemporâneos, como educação digital, diversidade cultural e sustentabilidade.

Entretanto, no que se refere à Educação de Jovens e Adultos (EJA), o documento não apresentou avanços significativos. Pesquisadores e educadores apontam que, apesar das inovações gerais, a modalidade permaneceu praticamente invisível, sendo tratada de forma genérica e sem diretrizes específicas que considerassem as particularidades de seu público. Como destacam Carvalho et al. (2020), a BNCC não contempla de forma adequada a EJA, mesmo sendo uma modalidade que demanda um currículo diferenciado, capaz de dialogar com a trajetória, as necessidades e as condições de vida de jovens, adultos e idosos que retornam à escola.

Essa lacuna resultou em um cenário no qual os sistemas estaduais e municipais precisaram construir suas próprias referências curriculares para a EJA, sem uma orientação nacional clara. Na prática, isso gerou desigualdade na oferta e fragmentação curricular, dificultando a consolidação de políticas públicas consistentes para a modalidade e reforçando o desafio histórico de garantir não apenas o acesso, mas também a permanência e o sucesso escolar de seus estudantes.

No Censo de 2019, os dados também revelam que o país ainda tinha cerca de 11 milhões de analfabetos e que mais da metade da população adulta não concluiu o Ensino Médio, com disparidades acentuadas no Nordeste e entre negros e/ou pardos

(Duarte, 2024). Altas taxas de evasão, particularmente na transição do Ensino Fundamental para o Ensino Médio, permaneceram ligadas a circunstâncias sociais (a necessidade de trabalhar) e infraestrutura escolar insuficiente.

Em 2020-2021, a EJA experimentou uma nova urgência com a pandemia de COVID-19, que exacerbou as desigualdades e dificultou o acesso às plataformas de ensino remoto. Algumas ações esporádicas de alfabetização por meio de rádio e televisão foram desenvolvidas, mas não foram capazes de substituir as aulas presenciais para muitos alunos da EJA, que já estavam distantes da escola.

Pesquisas recentes sugerem que a matrícula está diminuindo e as disparidades regionais na oferta de serviços para jovens e adultos dentro do sistema público de educação estão aumentando. Assim, a EJA é uma questão antiga, que se estende desde os tempos coloniais e também apresenta várias questões que serão vistas no próximo tópico.

1.2 A Exclusão Histórica das Mulheres na Educação: Lutas por Reconhecimento e Direito ao Saber

Por séculos, a educação foi um privilégio masculino. As mulheres, vistas como inferiores intelectualmente, eram privadas do direito de estudar. A elas cabia aprender a cuidar da casa, servir ao marido e ser "boas mães". O saber lhes era negado, não por falta de capacidade, mas por estratégia de controle social. Segundo Costa, Mota e Santana (2022), a história da educação feminina no Brasil é também a história da exclusão sistemática da mulher dos espaços de formação e poder.

Durante o período colonial, as mulheres brasileiras eram educadas apenas para a vida doméstica. A leitura, quando permitida, tinha fins religiosos. A escrita era vista como desnecessária e até perigosa. Mulheres letradas poderiam pensar por si mesmas. Esse medo do pensamento feminino moldou uma educação que formava serviçais, não cidadãs.

A primeira metade do século XIX não mudou muito esse cenário. Mesmo após a Independência do Brasil, em 1822, as escolas para meninas continuaram escassas. E onde existiam, priorizavam habilidades "femininas" como bordado, boas maneiras e doutrina moral. O saber acadêmico era guardado para os homens. Barreto (2022) aponta que o acesso das mulheres à escolarização era condicionado a um ideal de feminilidade disciplinada e submissa.

Foi apenas na segunda metade do século XIX que se observaram as primeiras brechas nessa estrutura. Mulheres como Nísia Floresta ousaram desafiar as normas e defenderam a educação feminina como direito. Ainda assim, essas vozes eram minoria. A maioria das mulheres, especialmente negras, pobres e rurais, seguiam excluídas do direito à instrução.

A escravidão impôs uma violência educacional brutal sobre as mulheres negras. Privadas da alfabetização, elas foram tratadas como mãos de obra e reprodutoras, não como seres pensantes. Mesmo após a abolição, em 1888, não houve políticas de inclusão escolar para essas mulheres. O silenciamento continuou, agora travestido de "liberdade".

Com a proclamação da República, em 1889, algumas reformas educacionais foram implementadas. Ainda assim, a mulher seguia em segundo plano. A formação docente, por exemplo, começou a ser destinada às mulheres, mas apenas nos níveis mais baixos de ensino. Como apontam Costa, Mota e Santana (2022), permitia-se à mulher ensinar, mas não pensar criticamente.

O acesso ao ensino superior foi outro campo de batalhas. Apenas no final do século XIX e início do XX surgiram as primeiras mulheres universitárias. Enfrentaram preconceito, deslegitimação e o peso de serem "as primeiras". Essas pioneiras abriram caminho, mas a grande maioria das mulheres brasileiras continuava fora da escola (Costa; Mota; Santana, 2022).

A década de 1930 marcou um momento importante com o direito ao voto feminino. No entanto, a educação continuava seletiva. O acesso dependia da cor, classe social e religião. Mulheres nordestinas, negras e camponesas eram praticamente esquecidas nas estatísticas educacionais.

Durante o período da ditadura militar (1964-1985), a educação brasileira passou por um processo simultâneo de expansão do acesso e de controle ideológico rigoroso. Segundo Germano (2011), o regime implementou políticas educacionais voltadas à ampliação das vagas no ensino básico e técnico, atendendo à demanda de mão de obra qualificada para o modelo de desenvolvimento econômico da época, especialmente nas áreas industriais e de serviços. No entanto, essa expansão esteve longe de significar democratização efetiva, pois se deu sob uma perspectiva tecnicista e funcionalista, voltada mais para atender às necessidades do mercado do que para promover emancipação social.

