UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

MARIA CATARINA CEBALHO

A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E O EMPODERAMENTO FEMININO NO TERRITÓRIO PANTANEIRO DE CÁCERES, MT

CÁCERES, MT
2026

MARIA CATARINA CEBALHO

.

A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E O EMPODERAMENTO FEMININO NO TERRITÓRIO PANTANEIRO DE CÁCERES, MT

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEdu, da Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Vilmar Alves Pereira

CÁCERES, MT

2026

Ficha catalográfica elaborada pela Supervisão de Bibliotecas da UNEMAT, Catalogação de Publicação na Fonte.
UNEMAT - Unidade padrão

C387e Cebalho, Maria Catarina.
A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E O EMPODERAMENTO FEMININO NO TERRITÓRIO PANTANEIRO DE CÁCERES, MT / Maria Catarina Cebalho. - Cáceres, 2026.
144f.: il.

Universidade do Estado de Mato Grosso "Carlos Alberto Reyes Maldonado", Educação/CAC-PPGEDU - Cáceres - Mestrado Acadêmico, Campus Universitário De Cáceres "Jane Vanini".
Orientador: Vilmar Alves Pereira.

1. Educação de Jovens e Adultos (EJA). 2. Empoderamento Feminino. 3. Território Pantaneiro. I. Pereira, Vilmar Alves. II. Título.

UNEMAT / MTSCB CDU 374.7

MARIA CATARINA CEBALHO

A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E O EMPODERAMENTO FEMININO NO TERRITÓRIO PANTANEIRO DE CÁCERES, MT

Dissertação de Mestrado aprovada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Mato Grosso, para obtenção do título de Mestre em Educação.

BANCA EXAMINADORA

gov.br Documento assinado digitalmente
VILMAR ALVES PEREIRA
Data: 23/03/2026 18:21:10-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Prof. Dr. Vilmar Alves Pereira
Orientador
Universidade do Estado de Mato Grosso — UNEMAT

gov.br Documento assinado digitalmente
MARIA ARLETE ROSA
Data: 26/03/2026 09:32:19-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Prof.ª Dra. Maria Arlete Rosa
Avaliadora Externo
Universidade Tuiuti do Paraná — UTP

gov.br Documento assinado digitalmente
LISANIL DA CONCEICAO PATROCINIO PEREIRA
Data: 25/03/2026 21:32:57-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Prof.ª Dra. Lisanil da Conceição Patrocinio Pereira
Avaliadora Externo
Universidade do Estado de Mato Grosso — UNEMAT

Documento assinado digitalmente
gov.br ROSANE DUARTE ROSA SELUCHINESK
Data: 24/03/2026 12:44:34-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Prof.° Dra. Rosane **Duarte Rosa Seluchinesk**
Avaliadora Interno
Universidade do Estado de Mato Grosso — UNEMAT

Documento assinado digitalmente
gov.br WALDINEIA ANTUNES DE ALCANTARA FERREIRA
Data: 26/03/2026 14:32:05-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Prof.ª Dra. Waldineia Antunes de Alcântara Ferreira
Avaliadora Interno
Universidade do Estado de Mato Grosso — UNEMAT

APROVADA EM: 16/03/2026

Dedicatória

À minha avó, Lucila Mendoza Cebalho, e ao meu avô, Estevão Cebalho (in memoriam), que, mesmo sem saber ler ou escrever, tendo como única marca no papel as digitais dos próprios dedos, foram mestres da vida. Analfabetos, sim, mas educadores sem diplomas que ensinaram com exemplos, dignidade e sabedoria que nenhum livro poderia conter.

Às mulheres da EJA, que desafiam estigmas e a tirania do tempo para reescrever suas histórias. Que sua jornada ressoe como um manifesto de resistência, provando que nunca é tarde para florescer através do conhecimento e da dignidade de se reinventar todos os dias.

Enfim, às minhas amigas, aos amigos e familiares!

.

A gratidão faz bem à alma e fortalece o coração

Agradecer é reconhecer os caminhos compartilhados que tornaram possível a travessia do mestrado. Nenhuma pesquisa se constrói de forma solitária, ela nasce do encontro entre pessoas, saberes, afetos e apoios que sustentam cada etapa do percurso. Assim, estes agradecimentos representam um gesto de reconhecimento, memória e honra a todos os que contribuíram.

Minha gratidão ao Sagrado, às forças espirituais e ancestrais que me acompanham e me fortalecem nos momentos de dúvida e medos. À espiritualidade que sustenta minha fé, minha resistência e minha esperança, deixo minha reverência e o meu respeito.

À minha ancestralidade, expresso profundo reconhecimento por me ensinar a persistir, resistir e honrar minhas raízes. Sei que cada passo desta jornada foi amparado pela força daqueles que vieram antes de mim, abrindo caminhos e inspirando a firmeza necessária para chegar até aqui.

À Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), instituição que me acolheu desde a formação inicial até este momento. Reafirmo, aqui, o papel transformador da universidade pública como lugar, onde filhos da classe trabalhadora podem sonhar e construir trajetórias de excelência, contribuindo para uma existência mais digna.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGedu) e Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), não apenas pelas instâncias institucionais que representam, mas pelas pessoas que as fazem com compromisso e humanidade.

À Profa. Dra. Loriege Pessoa Bitencourt, coordenadora do PPGedu, expresso minha gratidão pela condução sensível, pelo compromisso ético e pelo apoio constante dedicado aos acadêmicos. Sua presença atravessou minha trajetória desde a graduação, a pós-graduação e se fortaleceu no mestrado, como um fio que conecta a formação intelectual.

Estendo minha gratidão à Direção do Campus da UNEMAT em Cáceres, representada pela Profa. Dra. Rinalda Bezerra Carlos (Diretora Político-Pedagógica e Financeira), e ao servidor Renato Luís (Secretario Administrativo das Pós-Graduações), cuja dedicação, atenção e responsabilidade na gestão dos documentos acadêmicos demonstraram um trabalho pautado pela excelência e pelo compromisso. A ambos, meu agradecimento.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Vilmar Alves Pereira, cuja orientação foi luz e, o acolhimento tornou-se abrigo. Agradeço pela confiança e escuta generosa que permitiram silenciar medos e despertar minha autoria. Compreendo, hoje, que sua presença em minha trajetória acadêmica não foi acaso, mas um encontro regido pelo tempo certo e pela força de minha ancestralidade. Sua orientação transcendeu a dimensão acadêmica, foi humana, ética e transformadora. É uma honra ser sua orientanda. Ao meu mestre, minha gratidão.

À Profa. Dra. Rosane Duarte Rosa Seluchinesk, cuja presença tem marcado minha trajetória desde o início do mestrado. A experiência no estágio foi transformadora, não apenas pelo aprendizado acadêmico, mas pelo exemplo humano e acolhedor em suas ações. Agradeço pelo cuidado na docência e, sobretudo, pelo apoio e acolhimento no momento em que descobri minha identidade indígena, suas palavras foram o sopro que me permitiu respirar com serenidade quando o novo se impunha. Ter a senhora compondo minha banca encerra este ciclo

com beleza, inspiração e significado profundos, de quem sabe que educar é, antes de tudo, um ato de sensibilidade e cura.

À Profa. Doutora Lisanil da Conceição Patrocínio Pereira, expressão viva de luta e resistência que transcende os muros acadêmicos. Suas ações iluminam caminhos e legitimam as existências de quem habita as margens. Minha gratidão pelo compromisso ético e generoso ao aceitar compor este momento de celebração na minha banca. Ter seu olhar sobre esta pesquisa é honrar a luta de tantas mulheres, reafirmando que o saber acadêmico só faz sentido quando serve à emancipação e à dignidade humana.

À Profa. Dra. Waldineia Antunes de Alcântara Ferreira, referência de sabedoria ancestral, e coragem no enfrentamento das desigualdades. Sua atuação transcende a técnica, mostrando uma intelectualidade que pulsa com a vida e com as margens que se recusam a ser invisíveis. Agradeço imensamente por sua generosidade em compor este momento de celebração.

À Profa. Dra. Maria Arlete Rosa, cuja sensibilidade e olhar atento voltados ao povo do campo tocaram as costuras da minha própria história. Suas reflexões foram um terreno fértil para o despertar de memórias, reconectando-me às minhas raízes. Agradeço, também, pela leitura cuidadosa, responsável e generosa deste estudo, o que contribuiu de forma significativa para o seu amadurecimento.

Aos professores Laudemir Luiz Zart, Maritza Maciel Castrillon Maldonado, Ângela Rita Christofolo de Mello e Jairo Luís Fleck Falcão, vocês foram bússolas na travessia do conhecimento, não apenas despertaram meu pensamento crítico, mas foram pilares que fortaleceram minha coragem para navegar por águas desconhecidas, enfrentando incertezas com curiosidade e determinação. Com sabedoria e generosidade, iluminaram caminhos que antes pareciam distantes, mostrando que aprender é também um ato de coragem e transformação. Cada ensinamento compartilhado ecoa para além da sala de aula, tornando, parte essencial da pessoa que me torno a cada dia. Minha sincera gratidão por terem sido mais do que professores, foram luz nessa jornada.

À Ana Maria, amiga que o mestrado me presenteou, com quem compartilhei a densidade das dores e o brilho das conquistas. Minha gratidão, você foi porto seguro em mares de descoberta e inspiração constante na travessia.

À Maria das Graças (Gracinha), por caminharmos juntas, entrelaçando forças, equilibrando euforias e enfrentando inseguranças. Sua companhia foi alicerce, permitindo que eu persistisse mesmo diante dos desafios que a jornada impôs.

Aos colegas da Turma 2024/1, fomos, em essência, comunidade e resistência. O saber só se realiza quando compartilhado com responsabilidade, afeto e comprometimento. Meu agradecimento especial a Carlos, Célia, Djeice, Denise, Dulcina, Elaine, Eliane, Élida, Eliara, Evandro, Ícaro, Jane, Janaína, José, Kênia, Larissa, Luciana, Maria Gomes, Maria Paré, Patrícia, Regina, Renata, Rosimere, Sônia e Verônica. Nosso lema, “ninguém solta a mão de ninguém”, deixou de ser apenas uma frase e tornou-se prática diária, transformando nossa trajetória em um ato coletivo de coragem, esperança e persistência.

Aos meus avós, Estevão e Lucília (i*n memoriam)*, meus eternos educadores. Foi com vocês, desde a minha tenra infância, que aprendi a compreender o respeito sagrado à natureza, pois somos parte dela, e o valor do culto à nossa ancestralidade. Carrego comigo o orgulho de nossas raízes e a gratidão por cada ensinamento que me constitui.

À minha mãe amada, minha primeira educadora, que me ensinou, através do exemplo, que o amor se traduz em ação e em trabalho silencioso. Seu cuidado foi o solo fértil e o alicerce firme que permitiram sustentar o meu caminhar e florescer em meio aos abismos. Minha ancestralidade se honra na sua força. Tudo isso só foi possível porque sempre esteve perto de mim, mamãe. A senhora é a força que habita em cada uma das minhas conquistas.

À minha tia Cota, mestra de vida, que, com sabedoria e afeto, plantou em mim a semente da liberdade. Por meio de seus ensinamentos, aprendi que o conhecimento é o caminho para romper correntes e cultivar o próprio destino. Guardo com carinho todas as vezes em que me dizia para estudar

Ao meu pai (*in memoriam*), cuja alegria celebrou antecipadamente cada passo meu, e que permanece vivo em minha memória.

Ao Marcio, pela paciência e pela presença nos momentos de tensão e nos exaustivos ensaios desta jornada.

Aos meus filhos, Carolina e Nilson, corações do meu coração, fontes grandiosas de sentido da minha existência e razões primeiras do meu constante tornar-me e ser persistente.

Às minhas pequenas Pietra, Maria e Helena, pela doçura que renova minhas forças e sonhos.

Ao meu primo Sérgio, pela fé que compartilhamos e pela doçura de suas palavras, que tantas vezes acalmaram meu coração e minha alma. Sou grata por seu constante incentivo, lembrando, sempre da importância de estudar e seguir em frente com determinação.

Aos meus irmãos, Nelton, Norivaldo e Nilva, pela união e pela proteção silenciosa que sempre me envolve, gratidão por essa presença discreta, constante tanto nas sombras quanto nos dias de sol, e por um amor que dispensa palavras para ser sentido.

À minha afilhada Yasmim e ao meu sobrinho Juninho, pela leveza e pela esperança que oxigenam os meus dias.

A todas e a todos que, de modo visível ou invisível, teceram comigo os fios desta travessia coletiva, entrego minha gratidão.

A maior riqueza
do homem
é sua incompletude.
Nesse ponto
sou abastado.
Palavras que me aceitam
como sou
eu não aceito.
Não aguento ser apenas
um sujeito que abre
portas, que puxa
válvulas, que olha o
relógio, que compra pão
às 6 da tarde, que vai
lá fora, que aponta lápis,
que vê a uva etc. etc.
Perdoai. Mas eu
preciso ser Outros.
Eu penso
renovar o homem
usando borboletas.