Nesse contexto, a escola tornou-se um instrumento de reprodução de valores conservadores e de alinhamento político ao regime. O controle sobre os conteúdos escolares foi intensificado, com a exclusão de debates críticos e a vigilância sobre professores e materiais didáticos. Como aponta Saviani (2008), tratou-se de uma educação pautada pelo modelo de capital humano, na qual o ensino era reduzido à formação de trabalhadores disciplinados e adaptados à ordem vigente, inibindo o pensamento crítico.

Para as mulheres, essa realidade foi ainda mais restritiva. Elas eram frequentemente retratadas nos currículos e materiais escolares como mães e esposas, reforçando o ideal de domesticidade e submissão. A escola reafirmava o papel feminino ligado ao lar, invisibilizando discussões sobre direitos, autonomia e protagonismo feminino. Como observam Dantas, Silva e Antloga (2021), o discurso oficial de modernização e progresso não se traduziu em acesso real à educação para as mulheres em situação de vulnerabilidade social, que continuavam a enfrentar barreiras estruturais e culturais para estudar.

Somente com a redemocratização e o fortalecimento dos movimentos feministas a partir da década de 1980, começou-se a discutir com mais força o direito da mulher ao saber pleno e à participação cidadã. A Constituição Federal de 1988 representou um marco ao garantir formalmente a igualdade de gênero e o direito universal à educação, mas, na prática, a superação das desigualdades educacionais continuou sendo limitada por problemas estruturais, como a precariedade da oferta, a ausência de políticas específicas para mulheres e a persistência de estereótipos de gênero no ambiente escolar.

Na década de 1990, os movimentos sociais, especialmente os feministas, passaram a pressionar por uma educação mais inclusiva. A EJA começou a ser vista como uma possibilidade de reconectar mulheres com o direito negado no passado. Ainda assim, não houve um enfoque específico para as demandas femininas dentro da modalidade.

No século XXI, observa-se uma maior presença feminina na educação formal. Mas isso não significa que as desigualdades acabaram. Muitas mulheres chegam à EJA carregando histórias de fracasso escolar, violência doméstica e abandono. A escola precisa reconhecer esses atravessamentos para promover uma educação transformadora.

Carvalho (2021) demonstram que muitas jovens mulheres da EJA ainda enfrentam dificuldades em construir seus projetos de vida. Isso revela que a exclusão histórica continua produzindo efeitos concretos. A educação não pode ignorar essas marcas do passado.

1.3 Invisibilidade Histórica das Mulheres na EJA: entre Políticas Públicas e Realidades Sociais

A história da Educação de Jovens e Adultos no Brasil é marcada por uma luta contínua por direitos básicos. No entanto, quando falamos de mulheres, sobretudo as pobres, negras e trabalhadoras, a realidade é ainda mais dura. Essas mulheres têm sido invisibilizadas por políticas públicas que desconsideram suas múltiplas jornadas e obstáculos. A EJA, pensada como instrumento de inclusão, falha em reconhecer que a exclusão feminina é histórica, estrutural e atravessada por diversas opressões.

Durante muito tempo, a ideia de alfabetizar adultos partiu de um olhar masculino e universalizante. Ignorou-se que as mulheres, ao voltarem à escola, carregam não apenas cadernos, mas também filhos, responsabilidades domésticas e feridas profundas deixadas por uma sociedade que sempre as colocou em segundo plano. A invisibilidade dessas experiências contribui para a perpetuação da desigualdade dentro da própria proposta de inclusão educacional.

As políticas públicas, apesar dos avanços legislativos, continuam a ser pensadas de forma genérica. O problema é que, na prática, quem mais precisa de apoio raramente o recebe. Como apontam Lages et al. (2024), as iniciativas voltadas à EJA falham em garantir suporte efetivo à permanência de mulheres que vivem na interseção entre pobreza, maternidade solo e trabalho precarizado.

Quando se trata de mulheres negras, a negligência é ainda mais alarmante. A estrutura patriarcal e racista do país empurra essas mulheres para a margem, seja nas estatísticas de analfabetismo, seja nas salas de aula noturnas, muitas vezes distantes, mal iluminadas e inseguras. Como observa Braga (2023), o esvaziamento das políticas educacionais e a falta de investimento afetam diretamente essa população.

A romantização da força feminina tem encoberto as condições desumanas em que muitas mulheres estudam. Elas não são heroínas por escolha. São forçadas a resistir porque o Estado e a sociedade seguem ausentes. E, mesmo assim, elas

persistem, entre um ônibus e outro, entre o jantar dos filhos e o varal de roupas, elas encontram brechas para aprender, sonhar e lutar.

A proposta freireana de educação libertadora, embora revolucionária, muitas vezes não é aplicada com o cuidado necessário às vivências femininas. Segundo Alves et al. (2021), a pedagogia de Paulo Freire propõe um diálogo profundo com a realidade do educando, mas o sistema educacional, patriarcal por natureza, frequentemente desconsidera a escuta das mulheres como legítima ou prioritária.

Enquanto os documentos oficiais falam em “oferecer oportunidades”, o que se vê são barreiras cotidianas que inviabilizam a permanência das alunas na EJA. Falta creche, falta transporte, falta segurança. Falta, sobretudo, uma compreensão da complexidade de ser mulher adulta tentando retomar os estudos após uma vida inteira de silenciamento.