(Manoel de Barros)

RESUMO

Na presente dissertação, desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Mato Grosso (PPGEdu/UNEMAT), na linha de pesquisa Educação e Diversidade, investigou-se como a Educação de Jovens e Adultos (EJA) contribui para os processos de empoderamento de mulheres estudantes no território de Cáceres/MT. De natureza qualitativa, e fundamentada na hermenêutica filosófica de Gadamer (1997), a pesquisa teve como campo inicial a Escola Estadual de Desenvolvimento Integral da Educação Básica (EEDIEB) - Professor Milton Marques Curvo, contudo, entraves burocráticos institucionais inviabilizaram a realização das atividades no espaço físico escolar. Tal circunstância exigiu o redimensionamento do trabalho de campo para outros ambientes do território pantaneiro, que trouxe um cenário potente de produção de saberes e experiências. O estudo debruçou-se sobre as trajetórias escolares de mulheres estudantes do Projeto Muxirum e de estudantes/ex-estudantes da referida escola, buscando nelas rastros de uma história que se recusa ao esquecimento. Através de entrevistas, diálogos e rodas de conversa, teceram-se narrativas sob uma escuta sensível, em um exercício benjaminiano (Benjamin, 1994) de acolher o fragmento para reconstruir o sentido da experiência. O percurso metodológico estruturou-se em cinco etapas: (i) levantamento bibliográfico; (ii) encontro dialógico com as estudantes; (iii) aplicação de questionários semiestruturados; (iv) realização de entrevistas e rodas de conversa; e (v) análise e interpretação dos dados. A imersão territorial funcionou como cenário em que o conceito teórico e a experiência vivida se complementaram e, produziram, um conhecimento que transcendeu dados estatísticos. O objetivo central consistiu em analisar de que modo a modalidade potencializa o empoderamento feminino, ao reconhecer experiências de vida, memórias e trajetórias como constitutivas do processo educativo. Os objetivos específicos visaram compreender os sentidos atribuídos pelas estudantes às suas trajetórias (Arroyo, 2011), identificar os saberes construídos fora da escola e analisar sua valorização na EJA, além de refletir sobre o papel dessa modalidade na construção de autonomia, autoestima e resistência. As discussões fundamentaram-se em um consistente aporte teórico que articula educação popular, epistemologias do Sul e feminismos decoloniais, dialogando com Freire (1987), Brandão (2006), Buczenko e Rosa (2022), Seluchinesk e Castorino (2017) Pereira e Cerda (2020) Arroyo (2006), Quijano (2005), Santos (2010), Lugones (2008), Perrot (2007), Hooks (2013), Davis (2016), Gadamer (1997), Benjamin (1994), Evaristo (2017), Quijano (2005) Kilomba (2019), Pereira, Azinari e Ferreira (2018), Barros (1993), Foucault (1985) e Crenshaw (2019), entre outros importantes teóricos. Os resultados evidenciam que a permanência na EJA transcende a alfabetização e a escolarização formal, configurando-se um processo insurgente de reconstrução identitária. A modalidade consolida um território de resistência e emancipação, no qual o empoderamento feminino se materializa em trajetórias de continuidade. Conclui-se que, ao legitimar saberes cotidianos e trajetórias de vida, a EJA se afirma como território político de resistência, possibilitando às mulheres autonomia sobre seus destinos e reafirmando a educação como prática de liberdade (Freire, 1987).

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos (EJA). Empoderamento Feminino. EJA Feminina. Território Pantaneiro.

ABSTRACT

This dissertation, developed within the Postgraduate Program in Education at the State University of Mato Grosso (PPGEdu/UNEMAT), in the research line Education and Diversity, investigated how Youth and Adult Education (EJA) contributes to the empowerment processes of female students in the territory of Cáceres/MT. Qualitative in nature and grounded in Gadamer's (1997) philosophical hermeneutics, the research initially took place at the State School for Integral Development of Basic Education (EEDIEB) - Professor Milton Marques Curvo. However, institutional bureaucratic obstacles prevented the activities from being carried out in the school's physical space. This circumstance required the fieldwork to be resized to other environments in the Pantanal region, which provided a powerful scenario for the production of knowledge and experiences. The study focused on the school trajectories of female students from the Muxirum Project and current/former students of the aforementioned school, seeking in them traces of a history that refuses to be forgotten. Through interviews, dialogues, and group discussions, narratives were woven together with sensitive listening, in a Benjaminian exercise (Benjamin, 1994) of welcoming the fragment to reconstruct the meaning of the experience. The methodological approach was structured in five stages: (i) bibliographic research; (ii) dialogical encounter with the students; (iii) application of semi-structured questionnaires; (iv) conducting interviews and group discussions; and (v) data analysis and interpretation. The territorial immersion served as a setting where the theoretical concept and lived experience complemented each other, producing knowledge that transcends statistical data. The central objective was to analyze how this modality enhances female empowerment, recognizing life experiences, memories, and trajectories as constitutive of the educational process. The specific objectives sought to understand the meanings attributed by the students to their trajectories (Arroyo, 2011), to identify knowledge constructed outside of school and to analyze its value in EJA (Youth and Adult Education), in addition to reflecting on the role of this modality in the construction of autonomy, self-esteem and resilience. The discussions were based on a consistent theoretical contribution that articulates popular education, epistemologies of the South, and decolonial feminisms, engaging in dialogue with authors such as Freire (1987), Brandão (2006), Buczenko and Rosa (2022), Seluchinesk and Castorino (2017), Pereira and Cerda (2020), Arroyo (2006), Quijano (2005), Santos (2010), Lugones (2008), Perrot (2007), hooks (2013), Davis (2016), Gadamer (1997), Benjamin (1994), Evaristo (2017), Quijano (2005), Kilomba (2019), Pereira, Azinari, and Ferreira (2018), Barros (1993), Foucault (1985), and Crenshaw (2019), among other important theorists. The results show that remaining in EJA (Youth and Adult Education) transcends literacy and formal schooling, configuring itself as an insurgent process of identity reconstruction. This modality consolidates itself as a territory of resistance and emancipation, in which female empowerment materializes in trajectories of continuity. It is concluded that, by legitimizing everyday knowledge and life trajectories, EJA affirms itself as a political territory of resistance, enabling women to have autonomy over their destinies and reaffirming education as a practice of freedom (Freire, 1987).

Keywords: Youth and Adult Education (EJA). Female Empowerment. Female EJA. Pantanal Territory.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

BTDC - Banco de Teses e Dissertações da Capes

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEE/MT - Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso

CEJA - Centro de Educação de Jovens e Adultos

CEP - Comitê de Ética em Pesquisa CF - Constituição Federal

CNE - Conselho Nacional de Educação

CONEP - Comissão Nacional de Ética em Pesquisa

CONFITEA - Conferência Internacional de Educação de Jovens e Adultos

COT - Coordenadoria de Tecnologia

EP- Educação Popular

EEDIEB - Escola Estadual de Desenvolvimento Integral da Educação Básica

EEDIEBPMMC - Escola Estadual de Desenvolvimento Integral da Educação Básica Prof. Milton Marques Curvo

EF - Ensino Fundamental

EJA - Educação de Jovens e Adultos

EM - Ensino Médio

ENEJA - Encontros Nacionais de Educação de Jovens e Adultos

FPDEJA - Fórum Permanente de Debates da Educação de Jovens e Adultos

FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

FUNDEF- Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério

IBGE - Instituo Brasileiro de Geografia e Estatística

LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC - Ministério da Educação e Cultura

MT - Mato Grosso

OCs-MT - Orientações Curriculares para a Educação Básica para o Estado de Mato Grosso

OMC - Organização Mundial do Comércio

PNE - Plano Nacional de Educação

PNLD - Programa Nacional do Livro Didático para a Educação de Jovens e Adultos

PPGEdu – Programa de Pós-graduação em Educação

PPP - Projeto Político Pedagógico

SECAD - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade

SECADI - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

SEDUC-MT - Secretaria de Educação, Esporte e Lazer de Mato Grosso

UNEMAT - Universidade do Estado de Mato Grosso

LISTA DE FOTOGRAFÍAS

Figura 1 - Distribuição território do Rio Paraguai, que margeia a cidade de Cáceres.....99
Figura 2 - Mapa Cáceres no Contexto da Bacia do Prata e do Pantanal Bacia do Prata.....101
Figura 3 - Fazenda Jacobina, importante fazenda histórica do município de Cáceres (MT)...104
Figura 4 - Fazenda Descalvados, situada às margens do Rio Paraguai.....104
Figura 5- declaração de reconhecimento dos povos Indígenas Chiquitanos.....145

SUMÁRIO

1. PRIMEIRAS PALAVRAS 17
2. MEMÓRIAS, SABERES FAMILIARES E AS APRENDIZAGENS QUE ANTECEDEM A EDUCAÇÃO FORMAL 31
2.1 Reconexão com minhas Raízes: ancestralidade e identidade 51
3. MULHER, PODER E EDUCAÇÃO: EMPODERAMENTO, COLONIALIDADE E RESISTÊNCIA 58
3.1 O Empoderamento Feminino como Práxis e Resistência. 58
3.2 Educação no Brasil e seus Contornos Desiguais: interfaces com a educação popular . 63
3.3 Mulher e Colonialidade na Construção do Saber 67
3.4 Violência contra a Mulher: entre Patriarcado, Colonialidade e Desigualdade 73
4. EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL 78
4.1 A EJA no Brasil: percurso histórico, marcos legais e funções 78
4.2 Marcos Legais e Funções da EJA na Atualidade 87
4.3 A EJA em Mato Grosso: contexto histórico e desafios atuais 91
5. CÁCERES: TERRITÓRIO DE CONFLUÊNCIAS ENTRE AMAZÔNIA E PANTANAL, MEMÓRIA, ANCESTRALIDADE E RESISTÊNCIA 99
5.1 O Lócus da Pesquisa: da instituição escolar ao território pantaneiro de Cáceres 105
6. METODOLOGIA E EPISTEMOLÓGICA: HERMENÊUTICAS MULHERES DA EJA, TERRITÓRIO PANTANEIRO E A "ESCREVIVÊNCIA" COMO ATO DE RESISTÊNCIA 107
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS 131
7.1 Princípios para uma EJA feminina, emancipatória e pantaneira 133
8. REFERÊNCIAS 135

1. PRIMEIRAS PALAVRAS

> É fundamental diminuir a distância entre o que se diz e o que se faz, de tal maneira que num dado momento a tua fala seja a tua prática (Freire, 1996)

É nesse horizonte ético e político que se inscrevem estas "Primeiras Palavras". Longe de considerá-las um preâmbulo neutro, elas nascem do compromisso com uma escrita que não se aparta da vida, nem da realidade dos sujeitos que a sustentam. Assumir a palavra, aqui, é também assumir uma posição, recusar o distanciamento entre discurso e prática, entre análise e implicação. Logo, é necessário compreender que toda escrita carrega marcas do tempo, do corpo e da experiência, e que narrar é, um gesto exposto ao mundo.

Falar sobre Educação de Jovens e Adultos (EJA), portanto, não se reduz à descrição de uma modalidade de ensino. Trata-se, sim, de um gesto de enfrentamento, de romper com silêncios historicamente impostos, tocar feridas ainda abertas e, sobretudo, escutar vozes que foram negadas, silenciadas. Portanto, falar sobre a EJA, é recolher fragmentos de histórias interrompidas, rastros de vidas atravessadas pela exclusão, e reconhecê-la não como ausência, mas como experiência que insiste em permanecer.

Assim, estas não são palavras neutras, mas costuradas no compromisso ético com a justiça social e na tomada de posição diante da vida. Afirmam, portanto, uma escrita comprometida com a realidade e reiteram que falar da EJA exige, antes de tudo, coerência entre o dizer e o fazer. No horizonte amoroso e político de Freire (1987), tomar a palavra constitui um gesto de humanização e de libertação.

Pensar sobre essa modalidade exige deslocar o olhar das estatísticas para as pessoas, reconhecer trajetórias marcadas pela exclusão e compreender que a ausência na escola não foi uma escolha, mas uma imposição de um sistema historicamente excludente.

Nesse sentido, a EJA não se configura concessão ou arranjo tardio, mas um ato de reparação histórica, prática, de acolhimento e expressão de justiça social. É um espaço onde se busca restituir o que foi negado, o direito de aprender, de sonhar e de reinventar a própria existência. Assim, é preciso refletir sobre as marcas inscritas na vida de tantos sujeitos, sobre

as responsabilidades antecipadas, as oportunidades interrompidas e, sobre o trabalho precoce, mas também reconhecer a força do que não se deixou apagar.

Nessas trajetórias, uma memória que resiste, que retorna, que se reinscreve, como quem recolhe restos e neles encontra sentido, é possível perceber que, mesmo diante da exclusão, há quem insista, recomece e refaça caminhos.

Como afirma Freire (1996, p. 67), “onde há vida, há inacabamento”, e é nesse inacabamento que se abre a possibilidade permanente de transformação. Porque antes da palavra escrita, há o mundo vivido antes do alfabeto, há a experiência. E nesse encontro, entre vida e linguagem, que estas Primeiras Palavras se colocam como tentativa de escuta, como gesto de memória e como afirmação de existência.

Cada jovem, cada mulher, cada trabalhador que avança pela porta de uma sala de aula carrega mais do que lacunas escolares, carrega histórias, sonhos adiados, trajetórias interrompidas e silêncios produzidos em um país em que, historicamente, seus dirigentes distribuíram direitos de forma desigual. Nesse movimento, diz Freire (1996), ninguém caminha sem aprender a caminhar, pois, chegar à escola pela primeira vez ou ao retornar a ela é um ato de reconstrução de si e de reinvenção da própria história.

Em suas reflexões, Arroyo (2006) propõe que a EJA seja compreendida a partir das trajetórias humanas marcadas por resistências, e não por faltas. E, em consonância, Di Pierro (1996) enfatiza que essa modalidade não pode ser reduzida a uma política compensatória, devendo ser reconhecida como afirmação do direito à educação ao longo da vida.

Contudo, ao lançar o olhar sobre as mulheres na EJA, percebe-se que essa discussão assume contornos mais complexos e desiguais. Para muitas delas, romper o silêncio implica enfrentar a sobrecarga do trabalho doméstico, as urgências do cuidado e as múltiplas formas de invisibilização, fala de mulheres cujos saberes foram historicamente deslegitimados e cujas vozes foram sistematicamente silenciadas. Assim, constata-se que a EJA é um espaço de retomada da identidade e reconstrução de narrativas, especialmente no enfrentamento das intersecções entre classe e gênero (Arroyo, 2006).

É nesse contexto que se insere o presente estudo, voltado às mulheres estudantes da Educação de Jovens e Adultos no território pantaneiro de Cáceres/MT. Esta escolha não é apenas acadêmica, mas nasce de um laço de afeto e gratidão, e eu escrevo este texto como pesquisadora, e também como alguém que trilhou os caminhos da EJA. Reconheço, nesta modalidade de ensino, a oportunidade que me permitiu estar aqui, hoje, escrevendo esta dissertação de mestrado. Portanto, olhar para essas mulheres como sujeitas de saber e de história

é, acima de tudo, um compromisso ético com uma educação que transforma vidas, incluindo a minha.

Assim, esta pesquisa se constitui um espaço de escuta, visibilidade e afirmação, no qual as experiências dessas mulheres deixam de ocupar o lugar da ausência para serem reconhecidas como pujança expressa em práticas de resistência, processos de reconstrução identitária e movimentos de empoderamento. No entanto, essas trajetórias não se constroem sem tensionamentos.

As relações de poder, na concepção de Ferreira, Grando e Pereira (2019), ainda tendem a aprisionar mulheres em ciclos de submissão, o que Arroyo (2012) denomina de "pedagogia das faltas", na qual o rótulo de "atraso" disfarça um acúmulo de violências sociais, históricas e patriarcais.