É importante lembrar que a evasão escolar entre mulheres adultas não ocorre por falta de interesse, como às vezes se insinua. O que existe é uma estrutura que nunca foi pensada para acolhê-las. Como indicam Costa e Amorim (2020), o modelo escolar contemporâneo raramente leva em conta as realidades múltiplas dos sujeitos da EJA, e isso se reflete especialmente no abandono por parte das mulheres.

Além disso, o currículo da EJA costuma desconsiderar os saberes das mulheres, tratando suas vivências como irrelevantes ou invisíveis. As experiências de vida, o trabalho doméstico e o cuidado com os outros não são valorizados como formas legítimas de conhecimento, o que torna a escola um espaço pouco significativo para muitas delas.

A ausência de representatividade feminina no conteúdo também contribui para o sentimento de deslocamento. Pouco se fala de mulheres na história, na literatura, na ciência. Isso reforça a ideia de que a escola não foi feita para elas, e muitas, de fato, internalizam esse sentimento de inadequação, mesmo quando são capazes e curiosas.

É preciso, portanto, feminilizar o olhar sobre a EJA. Reconhecer que essas mulheres não são “alunas comuns”, mas sujeitos históricos que desafiam a lógica patriarcal ao ocupar espaços que sempre lhes foram negados. Como afirma Meotti (2024), a história da EJA precisa ser contada também a partir da perspectiva de quem a vive na pele, dia após dia.

Outro ponto que merece atenção é a linguagem usada nas políticas públicas e nos próprios espaços educacionais. A frieza técnica dos documentos esconde a

violência cotidiana da exclusão. A linguagem neutra e burocrática ignora que quem mais sofre com a negligência são corpos femininos, negros, cansados e, muitas vezes, silenciados.

Historicamente, a educação para adultos sempre foi vista como compensatória, como se se tratasse de um favor e não de um direito. Essa lógica é ainda mais cruel com as mulheres, que são vistas como “atrasadas” ou “incapazes” por retornarem à escola tardiamente. Como reforçam Santos et al. (2025), a EJA ainda não conseguiu romper com o estigma que acompanha seus sujeitos.

A escola que se abre à mulher adulta precisa ser um espaço de acolhimento e reparação. Não basta alfabetizar. É preciso resgatar a autoestima, valorizar a trajetória e oferecer condições reais para a permanência. Do contrário, continuaremos empurrando essas mulheres para a invisibilidade, enquanto fingimos que elas são livres para escolher.

Duarte (2024) nos lembra que a EJA, desde sua origem, sempre esteve ligada aos movimentos populares e à luta por cidadania. No entanto, essa dimensão política tem sido diluída por um modelo cada vez mais técnico e desumanizado, que enfraquece a potência transformadora da educação para mulheres.

Outro desafio que se impõe hoje é a digitalização da educação. O ensino remoto, embora necessário em certos contextos, ampliou ainda mais a desigualdade. Como argumenta Motoki et al. (2021), a exclusão digital atingiu com força as mulheres da EJA, muitas das quais sequer têm acesso à internet ou dispositivos adequados.

A interseccionalidade precisa ser o eixo central de qualquer política séria voltada à EJA. Não há como falar em inclusão educacional sem considerar as opressões múltiplas que recaem sobre o corpo feminino. Educação sem escuta, sem acolhimento e sem justiça social não emancipa, apenas adia a violência.

Carvalho et al. (2020) apontam que as diretrizes educacionais frequentemente se afastam da realidade concreta dos sujeitos da EJA. Isso significa que, embora existam marcos legais, na prática as ações são frágeis e desarticuladas, o que impede o enfrentamento eficaz das desigualdades de gênero.

Por fim, é preciso entender que as mulheres da EJA não estão apenas estudando: elas estão resistindo. Cada caderno aberto é um ato político, cada aula assistida é uma afirmação de existência. Reconhecer isso é o primeiro passo para romper o ciclo de invisibilidade e construir uma educação verdadeiramente transformadora e feminista.

CAPÍTULO 2, METODOLOGIA

Este estudo tem como foco principal o relato de experiência, que visa narrar, refletir e analisar vivências concretas, de modo a contribuir com a produção de conhecimento e com a prática pedagógica na EJA. De acordo com Casarin e Porto (2021), o relato de experiência é um tipo de pesquisa que tem por objetivo compartilhar situações vividas e analisadas criticamente, permitindo a outros pesquisadores e educadores refletirem sobre aspectos significativos da prática e suas implicações.

O relato apresentado neste trabalho foi construído a partir da história de vida de uma mulher da minha família, minha avó, cuja trajetória na EJA expressa com força as questões de resistência, superação e transformação que marcam a experiência de tantas mulheres brasileiras nessa modalidade de ensino. A opção pelo relato de experiência se deu justamente por sua capacidade de humanizar e contextualizar os dados, oferecendo um olhar mais sensível sobre os desafios e conquistas dessas mulheres.

Para complementar o relato e enriquecer a análise, foi realizada uma revisão bibliográfica de caráter qualitativo e fenomenológico, com o objetivo de situar o estudo no debate acadêmico contemporâneo e aprofundar a compreensão dos processos vividos pelas mulheres na EJA. Segundo Leão (2019), a revisão bibliográfica permite delimitar lacunas, convergências e contribuições teóricas, favorecendo a compreensão do fenômeno estudado sem a necessidade de coleta de dados de campo. A abordagem fenomenológica, por sua vez, busca interpretar as experiências vividas segundo a perspectiva dos sujeitos, permitindo uma análise mais íntima e profunda da realidade humana (De Oliveira; Cunha, 2021).