Essa condição tensiona diretamente o princípio estabelecido na Constituição Federal de 1988, em seu Artigo 205: a educação é direito de todos. Isso impõe, uma questão incontornável: sendo a educação um direito universal, por que tantas mulheres chegam tardiamente à escola?

Suas trajetórias revelam uma fratura democrática, evidenciando que esses percursos não decorrem de falhas individuais, mas expressam as marcas de um sistema estruturalmente excludente. Essas trajetórias interrompidas, afirmam Arroyo (2012) e Vigano e Laffin (2016), resultam de uma organização social desigual e patriarcal que, conforme a história, negou a essas mulheres o reconhecimento como pessoas de direito.

De modo complementar, Luz e Ferreira (2021) reconhecem que essas mulheres, ao retornarem à sala de aula, percebem na EJA uma nova perspectiva de participação ativa na sociedade, no entanto, essa compreensão não se constrói de forma isolada, mas está diretamente relacionada ao percurso histórico da própria modalidade.

Historicamente, essa modalidade de ensino foi marcada por diferentes concepções: a assistencialista, a compensatória e a de educação ao longo da vida (Elsa 2012). Enquanto as duas primeiras reduzem a educação a um "favor" ou a um treinamento técnico, a última a considera uma dimensão constitutiva da condição humana. Educar, nesse sentido, ultrapassa o mero ensino instrumental e se torna um ato político capaz de tensionar estruturas de dominação. Por conseguinte, a EJA se configura um território de dignidade, resistência e empoderamento coletivo, no qual os sujeitos deixam de apenas sobreviver às condições impostas para se tornar protagonistas de suas próprias histórias.

Nesse horizonte, retoma-se a centralidade do pensamento freiriano (1975), ao compreender a educação como espaço de realização da vocação ontológica do ser humano, a de "ser mais". Esse processo implica romper silêncios, questionar papéis socialmente impostos

e reconfigurar o lugar no mundo, e é justamente nesse movimento de "ser mais" que o empoderamento feminino se materializa, quando essas mulheres deixam de ser objeto de narrativas alheias para se afirmarem como pessoas políticas, autoras de suas palavras, escolhas e projetos de vida.

É nesse conjunto de afirmação da palavra e da experiência que este estudo se aproxima da perspectiva do "escrevivenciar", [1]proposta por Evaristo (2017), compreendendo a escrita como expressão da vida vivida. Narrar, portanto, transforma-se em um ato de resistência, no qual memória e linguagem se entrelaçam na produção de conhecimento, semelhante a quem recolhe fragmentos do vivido e, ao narrar, lhes devolve sentido e permanência.

É a partir dessa compreensão da experiência narrada como produção de sentido que emerge a necessidade de compreender os efeitos da Educação de Jovens e Adultos na vida das mulheres que a vivenciam. Assim, a presente dissertação tem como questão central, saber como a Educação de Jovens e Adultos, desenvolvida em diferentes espaços formativos no município de Cáceres/MT, contribui para os processos de empoderamento e emancipação de mulheres, considerando suas trajetórias de vida, os desafios de acesso e permanência escolar e a valorização de seus saberes cotidianos.

Para orientar essa investigação, definiu-se como objetivo geral analisar as contribuições da EJA para o empoderamento feminino, partindo do reconhecimento de que os saberes cotidianos e as vivências das estudantes não são elementos periféricos, mas alicerces constitutivos e inalienáveis do fazer educativo.

Com esse propósito delinearam-se os seguintes objetivos específicos: Compreender os sentidos atribuídos pelas estudantes às suas trajetórias escolares e de vida; Identificar os saberes construídos por essas mulheres, fora da escola, e como são (ou não) valorizados no contexto da EJA; Compreender o papel da EJA na construção de espaços de autonomia, autoestima e resistência para mulheres adultas; Refletir sobre o modo com que as políticas públicas de EJA dialogam (ou não) com os saberes e as necessidades das mulheres estudantes.

No que se refere ao percurso da pesquisa, inicialmente, o campo empírico seria a Escola Estadual de Desenvolvimento Integral da Educação Básica (EEDIEB), Professor Milton Marques Curvo, localizada no município de Cáceres/MT. Contudo, entraves burocráticos institucionais, decorrentes de uma nova normativa da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso (SEDUC/MT), inviabilizaram a realização das atividades no espaço físico escolar.

[1] Conceição Evaristo (2017), em Poemas da Recordação e Outros Movimentos, utiliza o termo "escrevivência" para designar a escrita que entrelaça suas experiências pessoais com as memórias e relatos coletivos de seu povo, configurando uma narrativa que afirma identidade, memória e resistência.

Ressalta-se que todos os trâmites exigidos foram devidamente cumpridos, no entanto, não houve devolutiva conclusiva por parte dos órgãos responsáveis, gerando um processo marcado por sucessivos encaminhamentos entre a SEDUC e a Diretoria Regional de Educação (DRE) de Cáceres/MT. Após mais de cinco meses de tentativas sem retorno efetivo, foi necessário redimensionar o campo de investigação.

Diante dessa conjuntura, deslocou-se para outros espaços do território pantaneiro de Cáceres/MT, o que não representou uma limitação, mas a ampliação do próprio campo investigativo, de modo que a impossibilidade de acesso ao espaço escolar não silenciou as vozes envolvidas, ao contrário, mostrou que a experiência educativa ultrapassa os muros institucionais e se inscreve nas trajetórias de vida.

Esse movimento reafirma que os processos formativos não se restringem à instituição escolar. Nesse cenário afirma Freire (1987, p. 68), "os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo". A educação, portanto, acontece onde a vida acontece, nas experiências partilhadas, nos encontros e nas práticas cotidianas.

Em relação à noção de território, este estudo ultrapassa a compreensão cartográfica e constitui "universalização da vida", pois todas as ações humanas acontecem no território e a partir dele, sendo, simultaneamente, a "base físico-geográfica da sociedade e mais os objetos e as ações que a animam", afirma Silva (2015, p. 56-57). Entendendo-o como espaço vivido, relacional e histórico, pois nele se entrelaçam sujeitos, práticas e sentidos, mais do que extensão geográfica, o território constitui-se um chão habitado, lugar onde se inscrevem marcas, memórias e experiências que persistem no corpo e na palavra.

Em conformidade com o que diz Benjamin (1994), é na experiência narrada que a vida adquire espessura histórica, é no relato que os fragmentos do vivido se transformam em sentido compartilhado. Assim, o território não é apenas o espaço que se ocupa, mas aquele que se produz na e pela experiência, tecido no ato de viver e de narrar.

Foi nesses encontros, atravessados pelo afeto, pela fé, pelo trabalho, pela resistência e pelo esperançar, que a pesquisa consolidou seu território. Neles, as mulheres carregaram a escola consigo, transmutando o edifício em memória viva e o espaço físico em horizonte de possibilidades, fazendo de suas próprias trajetórias o fundamento de novas aprendizagens.

Ao longo de dois anos (2024–2026), esta pesquisa foi tecida na articulação entre o levantamento documental, a imersão em campo, a realização de entrevistas narrativas e a análise interpretativa, orientada pela hermenêutica filosófica de Gadamer (1997), em um movimento investigativo comprometido com a compreensão profunda dos sentidos produzidos nas experiências vividas.

Nesse movimento, o estudo debruçou-se sobre as trajetórias escolares de mulheres participantes do Projeto Muxirum, e de estudantes e ex-estudantes da EEDIEB. Ressalta-se que a pesquisa foi realizada com essas mulheres fora do espaço escolar, privilegiando suas narrativas e experiências para além do ambiente institucional. Buscou-se, em suas vivências, vestígios de histórias que se recusam a serem apagadas. Mais do que percursos escolares, essas trajetórias revelam modos de existir, resistir e (re)inventar sentidos em contextos atravessados por desigualdades, nos quais a vida insiste em florescer, mesmo em terrenos adversos.

Por meio de rodas de conversa, entrevistas e diálogos, as narrativas foram tecidas a partir de uma escuta sensível, não como mera técnica, mas como uma postura ética e política de acolhimento da palavra da outra. Nesse sentido, a pesquisa aproxima-se da perspectiva benjaminiana Benjamin, (1994), na qual o fragmento não representa ausência, mas potência: é nele que a experiência se recompõe, que a memória encontra linguagem e que o vivido se transforma em sentido compartilhado.

Do ponto de vista metodológico, a pesquisa fundamenta-se em uma abordagem qualitativa, orientada pela hermenêutica filosófica de Gadamer (1997), articulando entrevistas narrativas e análise interpretativa. Nessa perspectiva, compreender não significa explicar a distância, mas implicar-se no encontro, em um processo dialógico em que pesquisadora e participantes da pesquisa construíram, em conjunto, sentidos sobre suas experiências, em uma verdadeira fusão de horizontes.

As narrativas emergiram em diferentes espaços do cotidiano das estudantes, residências, encontros comunitários e outros contextos de convivência, constituindo-se em territórios vivos de experiência, memória e significação.

Nesse percurso, organizou-se o itinerário metodológico em cinco etapas: (i) levantamento bibliográfico, (ii) encontros dialógicos com as estudantes, (iii) realização de entrevistas com roteiro semiestruturado, (iv) análise e interpretação das narrativas, e (v) elaboração de sugestões de princípios para uma EJA feminina, emancipatória e pantaneira. Mais do que etapas lineares, essas fases tornaram-se um movimento contínuo de aproximação, escuta e compreensão, e foi a partir desse caminho investigativo, tecido na escuta, no diálogo e na valorização das experiências vividas que os dados desta pesquisa se concretizaram.

Esse movimento ganhou corpo no cotidiano da sala de aula e além dela, na coragem de perguntar, de opinar, de assumir a palavra. Trata-se de um processo vivo de produção de autonomia e dignidade, costurado nas práticas educativas e nas relações que se constroem nos espaços formativos, como evidenciam Seluchineski, Castorino e Lacerda (2024, p. 3).

> [...] Para isso, garantir a voz, como premissa do diálogo, é um caminho para que este trabalho aqui também seja, na forma, uma possibilidade de falar sobre mulheres a partir das vozes das mulheres. E para que fosse possível estabelecer as conversas de maneira horizontal, sem hierarquias e nem rótulos, partia-se da noção de invisibilidade das histórias de vida das mulheres, ainda mais grave quando se recorta para a perspectiva étnica. A situação de vulnerabilidade social, econômica e educacional atinge muito mais as mulheres, em especial as que estão dentro da interseccionalidade dos povos indígenas, quilombolas, ribeirinhas e assentadas. Para dar um exemplo, basta perceber como o impacto de uma obra, típica do modelo de desenvolvimento predatório, como é a construção de usina hidrelétrica pode ser mais pesado na vida das mulheres.

Assim, falar sobre mulheres a partir de suas próprias vozes não é uma escolha metodológica secundária, mas um gesto político e epistemológico. Trata-se de romper com a lógica que, ao silenciar as experiências dessas mulheres, reproduz as mesmas estruturas de invisibilização que, historicamente, as marginalizaram. Produzir conhecimento, nesse horizonte, é também reposicionar quem fala, quem é escutado e quais experiências são legitimadas.

É nesse ponto que a reflexão assume densidade ao dialogar com a sensibilidade poética de Barros (1993), que nos lembra da existência de uma sabedoria anterior à norma culta, uma leitura sensível do mundo que nasce do chão. Reconhecer essa anterioridade é romper com a hierarquização dos saberes e afirmar que educar, na EJA, é legitimar vidas, memórias e territórios, como afirma Barros (1993, p. 24).

> O mundo não foi feito em alfabeto. Senão que primeiro em água e luz. Depois árvore. Depois lagartixas. Apareceu um homem na beira do rio. Apareceu uma ave na beira do rio. Apareceu a concha. E o mar estava na concha. A pedra foi descoberta por um índio. O índio fez fósforo da pedra e inventou o fogo pra gente fazer bóia. Um menino escutava o verme de uma planta, que era pardo. Sonhava-se muito com pererecas e com mulheres. As moscas davam flor em março. Depois encontramos com a alma da chuva que vinha do lado da Bolívia - e demos no pé. (Rogaciano era índio guató e me contou essa cosmologia.

A sensibilidade poética nos rememora que a vida pulsa muito antes das letras. Antes da escola, residem os cheiros da terra, os ritmos das águas, a precisão do fogo e a sabedoria ancestral do fazer. Nessa paisagem simbólica e afetiva da linguagem nasce a necessidade de estar e permanecer no mundo.

A educação firma-se, portanto, como território de dignidade, de resistência e de empoderamento coletivo, na concepção de Pereira, Claro e Pereira (2016), Bitencourt e Zart, (2017), Capucho, (2012) Fernandes (2011), Maldonado (2009). É um movimento no qual os sujeitos deixam de apenas sobreviver às condições historicamente impostas e passam a

protagonizar suas próprias trajetórias, operando uma transição fundamental, da lógica compensatória para a lógica da justiça social.

Ao iniciar esta seção, intitulada Primeiras Palavras, não se pretende apenas situar o leitor no campo temático da investigação, mas anunciar a arquitetura teórica e metodológica da pesquisa, reafirmando seu compromisso ético e político. Busca-se evidenciar esse movimento de transformação, no qual sujeitos historicamente silenciados passam a reescrever suas próprias histórias, marcando a passagem de uma condição de adaptação às estruturas opressoras para a afirmação de sua força emancipatória. Nesse horizonte Pereira, Claro e Pereira (2016, p. 15) destacam:

> deste cenário, lembramos a vida e obra freiriana a qual registra a educação como espaço de possibilidade, de retomada da vocação ontológica do ser humano que é a de "ser mais". E os sentidos de "ser mais", emergem de um processo em ser para si, ultrapassando o "ser em si", rumo ao horizonte de humanizar-se no trajeto da existência humana [...].

Nesse sentido, a educação tem o potencial de romper com silenciamentos consolidados no tempo, revisar papéis sociais impostos e reconfigurar o lugar dos sujeitos no mundo. Ao considerar especificamente a realidade feminina, essa dinâmica torna-se ainda mais significativa, pois possibilita a superação de opressões seculares, favorecendo a conscientização e a afirmação humana, conforme a perspectiva freiriana (1987).

A presente dissertação organiza-se em oito seções interdependentes, concebidas como partes de uma mesma tessitura teórico-política. Inicia-se com a seção Primeiras Palavras, na qual são apresentados os fundamentos éticos, políticos e epistemológicos que sustentam o estudo, assumindo a pesquisa como prática historicamente situada e socialmente comprometida.