E por fim, a pesquisa qualitativa é um método de investigação que busca compreender fenômenos sociais a partir da perspectiva dos participantes, valorizando a interpretação dos significados atribuídos às experiências e contextos. Diferente da abordagem quantitativa, que se concentra em dados numéricos e mensuráveis, a qualitativa enfatiza a análise descritiva e interpretativa, permitindo explorar com profundidade aspectos subjetivos, culturais e simbólicos (Leão, 2019).

A revisão foi realizada por meio de levantamento de publicações acadêmicas disponíveis nas bases Scielo e Google Acadêmico, utilizando como descritores: "Educação de Jovens e Adultos", "Mulheres na EJA", "Desigualdade de Gênero",

"Resistência Feminina", "Transformação Social pela Educação", "Relato de Experiência", "Fenomenologia".

Foram incluídos na análise artigos publicados entre 2019 e 2025, livros, dissertações e teses disponíveis nas fontes de dados selecionadas. Os critérios de exclusão abrangeram artigos de opinião, materiais não científicos e publicações fora do período estabelecido.

A análise dos textos foi conduzida em três etapas, conforme proposto por De Sousa e Dos Santos (2020): (1) pré-análise, com leitura flutuante para identificação de categorias temáticas como "desigualdade de gênero", "estratégias de resistência", "impactos sociais da EJA" e "transformação pessoal e familiar"; (2) exploração do material, com seleção e codificação de trechos relevantes relacionados à resistência e transformação feminina na EJA; (3) tratamento e interpretação dos dados, em diálogo com o relato de experiência e o referencial teórico adotado.

Assim, este estudo propôs uma articulação entre a experiência vivida e a produção teórica existente, contribuindo para uma compreensão mais ampla e humanizada do papel da EJA na vida das mulheres, e reafirmando o valor do relato de experiência como instrumento potente de pesquisa e reflexão pedagógica (Casarin; Porto, 2021).

CAPÍTULO 3, A TRANSFORMAÇÃO DE VIDAS

Este capítulo apresenta uma análise das vivências de mulheres na Educação de Jovens e Adultos (EJA), com foco nos processos de resistência, superação e transformação social. A história de vida da minha avó, uma mulher que enfrentou inúmeras barreiras sociais e de gênero para concluir sua formação na EJA, serve como principal condutor para a reflexão teórica. A partir de sua experiência concreta, dialoga-se com os estudos recentes sobre o tema, de modo a ilustrar e aprofundar as questões levantadas na literatura. Ao articular o relato com as contribuições de diversos autores, busca-se construir uma análise sensível e contextualizada, capaz de iluminar os desafios e as conquistas que marcam a jornada educacional das mulheres na EJA.

3.1 A História da Minha Vó e sua Mudança de Vida

Este relato de experiência traz a história de uma mulher da minha família, minha avó, cuja trajetória ilustra as lutas, resistências e conquistas que muitas mulheres vivenciam ao buscar a Educação de Jovens e Adultos (EJA). A partir da sua experiência pessoal, é possível refletir sobre os inúmeros desafios sociais e de gênero que marcam o percurso educacional de mulheres adultas, e, ao mesmo tempo, reconhecer o poder transformador que a educação tem em suas vidas.

Minha avó nasceu no interior do Pará, em uma pequena cidade marcada pela extrema pobreza. Filha de um casamento fracassado, ela cresceu em um ambiente de privação e dificuldades. Sua mãe, sozinha, criava vários filhos com escassos recursos, e a fome fazia parte da rotina da família. Como muitas crianças pobres daquela época, a escolarização foi interrompida antes mesmo de começar: havia a necessidade de trabalhar, cuidar dos irmãos mais novos e lidar com as adversidades diárias da sobrevivência.

Em busca de uma vida melhor, os irmãos foram se dispersando, cada um tentando encontrar novos caminhos em outras cidades. Minha avó, já com um filho pequeno, decidiu migrar para Manaus. Chegando aqui, conheceu o homem que viria a ser meu avô, um sargento do exército. No entanto, ao invés de encontrar segurança e estabilidade, ela enfrentou anos de sofrimento. O relacionamento era marcado por humilhações e abusos verbais. Embora não me recorde de relatos de violência física, minha avó frequentemente falava das agressões psicológicas que sofria: era chamada

de nomes ofensivos, desvalorizada, e constantemente privada de autonomia, especialmente financeira. Mesmo com o bom cargo do meu avô, ela vivia em condições precárias, pois ele escondia dinheiro e controlava rigidamente os recursos da casa.

Durante anos, ela se dedicou ao cuidado da família e à criação dos filhos, renunciando aos próprios sonhos e desejos. A escolarização nunca foi uma possibilidade concreta: além da pobreza e do machismo estrutural, havia o peso das responsabilidades domésticas e a ausência de apoio para conciliar os estudos com o cuidado da casa e dos filhos. A ideia de que “lugar de mulher era dentro de casa” era um discurso presente no cotidiano da família e reforçado pela sociedade da época.

A virada em sua vida ocorreu quando meu avô adoeceu gravemente e, após algum tempo, faleceu. Naquele momento, minha avó se viu diante da necessidade, e da oportunidade, de se reinventar. Decidiu abrir um pequeno salão de beleza, onde começou a trabalhar por conta própria. Com a pensão de viúva e o rendimento do salão, ela passou a administrar seu próprio dinheiro e a conquistar uma independência que antes lhe era negada.