Nesta abertura, afirma-se a Educação de Jovens e Adultos como prática de liberdade, espaço de reconstrução de trajetórias ao longo do tempo interrompidas, e território de empoderamento feminino.

Essa perspectiva fundamenta-se no diálogo crítico com Freire (1987), ao se compreender a educação como ato político de humanização; com Hooks (2019), ao reconhecê-la como prática transgressora; com Evaristo (2017), ao inscrevê-la como "escrevivência" que transforma dor em palavra; e com Arroyo (2012), ao defender o reconhecimento dos sujeitos da EJA como portadores de saberes costurados na resistência.

Somam-se, a essa tessitura teórica, a sensibilidade poética de Barros (1993), ao afirmar que a leitura do mundo precede a leitura da palavra, e as contribuições de Seluchineski,

Castorino e Lacerda (2024), que reivindicam a centralidade da voz feminina na produção do conhecimento. Essa perspectiva é corroborada em estudos contemporâneos que reafirmam a Educação como campo de dignidade e emancipação (Bitencourt e Zart, 2021; Capucho, 2012; Fernandes, 2011; Maldonado, 2009; Pereira & Claro, 2017).

Assim, esta introdução — Primeiras Palavras — não apenas situa o leitor no campo temático da investigação, mas também anuncia a arquitetura teórica e metodológica da dissertação, explicita o percurso trilhado em cada seção e antecipa os movimentos analíticos que a sustentam. Reafirma-se, desse modo, que o caminho aqui escolhido transcende o exercício estritamente acadêmico, constituindo-se como gesto ético e politicamente comprometido com a justiça social, a emancipação e a humanização.

Na seção II, Memórias, Saberes Familiares e as Aprendizagens que Antecedem a Educação Formal, articulam-se as experiências formativas que precedem a escolarização institucionalizada. Assume-se a narrativa em primeira pessoa como um gesto político e epistemológico, ao reconhecer que todo conhecimento é situado, isto é, produzido a partir de contextos históricos, sociais e culturais específicos, atravessados pela posição e pelas vivências de quem conhece. Nesse sentido, a memória é compreendida como um território de constituição identitária, no qual se entrelaçam passado e presente, experiência individual e memória coletiva.

Na subseção 2.1 Reconexão com minhas Raízes: ancestralidade e identidade, apresenta-se a ancestralidade como dimensão constitutiva da formação humana. "Foi nesse percurso que as lacunas do desconhecimento deram lugar à lucidez, ao me reconhecer descendente do povo indígena Chiquitano. O 'eu' — fragmentado — encontrou seu território de pertencimento.

Na seção III, Mulher, Poder e Educação: empoderamento, colonialidade e resistência, trata-se do empoderamento feminino considerado práxis histórica e política, articulado às desigualdades estruturais. Empoderar, portanto, não significa conceder poder, mas construir condições de autonomia por meio da organização coletiva (Sardenberg, 2006).

Na subseção 3.1 O Empoderamento Feminino como Práxis e Resistência discute-se o empoderamento feminino como construção histórica, política e pedagógica, afastando-o de qualquer concepção individualizante ou meritocrática.

Inspirada em Freire (1975), entende-se a libertação como processo coletivo de conscientização e ação transformadora. Nessa perspectiva, empoderar não significa conceder poder, mas construir condições de autonomia por meio da organização coletiva (Sardenberg, 2006; Baquero, 2003). O empoderamento articulado à crítica das estruturas patriarcais e

capitalistas (Saffioti, 1987), no diálogo com Biroli (2013), Blay (2008) e Sorj (2004), evidencia seu caráter relacional e político.

Adota-se ainda uma perspectiva interseccional e decolonial, reconhecendo que gênero, raça, classe e território produzem assimetrias na experiência feminina (Hooks, 2013; Lugones, 2008; Davis, 2016; Federici, 2017), enfrentando o epistemicídio denunciado por Gonzalez (1984) e Carneiro (2003). Sustenta-se, assim, que o empoderamento feminino, especialmente no contexto da EJA, torna-se prática de resistência e de reescrita da própria história.

Na seção 3.2, intitulada Educação no Brasil e seus Contornos Desiguais: interfaces com a educação popular. Se, na subseção anterior, o empoderamento foi considerado categoria teórico-política, na qual ele é situado nas contradições históricas da educação brasileira, entendendo que os processos formativos tanto tensionam quanto reproduzem desigualdades de gênero.

Parte-se do pressuposto de que o campo educacional não é neutro, pois é atravessado por disputas de classe, gênero e poder. Aqui, dialoga-se com Perrot (2007) e Sorj (2010), ao evidenciar o quanto a divisão sexual do trabalho pesa nas trajetórias escolares femininas, e com Eiter, Dias e Coura (2014), que consideram a sobrecarga doméstica um mecanismo de exclusão educacional.

A Educação Popular é assumida como horizonte teórico-político comprometido com a possibilidade de transformação social (Freire & Shor, 1986; Brandão, 1985; 2006; Gadotti, 1985). No campo da EJA, mobilizam-se Pierro (2001), Haddad e Arroyo (2006) para afirmar que esse espaço é estratégico na reconstrução de trajetórias interrompidas.

E, por fim, com base em Foucault (1987), compreende-se o poder como rede que produz tanto a sujeição quanto a resistência, reforçando a EJA como território estratégico de transformação.

Já, na seção 3.3 Mulher e Colonialidade na Construção do Saber, propõe-se uma reflexão sobre as múltiplas formas de opressão que atravessam a construção do saber, com ênfase nas relações entre colonialidade, gênero e raça. Portanto, parte-se do entendimento, à luz de Quijano (2005) e Lugones (2008), de que essas estruturas são historicamente articuladas, produzindo silenciamentos, desigualdades e apagamentos de sujeitos e de seus conhecimentos.

Por sua vez, Crenshaw (2019) evidencia que tais opressões se entrelaçam, configurando experiências marcadas pela interseccionalidade. Ao mesmo tempo, Evaristo (2017) e Benjamin (1994) apontam para a potência das narrativas como forma de resistência, ao valorizar as vozes e experiências historicamente marginalizadas.

Na seção 3.4, intitulada Violência contra a Mulher: entre patriarcado, colonialidade e desigualdade, faz-se uma reflexão sobre a violência contra a mulher como fenômeno estrutural, articulado nas relações entre patriarcado, colonialidade e desigualdade social. Parte-se do entendimento de Segato (2012), de que a violência de gênero não se reduz a atos individuais, mas se constitui em uma expressão de poder sustentado por estruturas históricas e culturais.

A violência contra a mulher, enunciam Pereira, Mungo e Lopes (2019), é resultado de processos históricos de opressão, sendo particularmente alarmante no estado de Mato Grosso, onde os índices revelam a persistência de normas patriarcais que naturalizam a subordinação feminina. Essa realidade indica a alta incidência de violência doméstica, sobretudo entre mulheres negras, o que evidência conforme Crenshaw (2019), a intersecção entre gênero, raça e classe.

Assim, esta reflexão reafirma a necessidade de práticas educativas comprometidas com a escuta, a valorização das vozes femininas e a construção de saberes que resistam às estruturas de opressão, contribuindo para processos de emancipação e justiça social.

Na seção IV, Educação de Jovens e Adultos no Brasil, faz-se uma reflexão sobre a EJA no Brasil, considerando seu percurso histórico, os marcos legais e suas funções sociais. Com base em Haddad e Di Pierro (2000), a EJA é um campo marcado por contradições, atravessado por exclusões históricas e pela negação do direito à educação das classes populares.

Desde o período colonial, conforme analisam Saviani (1983) e Mello (2013), a educação esteve vinculada a projetos de dominação, sendo utilizada como instrumento de controle social. Ao longo do tempo, a EJA assumiu diferentes configurações, ora com caráter assistencialista e compensatório, ora como espaço de resistência, como apontam Strelhow (2010) e Caseira e Pereira (2014).

É com Freire (1987), Arroyo e Gadotti que a modalidade passou a ser compreendida em sua dimensão emancipatória, reconhecendo os sujeitos como protagonistas e valorizando seus saberes e experiências. No campo legal, a Constituição de 1988 e a LDB nº 9.394/1996 consolidam a EJA como direito, embora, destaca Di Pierro (2005), sua efetivação ainda enfrente limites.

Parte-se do entendimento de que sua trajetória não se configura um movimento linear de ampliação de direitos, mas um processo marcado por disputas, silenciamentos e reconfigurações políticas (Haddad e Di Pierro, 2000). Dialoga-se com Saviani (1983), Fernandes (1975), Teixeira (1947), Pereira, Claro e Pereira (2016), entre outros autores, para compreender a constituição da educação brasileira como projeto historicamente orientado aos interesses das elites.

Na subseção 4.1. A EJA no Brasil: percurso histórico, marcos legais e funções, reconstrói-se o percurso histórico da educação de adultos desde o período colonial, evidenciando seu vínculo com projetos de dominação cultural e disciplinamento social (Haddad; Di Pierro, 2000; Mello, 2013; Strelhow, 2010).

Nessa subseção analisam-se as rupturas e reconfigurações ocorridas ao longo do século XX, inclusive no período autoritário, quando a educação de adultos foi marcada por uma lógica tecnicista e instrumental (Haddad; Di Pierro, 2000). A discussão é tensionada pelas contribuições da Educação Popular, especialmente a partir de Freire (1987), que compreende a alfabetização como prática política e leitura crítica do mundo.

A seção 4.2, Marcos Legais e Funções da EJA na Atualidade, discute-se a consolidação da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no campo das políticas públicas, destacando seus marcos legais e suas funções na contemporaneidade. A partir das orientações internacionais, especialmente da V CONFINTEA (1997), ampliou-se o conceito de educação ao longo da vida, influenciando diretamente a formulação de políticas educacionais no Brasil.

Nesse contexto, destaca DI Pierro (2005), a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA, por meio da Resolução CNE/CEB nº 1/2000, representou um marco ao reconhecer a modalidade como parte da Educação Básica, dotada de especificidades próprias. Essa normativa rompeu, ao menos no plano legal, com a visão compensatória, ao propor uma educação orientada pelos princípios de equidade, diferença e proporcionalidade.

Apesar dos avanços, os dados do IBGE indicam que o analfabetismo ainda persiste, atingindo milhões de brasileiros, especialmente entre populações mais vulneráveis, o cenário evidencia que a EJA continua sendo um instrumento fundamental para a redução das desigualdades e a garantia do direito à educação.

Assim, compreende-se que a EJA, na atualidade, revela-se um campo de disputas entre avanços legais e desafios concretos, reafirmando-se como política pública essencial à promoção da justiça social e da inclusão educacional.

Na seção 4.3, A EJA em Mato Grosso: contexto histórico e desafios atuais, a reflexão envolve a constituição histórica da EJA no estado de Mato Grosso, evidencia seus marcos legais, programas institucionais e, sobretudo, os desafios que ainda persistem na efetivação desse direito. Semelhante ao cenário nacional, nesse Estado a trajetória da EJA é marcada por tensões entre avanços normativos e limitações, e mostra que o acesso à educação não acontece de modo homogêneo, mas é impactado por desigualdades sociais, territoriais e históricas.

Em Mato Grosso, destaca-se a criação do Projeto Muxirum, posteriormente institucionalizado como Programa Mais MT Muxirum, que retoma a ideia de alfabetização

como esforço coletivo. Inspirado na noção de mutirão, o programa mobiliza comunidades, igrejas e organizações sociais na tentativa de alcançar sujeitos historicamente excluídos. Contudo, diz Arroyo (2006), iniciativas dessa natureza, quando baseadas em vínculos precários e ausência de formação docente, podem reforçar a marginalização da modalidade ao invés de superá-la.

Na seção V, intitulada Cáceres: território de confluências entre Amazônia e Pantanal, memória, ancestralidade e resistência, discute-se que, para compreender a Educação de Jovens e Adultos (EJA) nesta investigação, é preciso, antes, compreender o solo onde ela se enraíza.

O território, aqui, não é reduzido a demarcações cartográficas, mas assumido como espaço de experiência, chão vivido e paisagem, plenos de memórias coletivas. Cáceres, situada no Sudoeste de Mato Grosso, materializa, de modo singular, essa concepção. Inserida no Pantanal Norte, e integrada à Amazônia Legal, a cidade é um nó de confluências ecológicas, históricas e culturais, onde o tempo parece acompanhar o curso do rio Paraguai, um fluxo que não apenas corre, mas deposita e preserva subjetividades.

Na seção 5.1. O Lócus da Pesquisa: da instituição escolar ao território pantaneiro de Cáceres, delimitou-se, inicialmente, a investigação à Escola EEDIEB. Todos os procedimentos éticos foram rigorosamente cumpridos, incluindo a aprovação pelo Comitê de Ética e a anuência da gestão da referida escola. Contudo, às vésperas da pesquisa de campo em março de 2025, uma nova normativa da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso (SEDUC), passou a requerer autorização adicional para a realização de pesquisas no ambiente escolar. Diante disso, toda a documentação complementar foi devidamente protocolada e autenticada em 13 de março de 2025, sob o nº 25358492-7954, sendo encaminhada à SEDUC. Em resposta, a Secretaria orientou que a autorização deveria ser obtida junto à Diretoria Regional de Educação (DRE) de Cáceres.

Passaram mais de cinco meses de tramitação e espera e, apesar das reiteradas tentativas presenciais junto à DRE, não houve manifestação conclusiva. O processo circulou entre diferentes setores e servidores sem que se alcançasse uma resposta definitiva, permanecendo suspenso entre instâncias, como um documento em trânsito contínuo, sem devolutiva.

Diante dessa ausência de resposta institucional, a pesquisa não foi interrompida, mas redirecionada para contextos que permitissem sustentar o diálogo e a produção de conhecimento. Nesse movimento, as estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA) contribuíram para a ampliação do campo investigativo para além dos muros institucionais, reafirmando que a experiência educativa ultrapassa a materialidade da escola e se inscreve nas trajetórias de vida e nos territórios vividos.

Na seção VI, intitulada Metodologia e Abordagem Epistemológica: hermenêutica — mulheres da EJA, território pantaneiro e a "escrevivência" como ato de resistência, estruturou-se o percurso metodológico em cinco etapas articuladas, fundamentadas na abordagem qualitativa.

Inicialmente, realizou-se o levantamento bibliográfico, seguido da pesquisa e análise documental, com foco em registros institucionais e no Projeto Muxirum. Em seguida, ocorreu a imersão no campo por meio da observação participante, considerada exercício de escuta sensível visando a compreensão das dinâmicas vividas.

Na sequência, foram realizadas entrevistas com estudantes e ex-estudantes da EJA, e com os participantes do Projeto Muxirum. Por fim, desenvolveram-se rodas de conversa em espaços comunitários, o que ampliou o campo de investigação para além da escola.

A análise dos dados permitiu a organização dos eixos temáticos — trabalho, escola, sonhos e desafios —, além da identificação das categorias como pertencimento, resistência e empoderamento. Assim, o percurso metodológico constituiu-se não apenas como procedimento técnico, mas como processo de escuta, diálogo e produção de sentidos.

Na Seção VII, apresentam-se as considerações finais desta pesquisa. Mais do que encerrar o percurso investigativo, este momento reafirma a EJA como espaço de resistência, memória e emancipação das mulheres no território pantaneiro de Cáceres/MT. As trajetórias analisadas evidenciam que a educação ultrapassa a dimensão estritamente escolar, constituindo-se como processo de conscientização, reconhecimento e reconstrução identitária, atravessado por desigualdades de gênero, classe e raça.

Na parte final desta seção, são delineados princípios para uma EJA feminina, emancipatória e pantaneira, organizados nas dimensões ético-territorial, epistemológica e político-social. Tais princípios não possuem a pretensão de estabelecer um modelo prescritivo, mas de apontar horizontes formativos fundamentados na valorização da autoria, do cuidado, da escuta sensível e do reconhecimento das mulheres como sujeitas de direitos.

Dessa forma, reafirma-se a EJA como território vivo de liberdade, uma vez que seu fortalecimento está diretamente relacionado à promoção da justiça social, da dignidade humana e da consolidação da democracia.

Na Seção VIII, apresentam-se as referências teóricas que fundamentaram e sustentaram este estudo, constituindo o aporte epistemológico e metodológico que orientou as análises e discussões desenvolvidas ao longo da pesquisa.

2. MEMÓRIAS, SABERES FAMILIARES E AS APRENDIZAGENS QUE ANTECEDEM A EDUCAÇÃO FORMAL

Nesta seção, apresentam-se não apenas as memórias familiares, mas faz-se uma reflexão sobre o lugar da sabedoria popular como prática pedagógica que educa, transforma resiste. Sob a inspiração das concepções de Freire (1996) e Brandão (2007), não se busca, aqui, a concordância, mas a reflexão, compreendendo a educação como prática que emerge da experiência, do diálogo e dos saberes construídos no cotidiano. Logo, cada palavra representa um convite à valorização dos saberes ancestrais, das práticas educativas e de suas potências formativas. Trata-se de uma escrita que se inscreve no campo da observação participante, articulada ao autorrelato, à medida que entrelaça experiência vivida e análise, reconhecendo a memória como espaço legítimo de produção de conhecimento.

Os relatos de existência vêm marcados por memórias familiares e coletivas, e por saberes ancorados na ancestralidade, estabelecendo um diálogo com autores da Educação de Jovens e Adultos, Educação do Campo e da Educação Popular, entre os quais Arroyo (2006), Fernandes (2014), Pereira e Claro (2017), Buczenko e Rosa (2022), Bitencourt e Zart (2017) e Ferreira, Grando, Pereira e Cunha (2022)

As narrativas reafirmaram a concepção da escola do campo como espaço de resistência e de construção coletiva, compreendida não apenas como lugar de ensino formal, mas como território político e epistemológico no qual se discutem as epistemologias do Sul, a descolonização do saber e o enfrentamento do colonialismo epistemológico e da suposta neutralidade do conhecimento escolar.

Ao propor a valorização das “epistemologias insurgentes”, Pereira e Claro (2016), Quijano (2005), Lugones (2008) e Benjamin (1994) oferecem aportes significativos para a compreensão da colonialidade do saber e das diversas formas de silenciamento. Os autores ressaltam a importância dos saberes historicamente subalternizados pela lógica colonial e eurocêntrica, produzidos por negros, indígenas, mulheres, entre outras existências marginalizadas, e trazem à centralidade temas como o racismo estrutural, o resgate de narrativas invisibilizadas e a escuta das vozes dos vencidos como forma de reconstrução epistemológica a partir de perspectivas periféricas.

Ao levar esses conhecimentos na academia, desorganiza-se o mito da neutralidade do conhecimento escolar e potencializam-se os saberes populares como formas de produção intelectual. Nesse processo, a ancestralidade passa a ser compreendida não apenas como

herança cultural, mas como teoria viva, capaz de orientar práticas, leituras de mundo e modos de existência. Assim, aquilo que historicamente foi tratado como “comum” as experiências cotidianas, a oralidade, a memória coletiva e os saberes construídos no território, transforma-se em método de conhecimento, pois é a partir dessas vivências que se constroem interpretações críticas da realidade.

Dessa forma, o saber não se limita ao espaço formal da escola ou da universidade, mas emerge também das práticas comunitárias, das relações intergeracionais e da luta pela permanência e dignidade dos sujeitos do campo. Na concepção de Pereira e Cerda (2022), o saber popular deixa de ser entendido como “informal” ou secundário para assumir um caráter insurgente: uma epistemologia do chão, que se enuncia a partir da experiência concreta e se articula com a resistência, a justiça social e a afirmação da vida coletiva.

Nesse contexto, a docência não é uma técnica, mas uma ação humana e política, enfatizam Bitencourt e Zart (2017), os quais propõem a força do exercício docente também como um local de encontro entre estudantes, professores, comunidade e território. Logo, cria-se uma conexão que exige escuta, pertencimento e força para romper com padrões impostos e, como diria Arroyo (1999), engajamento com os sujeitos que carregam a vida no corpo.

Nessa arquitetura interpretativa, Fernandes (2014), ao refletir sobre as práticas de alfabetização popular, reforça que educar é, também, devolver a palavra àqueles que foram silenciados pelos processos históricos e pelas estruturas sociais excludentes. Nesse sentido, os docentes da escola do campo não apenas instruem sobre conteúdos, mas restituem ao sujeito o direito de narrar por si mesmo e de ser autor da sua própria história.

Tal perspectiva dialoga diretamente com a compreensão de Buczenko e Rosa (2022), os quais ampliam essa discussão ao destacar que a educação do campo carrega especificidades próprias, distintas, tanto da educação rural tradicional quanto da educação urbana. Para esses autores, refletir sobre a escola do campo implica reconhecer a realidade dos sujeitos que dele fazem parte, e a partir disso essa escola deve ser criada/planejada e posta em prática, valorando os conhecimentos, as lutas e as aspirações de pessoas que têm os mesmos direitos daquelas que vivem no meio urbano.

E quando se fala em educação, sob a perspectiva de gênero, torna-se mais evidente o caráter segregador desse processo, destacam Pereira, Mungo, Lopes (2019. p, 208):

> a violência contra a mulher, encontra espaços na educação patriarcal, no enraizamento do machismo, na cultura centrada nas ideias falocêntricos e nos costumes de modo geral. Estes aspectos já mereceram o tratamento de diversos campos das ciências sociais e no campo educacional a discussão principal gira em torno de diferenciação na educação e instrução direcionada a menina

A educação patriarcal, sustentada pelo enraizamento do machismo, e pelos costumes que naturalizam desigualdades, marca a instrução destinada ao gênero, apresentando um percurso formativo atravessado por desigualdades estruturais.

Nessa costura, os saberes campesinos emergem não como resíduos de uma tradição a ser superada, mas como saberes de existência, forjados na experiência, na luta e na resistência cotidiana. Carregam em si a legitimidade de uma pedagogia que nasce do chão onde se pisa e da história que se vive, afirmando identidades, memórias e modos próprios de compreender e transformar o mundo.

Aqui, o ato de lembrar não é nostálgico, mas uma afirmação de que as pedagogias dos avós, das benzedeiras, das parteiras, dos lavradores, dos pescadores, dos camponeses, das mulheres, entre outros saberes historicamente invisibilizados, não são resíduos do passado, mas sementes de um futuro possível e diferente.

Conforme reafirma Fernandes (2014), o acesso à educação para a população do campo foi historicamente negado e, quando presente, desconsiderou suas realidades, culturas e modos de vida. Essa questão evidencia a urgência de romper com modelos homogêneos e urbanos de ensino e, nessa lógica, valorizar os saberes territoriais, respeitando as identidades do campo como elementos centrais do processo pedagógico.

É preciso uma escola que transcenda o ensino da agricultura local, integrando-o às dinâmicas do mercado global, do agronegócio e das mudanças climáticas. Para superar uma visão limitada, o currículo deve articular a produção regional a debates sobre economia, políticas agrárias e direitos trabalhistas, viabilizando uma formação crítica e multidimensional.

Diante de um mundo marcado pelo colapso ambiental, social e epistêmico, Pereira (2016) descreve que os múltiplos desastres contemporâneos impõem a urgência de repensar o papel da educação. Para o autor, não se trata apenas de reconhecer a crise civilizatória em curso, mas de compreender que ela resulta de paradigmas clássicos sustentados por uma perspectiva antropocêntrica, que coloca o ser humano no centro e legitima práticas de exploração da natureza e de aprofundamento das desigualdades sociais.

Nesse sentido, o processo formativo deve transcender a visão localista e articular o cotidiano às dinâmicas globais da economia, da política e da justiça socioambiental. Tal integração é o que permite romper com padrões colocados e fundamentar novas formas de viver e coexistir.

> No momento em que a era antropocena denuncia talvez a forma mais selvagem de relação humanidade-natureza, com vestígios absurdos demonstrando o

> esgotamento dos paradigmas clássicos fundados numa perspectiva antropocêntrica; de desastre ecológico como o imensurável evento Mariana (MG); Tsunami no Japão; de denúncia do estado de exceção no Mato Grosso do Sul (MS) para o genocídio indígena em favor dos donos do agronegócio; tempos em que os conflitos socioambientais tomam proporções inimagináveis, com aparecimento de crianças mortas na praia em consequência do horror do radicalismo do estado islâmico, das guerras políticas e econômicas no Oriente e em outras partes do planeta; tempos em que vivenciamos ameaças e perdas cotidianas de direitos sociais conquistados com muito esforço e luta no Brasil; [...]. (Pereira, 2016, p. 2.).

A crise civilizatória, portanto, torna visíveis, e insustentáveis, os limites do modelo de desenvolvimento moderno. Diante desse cenário, repensar a educação deixa de ser apenas uma proposta pedagógica e passa a constituir uma exigência ética, política e socioambiental.

O desenvolvimento da competência de aprender deve ser compreendido de forma ampla. Arroyo (1999) afirma que essa formação ultrapassa a dimensão técnica das habilidades e não pode ser reduzida a uma perspectiva meramente instrumental. O ensino, nesse sentido, constitui um caminho para o desenvolvimento dos sujeitos, superando visões restritas que historicamente marcaram as políticas educacionais. E Pereira e Cerda (2022, p.4) ressaltam:

> en el panorama latinoamericano se advierten debates centrales sobre la escuela rural y su margen de posibilidad en la sociedad contemporánea. Uno de ellos, referido a la vinculación de la escuela, la actividad productiva y la sinergia de los territorios que exige revisar concepciones estrechas sobre la contextualidad que han impedido trascender el ámbito local. El énfasis que la investigación ha puesto en los contextos de escolaridad ha derivado, en muchas ocasiones, en una adaptación simplificada del currículo a los ámbitos comunitários.

É urgente revisar concepções reducionistas de contextualidade que, ao longo de décadas, confinaram a educação do campo à penumbra local. A ênfase excessiva na mera "escolarização" resultou, frequentemente, em uma adaptação burocrática e simplista do currículo aos territórios.

Contudo, não basta a alteridade nominal de "escola do campo" ou a inserção cosmética de temas rurais. É necessário refundar a escola a partir de seu território, tecendo um ensino que ecoe as subjetividades camponesas, o que produzem, o que sabem e o que projetam. Uma adaptação curricular que ignore as percepções dos moradores sobre a relação entre saber escolar e vida vivida .

A negação histórica do direito à educação não foi apenas falta de acesso; foi um projeto de invisibilidade que desprezou identidades e saberes. Falar de EJA, portanto, não é apenas discutir uma modalidade, é denunciar o vazio deixado por uma escola que se ausentou da vida de milhares de homens e mulheres.

É, de igual modo, mostrar que a EJA, muitas vezes, configura-se como algo que vai além de uma oportunidade tardia do acesso ao conhecimento, firmando-se como um espaço de reconhecimento de histórias de resistências, de saberes populares e, seguramente, de uma educação que consegue dialogar com a própria vida.

A trajetória na EJA permitiu-me confrontar opressões historicamente impostas e, simultaneamente, resgatar as marcas da minha própria história. Por meio dessa vivência, compreendi que a educação deve ser um instrumento de dignidade, reconhecendo os sujeitos em sua multidimensionalidade.

Escrevo esta seção não apenas sob o rigor da condição de pesquisadora, mas como filha da exclusão, herdeira de vozes que, embora historicamente silenciadas, insistem na insurgência do dizer. A ausência de escolarização formal em minha linhagem familiar nunca foi uma escolha deliberada, foi a face cruel de um sistema que, em sua gênese, estrutura-se na negação e na restrição do direito fundamental à educação.

É nesse horizonte de ausências que emerge a inquietação desta pesquisa. Esta busca é anterior à minha própria formação,: ela se enraíza em um território onde memória e história se entrelaçam. É o chão onde o saber vivido tensiona o conhecimento sistematizado e onde o sentimento de pertencimento confronta a marca da exclusão, produzindo novos e urgentes sentidos.

Torna-se imperativo, portanto, reconhecer os saberes tecidos na experiência familiar como pilares da formação humana. Defender essa perspectiva exige uma abordagem educacional dialógica, inclusiva e sensível às realidades dos sujeitos do campo, em especial das mulheres. Estas, embora privadas do direito ao ensino formal por sucessivas gerações, nunca abdicaram do exercício vital de ensinar e aprender, transformando a sobrevivência em pedagogia.

A exclusão escolar, como bem destaca Arroyo *(*2006, p. 32), "não é uma questão de fracasso individual, mas o reflexo de uma sociedade desigual que naturaliza a negação de direitos". A luta pelo direito à educação vem de longe, cravada nas mãos dos trabalhadores, nas vozes das mulheres que resistiram e nas lutas dos movimentos populares. Essa força é memória viva e sustenta o que hoje se reconhece como direito e não como privilégio. E Arroyo (2009, p. 411) assegura.