Foi nesse contexto de reconstrução pessoal que surgiu o desejo de retomar os estudos. Percebeu que, para gerir melhor o salão, para se comunicar com clientes e fornecedores e para se desenvolver profissionalmente, era necessário aprimorar o nível de escolaridade. Mas havia também um motivo mais profundo: pela primeira vez em décadas, ela se sentia livre para cuidar de si mesma e investir no próprio crescimento. Depois de anos dedicados à submissão e ao cuidado dos outros, ela pôde finalmente olhar para as próprias necessidades e sonhos.

Minha avó sempre teve uma ligação forte com a igreja evangélica. Desde que chegou em Manaus, fez parte de uma comunidade religiosa, onde encontrou acolhimento e sentido de vida. Foi na igreja que deu os primeiros passos na alfabetização, aprendendo a ler os versículos da Bíblia. A religião foi, portanto, um elemento motivador em sua jornada educacional, pois o desejo de compreender os textos impulsionou seu interesse pelo estudo.

Mas, mesmo diante da oportunidade de entrar na EJA, os desafios não desapareceram. Ela já não cuidava mais dos filhos, mas sim dos netos, pois muitos de seus filhos, agora adultos, precisavam de ajuda com a criação das próprias crianças. O ciclo de sobrecarga feminina, tão comum nas histórias de mulheres brasileiras, reaparecia, agora em outra geração. No entanto, dessa vez, minha avó

decidiu que não abriria mão de seus estudos. Recusou-se a repetir o ciclo de renúncia que havia marcado sua juventude. Mesmo enfrentando preconceitos, por ser uma mulher mais velha em busca de escolarização, e dificuldades para conciliar os compromissos familiares com as aulas, ela optou por persistir.

Assim, iniciou sua trajetória na EJA. Cada nova palavra aprendida, cada frase que conseguia escrever, era motivo de celebração. Era como vê-la reviver a infância que lhe foi negada. O brilho nos olhos quando conseguia realizar uma tarefa escolar revelava um entusiasmo genuíno.

Durante esse processo, minha relação com ela também se transformou. Frequentando a sala da EJA e convivendo com os colegas de turma da minha avó, percebi a diversidade de histórias e dificuldades ali presentes: mulheres e homens que chegavam exaustos do trabalho, mães que levavam os filhos pequenos para a escola por falta de alternativa, pessoas que enfrentavam problemas de saúde ou dependência química, tentando retomar os estudos como um caminho de recomeço. As aulas aconteciam em um ritmo mais lento, respeitando as limitações dos estudantes, mas muitas vezes com pouco envolvimento pedagógico e com metodologias pouco adaptadas às realidades dos adultos.

Foi nesse contexto que comecei a ajudar minha avó com as tarefas escolares. Ela, percebendo minhas habilidades, me pedia que lhe ensinasse conteúdos que não havia compreendido bem em sala. Assim, nasceu o meu primeiro "reforço escolar", ainda na adolescência. Eu a visitava no salão, onde combinávamos um horário para estudar. Ela me pagava um pequeno valor, cinco reais e, entre uma cliente e outra, nos sentávamos com o caderno e os livros. Eu a ajudava principalmente com leitura, escrita e matemática. Ali, naquela relação de ensino-aprendizagem, encontrei também minha vocação para a docência, um interesse que já havia se manifestado nas minhas brincadeiras de infância, mas que agora se concretizava de forma real.

O impacto da EJA na vida da minha avó foi profundo. Aos poucos, ela não só dominou habilidades básicas de leitura e escrita, mas também adquiriu maior autoconfiança e autonomia. Com o tempo, foi se profissionalizando ainda mais: aprimorou a gestão do salão, comprou um carro, adquiriu sítios e propriedades. A mulher que um dia viveu em extrema pobreza e submissão tornou-se uma referência de força e superação para toda a família. Ela não apenas rompeu os ciclos de humilhação e dependência, mas criou um novo legado para as gerações futuras.

Sua história exemplifica o papel fundamental da EJA na transformação da vida das mulheres, especialmente daquelas que, por razões sociais, econômicas ou culturais, foram privadas do direito à educação em sua juventude. Mais do que um processo de alfabetização, a EJA representou para minha avó um caminho de emancipação, empoderamento e mudança de identidade. Através da educação, ela foi capaz de reconstruir a própria vida, abrir novas possibilidades e reescrever sua história.

Esse relato evidencia como a EJA pode servir como um instrumento poderoso de resistência e transformação para as mulheres, permitindo-lhes romper com padrões de opressão e criar novos horizontes para si mesmas e para suas famílias. A trajetória da minha avó é, sem dúvida, um exemplo inspirador de que nunca é tarde para aprender, para sonhar e para mudar.

3.2 Estratégias de Resistência e Superação Adotadas por Mulheres na EJA

As trajetórias de mulheres na Educação de Jovens e Adultos (EJA) são marcadas por um histórico de desigualdade de gênero, pobreza e violências simbólicas que, como apontam Costa e Amorim (2020), impactam profundamente suas experiências educacionais. Superar essas barreiras exige uma série de estratégias de resistência e superação que são construídas cotidianamente, muitas vezes de forma silenciosa, mas carregadas de significado e força.

O relato de experiência da minha avó é um exemplo claro dessa dinâmica. Sua decisão de retornar aos estudos, mesmo com as responsabilidades de cuidar dos netos e manter o salão de beleza, revela uma escolha consciente de romper com o ciclo de renúncia que marcou sua juventude. Como destacam Alves et al. (2021), para muitas mulheres adultas, o retorno à escola é um ato de afirmação de sua autonomia e de seu direito ao saber.