> Os movimentos populares repolitizam e radicalizam a pedagogia popular, à medida que repõem suas lutas no campo do direito. Ao se afirmarem sujeitos de direitos, vinculam as políticas sociais com a igualdade, a justiça e a equidade. Não mais com

> a inclusão excludente. Fazem avançar uma conformação do povo como sujeito de direitos. Pontuemos alguns traços dessa nova dinâmica de conformação do popular.

Essa afirmação ratifica a compreensão de que a educação transborda os muros da institucionalidade, forjando-se nas experiências coletivas, nos saberes populares e nas memórias ancestrais sistematicamente invisibilizadas pelo projeto de modernidade colonial. Ao reconhecer esses sujeitos como portadores de conhecimentos e direitos, rompe-se com a lógica abissal da exclusão que inferioriza todo saber que não nasce do papel e da tinta.

Meus avós, embora impedidos de decodificar o alfabeto das letras, desenvolveram uma hermenêutica da vida, da terra e dos ciclos da natureza. Seus conhecimentos, que garantiram a subsistência e a resistência da família, revelam letramentos territoriais e ecossistêmicos que operam à margem da formalidade. Esses saberes não são apenas vestígios do passado; são expressões de dignidade, justiça social e, acima de tudo, um manifesto pelo direito à existência em um mundo que insiste em deslegitimar quem não se instruiu nos moldes hegemônicos.

Neste sentido, Pereira da Silva e Ramírez-Sánchez (2022, p.3) afirmam que "[...] trata-se de uma educação que reconhece a potencialidade dos saberes populares e ancestrais que estão, desde sempre, com o povo e as suas possibilidades políticas de intervenção no mundo". Tem-se, portanto, uma pedagogia que se sustenta a partir do chão, da história e dos conhecimentos das mulheres e homens que sempre conseguiram viver de modo sustentável.

E é, nesse contexto que se busca um processo educativo que empodere sem destruir, que instrua sem categorizar, que construa a partir da vida.

A perspectiva afirmada anteriormente se fortalece ainda mais quando se reflete sobre a educação ambiental popular, que evidencia tantos desafios quanto potencialidades, ressaltando a importância de se repensar os saberes tradicionais como base para um desenvolvimento verdadeiramente sustentável. E Pereira (2016, p. 6) declara:

> as comunidades tradicionais, com seus saberes, nos ensinam uma relação que não é aligeirada como atualmente é o sistema produtivo em todas as escalas até demonstrar seus impactos no chamado produtivismo acadêmico. Preocupamo-nos com o produto e nos esquecemos de nós.

A estima dos saberes ancestrais, como aqueles ensinados pelos meus avós e pelos meus pais, que sempre cuidaram do ambiente com sabedoria e respeito. Eles ensinaram que cuidar da natureza é também uma forma de conhecimento e resistência. Entre os diferentes fios que tecem minha memória, há um que não apenas me comove, mas também me move de modo especial. Refiro-me às histórias que minha mãe e minha tia Cota contam sobre meu avô, Estevão Cebalho.

Minha mãe e tia, contam que aos domingos meu avô se aventurava pela mata ainda antes do sol nascer e voltava somente ao entardecer, trazendo parte do sustento da família os alimentos da terra: mel, frutas e carne de caça. E, claro, as histórias do que havia vivido naquele dia. Essas experiências, vividas entre a mata e o cotidiano simples, ajudaram a constituir quem ele era, um caboclo e, sobretudo, um bom contador de causos.

Nunca leu uma única linha, mas as histórias do meu avô, marcadas pelo suspense, prendiam a atenção de todos que o ouviam. Histórias carregadas de mistério, coragem e humor, contadas com maestria por alguém que nunca teve acesso aos livros, mas dominava, como poucos, a arte da narrativa. Cada "causo" era uma lição, uma forma de preservar vivências e a tradição oral de um saber que nasce do contato direto com a vida e com a terra. Em consonância, Brandão e Borges (2008, p. 13) esclarecem:

> somos seres da natureza vivida como alguma experiência de cultura. Ora, se isto é assim, então a função do educador ganha a dimensão de um verdadeiro agente do processo mais importante de toda a vida: aprender a saber através do criar saberes para aprender.

Ora, a educação não está apenas nos livros ou nos espaços da escola, mas no modo de vida, nas experiências e no contato com a vida cotidiana, e, claro, com o ambiente onde se está inserido. Assim, semelhantes ao meu avô que, sem acesso à escolarização formal, ensinava valores fundamentais através de suas histórias. Nota-se que há diferentes modos de aprender, seja nas histórias contadas à sombra de um jequitibá, seja nas margens do rio durante uma pescaria, ou em rodas de conversa ao entardecer.

Na infância, tive a felicidade de vivenciar parte do mundo dos meus avós com seus saberes. Notei com os olhos de criança, o que hoje revisito com o olhar atento e amoroso de pesquisadora. Entre lembranças e palavras, reencontro histórias que construíram minhas raízes, histórias contadas nas rodas como um ritual de abertura, como um ensinamento não escrito, mas fortemente sentido.

Lembro-me do meu avô, com o cigarro de palha no canto da boca, soprando longas baforadas, como se cada golfada fosse uma aula, uma pedagogia do cigarro de palha de milho, do fumo de corda, do tempo lento feito à mão por ele e por minha avó. Era assim que surgiam os causos. Causos esses de arrepiar os cabelos, outros de arrancar largos sorrisos, mas todos eram histórias que não estavam nos livros, mas na memória de vovô, no chão batido da nossa existência.

O ato de escrever, aqui, é um retorno à lembrança de uma “pedagogia do cigarro de palha”, denominada por Barros (1974) como “coisas sem préstimo”, mas que, ainda assim,

educa o olhar e o sentir. É nesse espaço do aparentemente insignificante que se abrem as frestas de um tipo de saber, um saber vivido, sentido, semelhante ao silêncio das águas ou às histórias contadas em volta do fogo, alimentado pela lenha que a própria natureza oferecia.

Trata-se de reconhecer que há uma epistemologia do simples, uma hermenêutica do comum, na qual os saberes desvalorizados pela lógica dominante levam sabedorias sobre o mundo, sobre a vida, sobre a existência, já anunciada por Barros (1974), em palavras suaves e subversivas. Esses saberes, feitos de uma vida vivida com coragem e dignidade, conversam, na atualidade, com os debates sobre sustentabilidade. Aquilo que hoje é chamado de "prática sustentável", vovô chamava de "o que a gente precisa para viver". Nesse reencontro entre memória e presente, a educação adquire novos sentidos, pois liga saberes que não estão registrados nos livros, mas permanecem vivos no cotidiano, nas experiências e nas formas de existir.

As histórias dos meus avós representam muito mais do que simples trajetórias individuais; constituem heranças ancestrais de resistência, marcadas por silenciamentos históricos e pela permanência da força dos povos originários que habitam as fronteiras entre Brasil e Bolívia.

Meu avô nasceu no Brasil, na região de fronteira entre o Brasil e a Bolívia, em uma localidade chamada Casalvasco, território marcado por rios, matas e pela força de seu povo. Com seus ancestrais, aprendeu costumes, saberes e modos de vida profundamente ligados à dura experiência fronteiriça, um espaço historicamente atravessado por conflitos, violência e disputas pela demarcação de terras.

Esse território carrega as marcas da colonização e da invasão portuguesa, cujos rastros ainda permanecem nas memórias, nas desigualdades e nas formas de resistência de quem continua habitando essas terras. A avó paterna do meu avô era descendente do povo Bororo, enquanto seus avós maternos pertenciam ao povo Chiquitano, revelando uma herança marcada pela força dos povos originários.

Sua trajetória foi tecida por saberes ancestrais, identidades indígenas e pela vivência em territórios que ultrapassam fronteiras geográficas e políticas, mais do que espaços de passagem, essas terras constituem lugares de memória, pertencimento e resistência, onde a cultura luta diante das tentativas históricas de apagamento.

Meu avô cresceu às margens do rio Barbado, próximo à Vila Bela da Santíssima Trindade, terra sagrada e carregada de memória. Aos 14 anos, partiu de sua terra levando consigo os princípios do cultivo, o tempo do plantio e a palavra dita em silêncio. Não teve

acesso à escola, mas sempre teve o chão sob os pés e a sabedoria da terra como forma de aprendizagem.

Minha avó, Lucilia Mendoza Cebalho, natural da Bolívia, chegou ao Brasil aos 13 anos de idade, acompanhada de sua mãe e de seus irmãos. Desde os 10 anos, já trabalhava como empregada doméstica e nunca teve a oportunidade de frequentar a escola. Como tantas meninas migrantes e indígenas, cresceu costurando o tempo com trabalho e fé, uma fé nutrida por ervas, benzimentos e chás, revelando um conhecimento negado pelos livros, mas vivo nas mãos, no corpo e na experiência cotidiana.

A ausência da educação formal não representa ausência de saber, ao contrário, marca um tipo de conhecimento passado de geração em geração por meio de práticas, rituais e memórias. Esses saberes, embora não legitimados pelos livros, são fundamentais para compreender a pluralidade das formas de educar e aprender.

A experiência dessas mulheres não pode ser lida apenas pela ótica da carência escolar, destacam Pereira, Azinari e Ferreira (2018), mas, sobretudo, como potência de resistência e reexistência em territórios marcados pelo racismo, pelo patriarcado e pelas desigualdades sociais.

Nesse viés, surge a vivência conectada ao pensamento de Freire (1970, p. 39). O autor firma que “a educação vai muito além dos limites dos muros escolares, pois se entrelaça na comunhão dos saberes e no diálogo de experiências”, pois, afirma o autor, “ninguém educa ninguém, ninguém se educa sozinho, os homens se educam em comunhão mediatizados pelo mundo”.

O conhecimento, portanto, não se restringe ao que é formalmente ensinado na escola, mas também se constrói nas práticas do cotidiano, nos gestos e na cultura compartilhada. Assim, foi no encontro dessas histórias que minha família nasceu. Em uma fazenda próxima à nascente do rio Sepotuba, os meus avós construíram mais do que uma casa: ergueram o mundo da família Cebalho.

Tiveram doze filhos, criados na labuta da roça, sob um teto de palha trançada. Entre paredes de pau a pique “barroteada” (uma espécie de reboco de barro feito com requinte), havia o chão de terra batida. No entanto, não era de qualquer terra, e sim de terra retirada do cupinzeiro. Era um barro firme, sendo necessário que todos os dias esse “piso” fosse molhado para não levantar poeira. As outras matérias-primas vinham da mata, retiradas sob a lua certa, pedidas com respeito à natureza.

A vivência era sempre a partir do respeito com o tempo do mundo natural. Vovô, homem de fé e de ações serenas, sabia dialogar com o ambiente, pois colhia sem agredir, ao

passo que plantava com o cuidado de quem cultiva para o amanhã, criando animais não só para o sustento, mas por parceria de vida. Na roça, havia fartura, fruto de um modo de viver sustentado pela sabedoria e pelo respeito à terra. Meu avô costumava dizer: “é preciso plantar para nós, para a criação da casa e também para os animais do mato”, revelando um olhar de cuidado e convivência entre seres humanos, animais e natureza.

Eles sonharam com a escola para os filhos. Tentaram levar os mais velhos para morar com parentes, na esperança de que aprendessem a ler e escrever. Mas, à distância, a pobreza e o peso do trabalho no campo interromperam os sonhos. Minha mãe, uma dessas filhas, não foi alfabetizada na infância. Não por desinteresse, mas por tais circunstâncias. Desde menina, trabalhava na roça, limpava a terra, plantava, colhia, enquanto a escola era apenas uma miragem no horizonte, um sonho nunca realizado, uma utopia que o tempo parecia negar.

Cresci vendo minha mãe desenhar seu próprio nome, sendo a única escrita possível no mundo de letras. Já adulta, presenciei seu enriquecimento silencioso, um sonho guardado uma vida inteira, aprender a ler e a escrever. Era um sonho cultivado com ternura e resistência. Para ela, frequentar a escola foi muito mais do que aprender o alfabeto. Foi, acima de tudo, sentir com entusiasmo, a dignidade de escrever o nome dos próprios filhos, de participar de cursos de costura e crochê, de ocupar espaços antes negados.

Ao ver essas novas construções de saberes pude compreender que a educação não é um favor, mas um direito. Negá-la é romper sonhos, destruir possibilidades, outras antes mesmo de florescerem.

Meu pai, cuja escolarização formal limitou-se à primeira série do Ensino Fundamental, possuía uma habilidade notável com os números. Realizava cálculos com facilidade, cubicava madeira, média terrenos utilizando passos e braças, tudo isso aprendido em seu cotidiano da vida rural. Sua matemática funcional era fruto das mãos calejadas e do olhar atento, treinado pela experiência e pela necessidade.

Durante as atividades diárias, sabia com exatidão, a quantidade de sal necessária para as cocheiras, a ração adequada para manter os animais saudáveis, o número de sementes para cada hectare de terra. Fazia a contagem do rebanho com eficiência, misturando grandes e pequenos. Esse conhecimento, embora invisibilizado pela escola formal, constitui uma ciência do viver, mais especificamente, um conhecimento construído na prática.

Entre o trabalho e o esperançar, foi nesse chão que cresci. A vida no campo era marcada pela simplicidade. Por isso, aprendi cedo que a infância na roça tem peso, força e responsabilidade de adulto em corpo de criança. Não tínhamos brinquedos, mas tínhamos as vacas no curral, os pés empoeirados de terra e o tempo marcado pelo sol e pelo canto do galo.

A vida era compassada por tarefas que não cabiam nos cadernos, mas ensinavam com a força de uma educação escolar. As manhãs começavam antes mesmo do amanhecer. Ordenhávamos as vacas, e, com o leite fresco, mamãe preparava queijos, requeijão, bolos e doces, entre outras delícias.

Eu ajudava nas atividades de construir cercas como quem desenha limites no mundo, roçava o mato, lavava louça, capinava terra e manuseava a motosserra sem medo. Cuidávamos dos animais com o respeito de quem guarda um segredo. As galinhas, carneiros, cavalos, porcos, patos, angolas ariscas, perus barulhentos e gansos escandalosos e atrevidos, cada um com seu modo de ser, exigiam atenção, ensinando-nos lições de disciplina, empatia e respeito.

Nesse modo de aprender e ensinar, tecido na experiência cotidiana, diz Brandão (1988), "ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos, todos nós envolvemos pedaços da vida com ela". A educação, portanto, não se limita ao espaço escolar, mas está presente também nas relações, no trabalho e nas recordações.

Ao reconhecer esse saber vivido, no presente estudo reivindica-se a valorização das experiências das mulheres na EJA como fundamento para uma prática educativa mais humana, contextualizada e emancipadora.

Na roça, o aprender era uma experiência viva, cavalgar era sentir a liberdade, nadar em rio era entender o fluxo da vida com o próprio corpo, subir em árvores era conhecer os próprios limites e, a cada erro, um convite silencioso para recomeçar, sem nota, sem castigo.

O ensino estava presente em tudo. Lia-se o tempo pela cor do céu, compreendiam-se os ciclos da terra, plantava-se com fé e colhia-se com gratidão o alimento que sustentava nossa família. Esse espaço era escola? Era, sim, embora ninguém assim o nomeasse. Cada tarefa era uma lição, cada erro, uma chance, cada dia, um capítulo vivo de uma pedagogia que a academia raramente reconhece, mas que forma sujeitos de raiz e de resistência.

No tempo do milho verde, a cozinha se transformava em um festival de afeto. Fazíamos pamonha, curau, milho assado, milho cozido, milho frito, mingau, polenta e bolo de milho. Cada receita era uma verdadeira gostosura compartilhada. A carne vinha dos porcos que criávamos, o toucinho era picado e frito para a banha ser retirada. Assim, a carne era conservada em latas, submersa nessa mesma banha. Também fazíamos carne de sol e linguiça com a carne picada, temperadas com pimenta-bode e muito cheiro verde.

Sem geladeira, os alimentos eram conservados de forma natural, o que consistia em um saber bem diferente dos dias de hoje, pois não se dispunha de energia elétrica. Quando a noite caía, acionavam-se o lampião e as lamparinas com suas luzes amareladas, além da única vela acesa no altar dos Santos. E não era uma vela solitária, pois ela incendiava a fé, sustentava

a esperança, as rezas e a gratidão da família. E nesse fio de luz a escrita desta dissertação se ancora, ou seja, naquilo que não se apagou com o tempo.

A minha infância, em silêncio, foi marcada por uma vida de responsabilidades de adultos, mas mamãe tinha um modo todo especial de cuidar dos filhos. Ela contava histórias. Não lembro quando foi a primeira vez que começou a contá-las, mas todas foram repetidas diversas vezes. Eu já as sabia de cor, mas o prazer estava em ouvir de novo, e de novo, como se fosse a primeira vez.

A casa era humilde, mas cheia de alegria. Meu pai era um homem bravo, daquele que não aceitava desaforo e não pensava duas vezes antes de entrar em um desentendimento. Bastava qualquer motivo, por menor que fosse, e a confusão acontecia. Então, logo chegava a hora de partir, era mais uma mudança, e lá íamos nós, levando poucos móveis, mas uma verdadeira riqueza de criação.

Havia galinhas, muitas delas com nome, porquinhos inquietos, patos, perus, angolas, gansos e os cachorros, nossos companheiros. Ainda assim, para mim, tudo aquilo significava aventura, descoberta de conhecer novos lugares e ter novas possibilidades de vida.

Com as mãos calejadas e a alma generosa, mamãe transformava o pouco em abundância, criando uma diversidade de alimentos e fazendo da cozinha um espaço de cuidado e sustento. Aos domingos e nos aniversários, preparava um prato especial: frango com macarrão, que se tornava símbolo de celebração e união.

Nunca houve bolo de aniversário, mas o pão assado na brasa e o pudim de farinha de trigo marcavam essas datas com a mesma grandeza de uma festa. Era uma comemoração simples, carinhosa e verdadeira. As visitas eram raras, pois, na maioria das vezes, os vizinhos moravam a quilômetros de distância, o que dificultava os encontros. Assim, quase sempre, éramos nós mesmos, reunidos em casa, partilhando o alimento, a presença e o afeto.

E havia também a "matula"[2], preparada com o capricho de quem compreendia que comida não serve apenas para alimentar o corpo, mas também para expressar cuidado, pertencimento e amor. Nas diversas mudanças de fazendas, e nos deslocamentos da vida, a matula sempre estava presente, quando saíamos, ela ia junto, era o nosso alimento.

[2] Historicamente, a matula possui raízes na tradição alimentar brasileira, sendo resultado da mistura de influências indígenas, africanas e sertanejas. Preparada como alimento prático para viagens e jornadas de trabalho, ela representa sustento e resistência no cotidiano rural. Em muitas famílias, sua base é feita com frango caipira, farinha de mandioca e temperos variados, preparados conforme os saberes e gostos, resultando em uma espécie de farofa de frango, nutritiva, durável.

Todas essas práticas, constituíam uma forma de escola: uma escola sem paredes, sem lousa e sem currículo formal, mas capaz de ensinar aquilo que livro nenhum alcança, a beleza dos vínculos, o valor do esforço e a sabedoria dos afetos. É desse tipo de saber que falamos quando tratamos de uma pedagogia do pertencimento.

A educação da minha infância não veio da lousa, mas do cabo da enxada e da foice, das rédeas de um cavalo, da labuta diária, de acordar antes do sol apontar. Essas atividades não eram medidas por provas, mas pela sobrevivência. Essa lembrança, farol permanente, ilumina cada linha desta escrita carregada de saudades do que aprendi com minha ascendência.

Essa forma de aprender, fora dos espaços escolares, foi de grande importância para a minha construção, contudo, não foi uma escolha, mas consequência das condições históricas experienciadas pelo povo do campo, cujos saberes, muitas vezes, são invisibilizados pelas estruturas formais de ensino, pois, destaca Fernandes (2014, p. 19).

> os povos do campo foram sistematicamente marginalizados no acesso à educação formal. Quando a escola finalmente chegava, não vinha como um direito construído em diálogo com suas vivências, mas como uma imposição de modelos urbanos e descolados da sua realidade.

Essa escola que chega tarde e imposta, que fala alto, mas não escuta, esquece que, no campo, sempre se soube aprender. O plantio ensinava antes do giz, o nascer do sol marcava o tempo antes do sino da escola.

E entre uma colheita e outra, historiava-se, com mãos calejadas, as mais belas poesias da vida vivida. Essa é uma educação feita de experiências compartilhadas e saberes construídos na prática, que não cabe no currículo escolar, mas caracteriza um povo pelo pertencimento cotidiano. Sobre isso, Brandão (2007, p. 25) afirma:

> [...]. Tudo o que existe disponível e criado em uma cultura como conhecimento que se adquire através da experiência pessoal com o mundo ou com o outro; tudo o que se aprende de um modo ou de outro faz parte do processo de endoculturação, através do qual um grupo social aos poucos socializa, em sua cultura, os seus membros, como tipos de sujeitos sociais.

A provocação feita por Brandão instiga o leitor a rever o que, de fato, se nomeia de "educar". Se educação é também imersão cultural, se é prática vivida, então, por que se insiste em ignorar os saberes que nascem fora da escola? São os saberes construídos a partir de vínculos que não se ensinam, mas dialogam.

Uma educação que nasce do cotidiano, da escuta, da ancestralidade, manifesta-se no fazer, no cuidar, no repetir que a memória carrega em si. Essa é a forma de ensinar e aprender

que tantas vezes foi desprezada. A invisibilidade sofrida pelas mulheres trabalhadoras rurais é despercebida, o que gera uma ferida social persistente, marcada por rotinas cansativas que perpassam o trabalho na roça, o cuidado familiar, os trabalhos domésticos e os saberes traçados na prática diária e na resistência.

Freire, em sua obra "Pedagogia da Indignação", fala sobre a importância de reconhecer as experiências e os saberes das mulheres, afirmando que “a educação tem sentido porque mulheres e homens aprenderam que é aprendendo que se fazem e refazem” (Freire, 2000, p. 25).

Esse reflexo é percebido na trajetória de tantas mulheres campesinas, cujas vidas foram caracterizadas pelos afazeres árduos, pela sabedoria vivenciada no cotidiano e pelo silêncio que, às vezes, oculta sua importância social e educativa. Assim, a vida de minha mãe e de outras mulheres da minha família não foi diferente. A vida no campo sempre foi cheia de desafios, especialmente para a minha mãe, que, como tantas outras mulheres, tinha dupla jornada com a lida diária.

Meu primeiro contato com a educação não aconteceu na escola, mas com os ensinamentos da minha mãe. O primeiro sinal gráfico que me foi apresentado como escrita veio do conhecimento ancestral dela. Talvez, quando ela desenhava no ar, no chão, ou na palma da minha mão, viam-se os traços de um saber que não se lê nos livros, mas nas falas e histórias narradas oralmente.

Foi aos 10 anos de idade que percebi a necessidade de aprender a ler as letras, de ocupar o espaço em uma sala de aula. Meus pais, ao entenderem que eu precisava estudar, decidiram se mudar para a cidade. Todavia, em quatro meses o sonho se tornou pesadelo, as nossas economias acabaram, o que os obrigou a retornar para o campo.

Para que eu não perdesse o ano letivo, fiquei aos cuidados dos meus tios, que também eram meus padrinhos. Concluí a primeira série do Ensino Fundamental, mas a saudade dos meus pais e irmãos fez daquele ano letivo o mais longo da minha vida. Foi um período doloroso, evidenciando que, para muitos, a experiência da educação exige separações, rupturas e sacrifícios.

Minha história não é exceção. Ela é reflexo da voz de tantas meninas do campo que trocam o lápis pela enxada, a brincadeira pelo cuidado com os irmãos, os sonhos pela dura lida do cotidiano. Cresci, e mesmo antes de alcançar a maioridade já era mãe de duas lindas crianças. Tive maternidade precoce e um casamento que, ao invés de uma união que envolvesse acolhida, tornou-se uma violência a pairar sobre minha vida.

Nesse cenário, minha história pessoal não é isolada, mas faz parte de um contexto estruturado por desigualdades de gênero que silenciam as mulheres. A vergonha me impedia de pedir ajuda para minha família, talvez por causa do silêncio ou do medo que acompanham diversas histórias femininas semelhantes à minha. Sobre esse tópico, Carreira e Pandjiarjian (2003, p. 10) explicam que

> as relações de poder historicamente desiguais entre homens e mulheres têm na violência de gênero uma das suas manifestações mais perversas. O componente cultural, fortemente calcado em bases econômicas, jurídicas, sociais e políticas desiguais, é seu sustentáculo e fator de perpetuação.

E Perrot (2007, p.17) também esclarece:

> em primeiro lugar, porque as mulheres são menos vistas no espaço público, o único que, por muito tempo, merecia interesse e relato. Elas atuam em família, confinadas em casa, ou no que serve de casa. São invisíveis. Em muitas sociedades, a invisibilidade e o silêncio das mulheres fazem parte da ordem das coisas. É a garantia de uma cidade tranquila. Sua aparição em grupo causa medo. Entre os gregos, é a desordem. Sua fala em público é indecente. Que a mulher conserve o silêncio, diz o apóstolo Paulo. Porque primeiro foi formado Adão, depois Eva. E não foi Adão que foi seduzido, mas a mulher que, seduzida, caiu em transgressão. Elas devem pagar por sua falta num silêncio eterno [...].

Os mecanismos culturais, filosóficos e religiosos foram e ainda são empregados para justificar a exclusão das mulheres. Minha experiência pessoal, caracterizada por medo, vergonha e isolamento, conjectura também a vivência coletiva de muitas outras. Estar aqui, escrevendo, é mais do que narrar uma trajetória. É um ato de superar a vergonha alheia, o medo de falar o que antes guardava em segredo, diante de muitas dores, lágrimas contidas, ferimentos internos e externos, como os citados por Perrot (2007).

Historicamente, a exclusão das mulheres foi naturalizada e justificada por discursos e papéis sociais impostos, além de ideias sobre ordem e desordem. Meu ex-marido era um homem frio, rancoroso, o que gerou uma convivência que deixou cicatrizes, as quais carrego até hoje. Não sangram, mas doem.

Análogo a tantas outras histórias de invisibilidade nas estatísticas, enfrentei jornadas exaustivas de trabalho. Acordava às três da manhã para preparar o "quebra-torto" [3] e o almoço

[3] Quebra-torto era o café da manhã reforçado, típico do Pantanal, servido por volta das 4h ou 5h da manhã para dar energia aos trabalhadores, especialmente peões, antes das longas jornadas no campo, na maioria das vezes inclui arroz carreteiro, ovos, farofa e outros acompanhamentos, sendo conhecido por sua fartura e pela capacidade de "quebrar" a fome após o sono.

dos trabalhadores da fazenda. Organizar as marmitas antes do sol nascer fazia parte da rotina. Era uma vida de repetições, as mesmas panelas, a mesma pressa, o mesmo cansaço.

Contudo, o que mais cansava não era o corpo, era a opressão diária, o não saber o que fazer, a ausência de palavras para contar a própria história. Uma vida oprimida, em que o saber me escapava e o silêncio se impunha.

Com o passar do tempo, tomada pelo esgotamento físico e emocional, deixei a fazenda para recomeçar na cidade, na esperança de novos caminhos. No entanto, encontrei uma dura realidade. Sem estudo, restavam-me os trabalhos subalternos, isto é, aqueles que sustentam a estrutura de uma sociedade burguesa, mas que nunca aparecem nos discursos de progresso. Eles são considerados subempregos e, para mim, mal pagavam o necessário para sustentar meus filhos. Ainda assim, naquele tempo, significavam muito.

Passei a viver um período em que minha vida não tinha feriados nem domingos, girando em torno do trabalho. Muitas vezes, depois de mais de 12 horas de jornada, já estava indo para casa, quando minha ex-chefe chegava e me mandava preparar o jantar para receber amigos. Assim, lá ia eu pensar no que fazer, descongelar, temperar, comprar algo rápido, preparar o alimento. Quantas vezes voltei do supermercado carregando muitas compras, porque, por ser tarde, o mercado já não fazia mais entregas.

Tais experiências refletem de maneira desumana o que Perrot (2007) descreve, quando diz que as mulheres, em sua maioria, são as primeiras a sofrer com a exclusão social e econômica. Ao procurar novos horizontes, muitas vezes deparam-se com uma realidade na qual, sem as oportunidades de acesso à educação e melhores condições de vida, acabam presas em empregos precários e invisíveis, que amparam a sociedade, mas não recebem a importância que merecem.