Entre as estratégias mais comuns está a negociação do tempo e das responsabilidades familiares. No caso da minha avó, ela organizava seu horário de trabalho e o cuidado com os netos de forma a garantir a participação nas aulas e o tempo para estudo. Como apontam Braga (2023) e Carvalho (2021), essa negociação do tempo é um dos maiores desafios enfrentados pelas mulheres na EJA, especialmente quando se considera a ausência de políticas públicas que ofereçam suporte, como creches e transporte adequado.

Outra estratégia fundamental é o fortalecimento da autoestima e a ressignificação das experiências escolares passadas. Muitas mulheres carregam memórias de fracasso escolar ou de exclusão, o que pode gerar insegurança quanto à capacidade de aprender. No relato da minha avó, é possível observar como cada pequena conquista era celebrada, ajudando a construir uma nova percepção de si mesma como aprendiz capaz. Santos et al. (2025) ressaltam que o reconhecimento das conquistas, por menores que sejam, é essencial para a permanência e o sucesso dessas mulheres na EJA.

O apoio intergeracional também surge como uma estratégia importante. No caso da minha avó, a minha participação como "professora particular" em seu processo de aprendizagem foi fundamental. Essa interação reforça o que Motoki et al. (2021) identificam como a importância das relações de afeto e do suporte familiar no incentivo à continuidade dos estudos.

A construção de redes de solidariedade entre colegas de turma é outro elemento central. Como minha avó relatava, a troca de experiências e o apoio entre as mulheres da sala de aula criavam um ambiente acolhedor, onde era possível compartilhar dificuldades e celebrar conquistas. Lages et al. (2024) destacam que esses laços de solidariedade funcionam como um poderoso fator de resistência, ajudando a reduzir a evasão e a fortalecer o sentido de pertencimento à escola.

Assim, percebe-se que as estratégias de resistência e superação adotadas pelas mulheres na EJA são multifacetadas e profundamente enraizadas em suas trajetórias pessoais e contextos sociais. Elas envolvem a gestão do tempo, o fortalecimento da autoestima, o suporte intergeracional e a construção de redes de solidariedade. Esses elementos, juntos, possibilitam que as mulheres enfrentem os desafios diários e avancem em sua formação, reafirmando que a educação é, para elas, um caminho de emancipação e transformação.

3.3 Redes de Apoio e Solidariedade Feminina no Contexto da EJA

As redes de apoio e solidariedade entre mulheres têm um papel essencial no percurso educacional das alunas da EJA. Como apontam Lages et al. (2024), a construção de uma rede de suporte, que se desenvolve tanto no ambiente familiar quanto no escolar e comunitário, é decisiva para que essas mulheres consigam superar as múltiplas barreiras que enfrentam ao retornarem aos estudos. Essas redes

são, portanto, formas de resistência e também de transformação social, permitindo que as mulheres se mantenham engajadas, mesmo diante de contextos adversos.

O relato de experiência apresentado no tópico anterior ilustra de maneira concreta essa realidade. No caso de minha avó, foi a partir do apoio familiar, principalmente dos netos e de mim, que ela conseguiu prosseguir em sua trajetória na EJA. Como ressaltam Costa e Amorim (2020), o suporte familiar não se limita à divisão de tarefas domésticas ou ao cuidado com os filhos e netos, mas também envolve o reconhecimento do valor da educação para aquela mulher. Isso fortalece sua autoestima e gera um ambiente mais propício para o aprendizado.

A EJA, como enfatizam Alves et al. (2021), deve ser pensada como um espaço que vai além da alfabetização formal, promovendo o fortalecimento das identidades e das trajetórias de vida das mulheres. Quando a sala de aula se torna um espaço acolhedor, onde há escuta ativa e respeito às histórias pessoais das alunas, surgem vínculos de solidariedade que extrapolam o ambiente escolar. Essas conexões, como demonstram Motoki et al. (2021), são fundamentais, principalmente para mulheres que vivem em situação de vulnerabilidade social, pois permitem que elas compartilhem experiências, encontrem modelos inspiradores e ampliem suas perspectivas de futuro.

Minha avó, por exemplo, não foi apenas beneficiada pelo apoio familiar, mas também pelas interações com colegas de classe, professores e pela sua comunidade religiosa. Esses diferentes círculos de apoio se entrelaçaram, criando um ambiente em que ela pôde se desenvolver não apenas como estudante, mas também como mulher e cidadã. Esse aspecto dialoga com a análise de Braga (2023), que destaca como a construção de redes de solidariedade fortalece a capacidade de resistência das mulheres na EJA, contribuindo para sua permanência e para o sucesso educacional.

Ainda segundo Carvalho (2021), é nas relações sociais estabelecidas na EJA que as mulheres ressignificam suas experiências de vida e ampliam seu repertório cultural e emocional. O apoio mútuo entre colegas, os incentivos dos professores e o reconhecimento da importância da educação por parte das famílias e comunidades criam um ciclo virtuoso de empoderamento feminino. Esse processo não apenas facilita a permanência das mulheres na escola, mas também gera impactos positivos em suas vidas pessoais e profissionais.

Portanto, as redes de apoio e solidariedade feminina não são um elemento secundário, mas sim um componente central na trajetória de sucesso das mulheres na EJA. Elas representam um campo fértil de transformação social, onde a educação se entrelaça com a construção de novos sentidos de identidade e cidadania, permitindo que essas mulheres não apenas aprendam, mas se empoderem e protagonizem mudanças em suas vidas e em suas comunidades.

3.4 Transformações Pessoais e Sociais a Partir da Conclusão da EJA

A conclusão da EJA pelas mulheres adultas é um marco de profundas transformações pessoais e sociais, que reverberam muito além da esfera individual. Como destacam Santos et al. (2025), completar essa etapa não representa apenas a aquisição de habilidades de leitura e escrita, mas a reconstrução da autoestima, da identidade e do lugar social da mulher em sua comunidade e família.

O relato de experiência da minha avó ilustra vividamente esse processo. Ao concluir seu percurso na EJA, ela não apenas ampliou suas competências escolares, mas também passou a se perceber como uma mulher capaz, autônoma e protagonista de sua própria história. Conforme ressaltam Carvalho (2021) e Braga (2023), esse resgate da autoestima é um dos resultados mais significativos da educação de adultos, pois permite às mulheres romperem com as marcas de exclusão e fracasso escolar que por muito tempo lhes foram impostas.

Outro aspecto importante diz respeito à inserção e participação social. No caso da minha avó, o desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita lhe possibilitou gerir com mais eficácia seu negócio, ampliar suas interações com a comunidade e assumir novos papéis sociais. Como observam Motoki et al. (2021), a alfabetização não apenas abre portas no mercado de trabalho, mas também fortalece a capacidade de atuação cidadã, permitindo que as mulheres participem de decisões familiares, comunitárias e políticas.

As mudanças também se refletem nas relações familiares. Santos et al. (2025) apontam que a mulher que conclui a EJA frequentemente passa a ser vista com maior respeito por parte da família, especialmente pelos filhos e netos, tornando-se um modelo de superação e de valorização da educação. Minha avó, por exemplo, passou a ser referência de coragem e persistência em nossa família, inspirando inclusive outros membros a buscarem novos caminhos educacionais.

Ademais, como destacam Alves et al. (2021), a conclusão da EJA é muitas vezes o ponto de partida para novos projetos de vida. No caso da minha avó, esse momento impulsionou um processo de autodesenvolvimento contínuo, levando-a a investir em sua profissionalização, ampliar seus negócios e conquistar uma estabilidade financeira antes inimaginável. Essa trajetória está em consonância com as análises de Braga (2023), que evidenciam como a educação de adultos pode funcionar como catalisadora de transformações econômicas e sociais.

Finalmente, é importante ressaltar o impacto intergeracional dessas conquistas. Como apontam Costa e Amorim (2020), a presença de mulheres educadas e empoderadas nas famílias e comunidades atua como um fator de incentivo para as novas gerações, criando um ciclo virtuoso de valorização da educação e de quebra dos ciclos de exclusão.

Assim, a conclusão da EJA representa para as mulheres não apenas um certificado, mas uma verdadeira reinvenção de si mesmas e de seus contextos sociais. Como demonstrado pelo relato de minha avó e pelos estudos referenciados, trata-se de um processo de emancipação que transforma trajetórias pessoais e impacta coletivamente as famílias e comunidades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluimos que a Educação de Jovens e Adultos (EJA) para mulheres vai muito além da aquisição da leitura e da escrita: ela constrói narrativas de coragem, afeto e sororidade. Cada jornada, marcada por noites de estudo, trocas em rodas de conversa e acordos silenciosos no cotidiano familiar, forma um mosaico de pequenos gestos que, somados, resultam em grandes conquistas. Trata-se de um movimento coletivo, em que aprender se confunde com cuidar, e ensinar se revela no simples ato de escutar e apoiar.

Observa-se que o laço de solidariedade feminina se fortalece a partir da partilha de desafios e vitórias. Quando uma mãe se senta à mesa do café da manhã para contar sobre um novo exercício aprendido ou quando um grupo improvisa uma creche em um quintal para que todas possam estudar, emerge um sentido profundo de pertencimento: não se está apenas estudando, mas transformando realidades. Esse sentimento de comunidade é essencial para combater a evasão escolar feminina na EJA, historicamente ligada à sobrecarga de trabalho doméstico não remunerado e à ausência de políticas públicas eficazes para conciliar estudo, maternidade e trabalho.

Ao final, muitas mulheres relatam sentir-se outra pessoa, mais seguras, plenas e capazes de sonhar adiante. O certificado na mão não simboliza um ponto de chegada, mas o início de novas possibilidades: cursos técnicos, formação superior, inserção ou reinserção qualificada no mercado de trabalho e participação ativa na vida comunitária. A educação dessas mulheres reverbera em todo o seu entorno, no olhar esperançoso dos filhos, no orgulho silencioso das vizinhas e no incentivo a outras mulheres que ainda hesitam em voltar a estudar.

Por fim, fica a convicção de que, quando a EJA se alicerça em acolhimento real, políticas públicas consistentes e redes vivas de apoio, ela se efetiva como um catalisador de mudanças profundas. As transformações individuais irradiam-se em impactos coletivos, reafirmando que investir na educação de mulheres adultas significa semear autonomia, promover justiça social e cultivar, de forma contínua, a celebração da vida em comunidade.

REFERÊNCIAS

ALEXANDRE, Agripa Faria. **Metodologia científica**: Princípios e fundamentos. 3ª ed. São Paulo: Editora Blucher, 2021.

ALVES, Heryson Raisthen Viana; DA SILVA, Fernanda Sheila Medeiros; SANTOS, Jean Mac Cole Tavares. As contribuições de Paulo Freire à EJA no Brasil. **Ensino em Perspectivas**, v. 2, n. 3, p. 1-12, 2021. Disponível em <https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/article/view/6613>. Acesso em 01 jun. 2025.

BARRETO, Raylane Andreza Dias Navarro. A EDUCAÇÃO DAS MULHERES NO BRASIL: SOBRE O CAPÍTULO DOS ACESSOS À ESCOLARIZAÇÃO 52. GAZOLA, Kênia et al (Orgs.). **Educação e Nação no Bicentenário da Independência**. Belo Horizonte: UFMG, 2022.

BRAGA, Maria Dalva Uchoa. É preciso conversar sobre a EJA. Falta de investimentos, esvaziamento e o fracasso das políticas públicas: os desafios que jovens e adultos enfrentam para ter direito à educação no Brasil. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, v. 9, n. 5, p. 694-720, 2023. Disponível em <https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/9703/3799>. Acesso em 01 jun. 2025.

CASARIN, Sidnéia Tessmer; PORTO, Adrize Rutz. Relato de Experiência e Estudo de Caso: algumas considerações/Experience Report and Case Study: some considerations. **Journal of nursing and health**, v. 11, n. 4, 2021. Disponível em <https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/enfermagem/article/download/21998/13686>. Acesso em 22 jun. 2025.

CARVALHO, Kely Rejane Souza Anjos et al. Trajetória, avanços e perspectivas da EJA face à BNCC. **Educação em Revista**, v. 21, n. 2, p. 51-64, 2020. Disponível em <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/educacaoemrevista/article/view/10008>. Acesso em 04 jun. 2025.

CARVALHO, Maria de Fátima Pereira. **As jovens mulheres na educação de jovens e adultos e a constituição de seus projetos de vida**. Tese de Doutorado em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, 2021. Disponível em https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/38245/1/__Maria%20de%20Fa%cc%81tima%20Carvalho%20-%20tese_versa%cc%83o%20final_OK.pdf. Acesso em 15 jun. 2025.

COSTA, Danielle Sobral Porto; AMORIM, Antonio. Desafios e perspectivas dos alunos da EJA na escola contemporânea. **Cadernos de Educação Básica**, v. 5, n. 3, p. 25-44, 2020. Disponível em <https://portalespiral.cp2.g12.br/index.php/cadernos/article/view/3051>. Acesso em 02 jun. 2025.

COSTA, Francisco Joel Magalhães; MOTA, Bruna Germana Nunes; SANTANA, José Rogério. História das mulheres: formação docente, lutas e conquistas. **Educação & Formação**, v. 7, 2022. Disponível em http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S2448-35832022000100134&script=sci_arttext. Acesso em 15 jun. 2025.

DANTAS, Gisele Cristine da Silva; SILVA, Noelma; ANTLOGA, Carla Sabrina Xavier. Mulheres, trabalho e educação: entre a dominação e o discurso democrático. **Revista de Estudos em Educação e Diversidade-REED**, v. 2, n. 5, p. 1-21, 2021. Disponível em <https://periodicos2.uesb.br/reed/article/view/9226>. Acesso em 15 jun. 2025.

DE OLIVEIRA, Guilherme Saramago; CUNHA, Ana Maria de Oliveira. Breves considerações a respeito da fenomenologia e do método fenomenológico. **Cadernos da FUCAMP**, v. 20, n. 47, 2021. Disponível em <https://revistas.fucamp.edu.br/index.php/cadernos/article/view/2533>. Acesso em 03 jun. 2025.

DOS SANTOS, Antonio Nacílio Sousa et al. A educação de jovens e adultos (EJA) no Brasil, desafios e perspectivas no currículo e metodologias à luz da LDB. **ARACÊ**, v. 7, n. 4, p. 19559-19588, 2025. Disponível em <https://periodicos.newsciencepubl.com/arace/article/view/4592>. Acesso em 03 jun. 2025.

DE SOUSA, José Raul; DOS SANTOS, Simone Cabral Marinho. Análise de conteúdo em pesquisa qualitativa: modo de pensar e de fazer. **Pesquisa e debate em Educação**, v. 10, n. 2, p. 1396-1416, 2020. Disponível em <https://periodicos.ufjf.br/index.php/RPDE/article/view/31559>. Acesso em 04 jun. 2025.

DUARTE, Eduardo Dias. História da Educação de Jovens e Adultos (Eja) no Brasil: Panorama Histórico, Político e Social. **Revista Veritas de Difusão Científica**, v. 5, n. 2, p. 237-259, 2024. Disponível em <https://revistaveritas.org/index.php/veritas/article/view/85>. Acesso em 01 jun. 2025.

LAGES, Rita Cristina Lima; MACHADO, Josiane Aparecida; SANT'ANA, Rivânia Maria Trotta. Avanços e Desafios das Políticas Públicas para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil. **Cadernos Cajuína**, v. 9, n. 2, p. e249224-e249224, 2024. Disponível em <https://v3.cadernoscajuina.pro.br/index.php/revista/article/view/269>. Acesso em 02 jun. 2025.

LEÃO, Lourdes Meireles. **Metodologia do estudo e pesquisa**: facilitando a vida dos estudantes, professores e pesquisadores. Curitiba: Editora Vozes, 2019.

MEOTTI, Sabrina da Silva Valle. **Panorama da História da Educação de Jovens e Adultos no Brasil**: um guia para professores e professoras da EJA. Produto Educacional de Mestrado em Educação, Universidade Estadual do Norte do Paraná, 2024. Disponível em <https://repositorio.uenp.edu.br/server/api/core/bitstreams/a969f53a-3f00-4e92-9904-ee22186c1ace/content>. Acesso em 04 jun. 2025.

MOTOKI, Leila Mary et al. Tecnologia e Educação Remota: desafios para a inclusão digital na EJA. **Revista Tecnologias na Educação**, v. 13, n. 36, 2021. Disponível em <https://tecedu.pro.br/wp-content/uploads/2021/11/Art8-Ano13-vol36-Novembro-2021.pdf>. Acesso em 02 jun. 2025.