Aos 23 anos, o incômodo com meus erros ortográficos crescia e a vergonha, por estranho que pareça, virou aliada. Escrevia lista de compras e via meus erros corrigidos, silenciosamente, pelo ex-chefe, palavras riscadas, letras rearrumadas. Nenhuma crítica dita, mas cada correção doía como uma denúncia muda. Entre rascunhos e sobras, havia urgência. Eu necessitava romper o ciclo da ignorância e, mais que isso, precisava resgatar minha dignidade.

Com o incentivo e a ternura que se reserva àquelas que sabem cuidar, minha tia Cota, assim chamada entre os familiares, tentava alargar meus caminhos. Reconhecia no meu esforço diário uma força que eu mesma não sabia ter. Tia Cota me dizia, com palavras mansas, nas horas duras: “Vai, minha filha, vai estudar”....

O que leva alguém, aos 23 anos, a ocupar uma cadeira escolar, com um caderno nas mãos e o coração acelerado entre o medo e a esperança? Foi o desejo de não viver apenas para

sobreviver. Com o incentivo de pessoas que acreditaram em mim, além da coragem que nasce da necessidade e de mais dignidade de vida, decidi me matricular na EJA.

A respeito disso, Vigano e Laffin (2016, p.3) afirmam: “as alunas que frequentam a EJA trazem várias características singulares, culturas diversas e marcas de violências sofridas no decorrer de suas vidas”.

Trabalhava o dia inteiro, e à noite, mesmo cansada, seguia para a sala de aula. Com 23 anos lá estava eu, matriculada na segunda série do Ensino Fundamental, retomando uma jornada que a vida, por motivos diversos, havia interrompido. Voltar não foi apenas um ato de coragem, foi um gesto político, uma afirmação de que nunca é tarde para aprender, e de que o acesso ao saber é um direito de todos.

Não foi fácil, porque qualquer coisa nunca é para nós. Enquanto eu buscava, nos cadernos, o direito de aprender, o homem que dividia o teto comigo (mas não os sonhos) me lançava o peso de maldades que feriam. Como se não bastasse o corpo exausto da lida do dia, era preciso aguentar também o veneno das palavras ditas com desprezo. Suas palavras não vinham para dialogar, vinham para diminuir, acontecendo entre o peso do trabalho e o cansaço das noites mal dormidas, quando os filhos ainda esperavam por colo.

As contas cobravam solução e o tempo era curto. Insisti, pois a educação para quem vive à margem é ato de teimosia, rebeldia, utopia, é amor-próprio em estado bruto

Cada palavra escrita era um grito contra o silêncio. Assim, eu seguia, pois a minha voz não seria mais calada por um medo antigo disfarçado de marido. Era como se a educação me resgatasse não só de uma condição, mas de uma sentença que tentavam me impor e que, aos poucos, rompia com as condições de um cárcere construído de insultos e desprezos.

A sentença que tentavam me impor não veio de um juiz, mas da vida. Tentei me libertar aos poucos, quebrando, conforme já disse, as condições de um cárcere feito de insultos e desprezos. Hoje, ao refletir sobre isso, entendo que a EJA foi muito além de me devolver dignidade e oferecer outra perspectiva de vida.

Na escuridão daquele ciclo invisível, a EJA foi minha fresta de luz. Não apenas me deu um novo olhar. Ela me arrancou das páginas alarmantes das estatísticas de feminicídio. Eu sei o peso que tem o fio de uma faca de açougueiro limitada no pescoço. Quando minha família ler estas palavras, talvez se espante com o que suportei em silêncio..., mas é nesse silêncio que mora a prova de minha sobrevivência.

A EJA, que muitos veem como a última opção, chegou para mim como a primeira chance de renascimento. Voltar a estudar foi um ato de insubordinação ao destino que me foi imposto, uma recusa silenciosa de aceitar que minha história já estava escrita.

Fui para a EJA também porque minha tia, Cota, me viu. E, com o olhar terno e firme das mulheres que não desistem, ela me empurrou de volta para a vida. Foi ela quem me lembrou que o saber também é herança, e que nem toda herança precisa ser dor.

Também contei com os cuidados da minha mãe, que esteve ao meu lado e sustentou esse caminho comigo. Ela levou meus filhos para morar com ela, para que eu não desistisse dos estudos. Seu gesto foi mais do que ajuda, foi amor transformado em possibilidade, foi a prova de que, às vezes, alguém precisa segurar nossos filhos para que possamos, enfim, segurar nossos próprios sonhos.

Mesmo entre filhos, panelas, cadernos e livros, trabalhando dentro e fora de casa, eu segui. Estudei nas madrugadas, entre uma lágrima e outra, entre o cansaço que me fazia dormir sentada, de olhos ainda abertos. Completei o Ensino Fundamental e, querendo ir mais longe, concluí também o Ensino Médio.

Imergi o ensino pela força da educação, e não da negação, e o abracei para não me sentir mais invisível. Com ele, sentia que minha força se potencializava.

Anos depois, graduei-me em duas licenciaturas, Matemática e Pedagogia. Mais tarde, especializei-me em Educação de Jovens e Adultos, Economia Solidária e Políticas Públicas, Neuropsicopedagogia Institucional e Clínica, além de Educação Especial e Inclusiva. Hoje, com muita alegria, sou mestranda em Educação, na Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT).

Sou aquela pessoa que, quando criança, quase perdeu o primeiro ano escolar por falta de recursos financeiros, e que somente aos 23 anos teve a oportunidade de retomar os estudos. Essa é uma história com nome, carne, sangue e memória, mas também é um espelho, porque quando a educação toca a carne, ela sangra, cura e cicatriza. Ela também transforma o destino que parecia escrito à mão, com letra apagada, numa narrativa de alento. Por isso, contar minha trajetória é mais do que lembrar, é resistir para existir.

É a partir dessa realidade da falta de escolaridade que nasceu minha motivação pela EJA. Lembrando o legado dos meus avós, dos meus pais e a minha, vejo a importância das oportunidades para aqueles que, assim como nós, foram privados da chance de estudar.

A modalidade EJA representa a possibilidade de quebrar esse ciclo, oferecendo uma nova chance de aprendizado e transformação para adultos e jovens. Ao refletir sobre minha trajetória e as vivências de minha família, vejo na EJA uma oportunidade de reparar injustiças históricas, proporcionando às futuras gerações um futuro mais justo e igualitário.

Cresci observando a herança silenciosa dos meus avós e pais, homens e mulheres de sabedoria, de mãos calejadas, que ensinaram muito sem nunca terem tido a chance de aprender

formalmente. Como concordar que ainda, na contemporaneidade, tantas pessoas compartilhem realidades semelhantes? Como naturalizar o fato de que milhares de brasileiros continuem privados de um direito básico: o de ler, escrever e compreender o mundo?

A EJA é potência, é recomeço, é o encontro com o próprio eu, é a transformação, onde mulheres se empoderam, tomam consciência de si e ocupam os mais diversos espaços com coragem e dignidade. A EJA é um ato de resistência, é a oportunidade de quebrar o ciclo da exclusão e transformar histórias, marcadas pela desigualdade, em trajetórias de superação e dignidade.

Esse movimento não é isolado, nem pequeno. É uma onda alta, silenciosa e poderosa de transformação social. A EJA tem representado uma possibilidade de alcançar autonomia e emancipação feminina. Nas palavras de Poggio (2012), “as demandas sociais da sociedade contemporânea desempenham um papel importante no aumento da presença de mulheres na educação de jovens e adultos”. De modo complementar, Luz e Ferreira (2021) reconhecem que essas mulheres, ao retornarem para a sala de aula, enxergam na EJA uma nova perspectiva para participar ativamente da sociedade.

Em conformidade com os autores, reconhece-se a importância da EJA como um espaço de capacitação e empoderamento para as mulheres em busca de autonomia e emancipação, independentemente das responsabilidades diárias que enfrentam. Esses aspectos indicam a necessidade de uma análise minuciosa quanto ao tópico da igualdade, dos marcadores sociais e dos direitos obscurecidos pelos discursos dominantes (Poggio, 2012). Muitas mulheres encontram na EJA, não apenas um caminho para o conhecimento, mas uma nova forma de existir no mundo.

Na mesma perspectiva, Capucho (2012) reconhece que, ao regressar à sala de aula, torna-se notório que a educação para os alunos da EJA e o acesso a uma educação de qualidade superior se convertem em elementos fundamentais para seu empoderamento em âmbitos pessoais, sociais, econômicos e políticos.

A educação possibilita que estudantes exerçam e expandam seus direitos. Nesse contexto, o empoderamento pode ser concebido como uma ação ou um processo em que o indivíduo assume o controle de sua própria vida por meio da interação com outros, o que abre caminho para mudanças e transformações nas dinâmicas das relações sociais.

Nessa perspectiva, Baquero (2012) descreve que o processo de empoderamento das mulheres visa a conquista de autonomia e autodeterminação das mulheres, e, acima de tudo, as liberta das amarras da opressão de gênero e patriarcal que persiste na sociedade.

É necessário questionar e desestabilizar a ordem patriarcal que sustenta a opressão de gênero. Logo, o propósito do empoderamento é fazer com que as mulheres assumam maior controle sobre seus corpos e vidas. Em consonância, Batlawa (1994) afirma que esse empoderamento abrange uma variedade de ações que vão desde a afirmação individual até a resistência, ao protesto e à mobilização em grupo, ações estas direcionadas a questionar os fundamentos das relações de poder.

Na perspectiva de Matia (2018), o empoderamento consiste em alavancar o papel das mulheres nas atividades sociais e na economia, com o objetivo de promover a equidade de gênero. Entretanto, Sardenberg (2012) salienta que a representação de mulheres no poder é um passo importante, mas não é suficiente para garantir mudanças significativas no que tange à igualdade de gênero.

É fundamental que as mulheres, em posição de liderança, também defendam políticas e ações que promovam a igualdade de gênero e os direitos das mulheres, e não apenas sigam a ideologia da classe dominante.

Nesse sentido, ganha destaque o empoderamento por meio da educação, conforme proposto por Freire e Shor (1986). Para os autores, estudantes e professores envolvidos em uma pedagogia dialógica passam a se reconhecer como sujeitos capazes de transformar, tanto suas próprias vidas quanto a sociedade como um todo. O processo de empoderamento envolve a compreensão das lutas de classe social e o reconhecimento do poder existente no coletivo.

Nesse processo, a EJA é um território fecundo, onde germinam saberes muitas vezes calados, enraizados na terra, mas iluminados pela esperança nas lutas e na resistência de mulheres que ensinam e aprendem. E Caseira e Pereira afirmam que,

> pensar na Educação de Jovens e Adultos sem compreendê-la enquanto expressão da Educação Popular é, para nós, insustentável. É inviável, torna-se um retrocesso educacional para a modalidade. Percebemos, ao longo de suas existências, que juntas, EJA e EP se completam, dão visibilidade política uma à outra e se instauram enquanto possibilidade de emancipação e transformação social.

O potencial transformador da EJA funciona como um espaço de emancipação e conscientização social, no qual os sujeitos dialógicos se distinguem como protagonistas de suas histórias, com capacidade de transformar a si mesmos e a realidade. Dessa forma, corrobora-se o caráter político da educação popular, tornando tal fato uma porta de empoderamento que passa pela compreensão das desigualdades estruturais, sobretudo de classe, e pelo fortalecimento coletivo, especialmente entre grupos historicamente marginalizados, como o das mulheres.

Ao longo desta escrita procurei não apenas narrar uma trajetória, mas evidenciar como a educação, especialmente na modalidade da Educação de Jovens e Adultos, pode representar

uma força de transformação social e subjetiva. Minha história é marcada por desafios, rupturas e recomeços, mas, acima de tudo, é atravessada pela potência do acesso à escola como um direito fundamental de todas as pessoas.

Estar no mestrado representa a continuidade de uma caminhada costurada com resistência, memória e sentido. Estar aqui é mais do que uma conquista acadêmica, é a reafirmação de que a persistência tem força e de que os objetivos, quando sustentados pela coragem e pela determinação, produzem frutos.

Não como algo pronto ou acabado, mas como um percurso vivo, marcado por aprendizados, desafios e superações. Cada passo até aqui carrega gratidão, por tudo o que foi enfrentado, por tudo o que permaneceu e, sobretudo, pela possibilidade de estar aqui e agora, reconhecendo que chegar também é uma forma de reexistir.

Aprendi que o ensino tem a força de romper ciclos de invisibilidade e de ressignificar histórias. A educação humaniza porque devolve a palavra ao ser humano, o lugar e a consciência a que pertence. Hoje, sinto-me reconhecida, ouvida, e parte de algo maior. Essa travessia, que estabelece e restabelece, se manifesta como conhecimento e possibilidade, pois o que antes parecia distante, agora se apresenta como caminho possível, integrado à minha própria história.

E como o conhecimento não tem limites, ele não se encerra aqui. Ao contrário, abre novas portas, amplia horizontes e alimenta sonhos. Hoje, me permito sonhar com o doutorado, não apenas como continuidade acadêmica, mas como extensão desse compromisso com a educação, com a pesquisa e com a transformação social, porque aprender é movimento, e eu continuo em movimento.

2.1 Reconexão com minhas Raízes: ancestralidade e identidade

A colonização não passou apenas pelas espadas e pelas leis, ela atravessou a carne, tomou a terra e tentou silenciar a alma. No Brasil, e em toda a América Latina, o projeto colonial excedeu a invasão territorial, constituindo-se uma ação sistemática e brutal de rompimento de existências, apagamento de nomes e proibição de línguas. Esse projeto foi maldosamente arquitetado para reduzir povos à sombra de si mesmos e legitimar uma história narrada exclusivamente a partir do olhar de seus vencedores.

Reencontrar minha ancestralidade indígena foi como desenterrar um rio soterrado pelo tempo e pela violência. As águas nunca cessaram de correr, apenas seguiram correndo por baixo da terra, resguardadas, à espera do momento em que eu tivesse coragem de escutar o seu chamado.

A colonização portuguesa não se limitou à posse da terra, ao lado da expropriação material; operou como apagamento histórico dos povos originários, de suas línguas, sua cultura, seus saberes e cosmologias designados ao esquecimento na história, como se suas existências fossem ruídas incômodas a serem silenciados.

Ainda assim, mesmo nas fissuras da violência colonial, esses povos recusaram o silenciar, resistiram e, na contemporaneidade, continuam resistindo, não como marcas folclóricas de um passado distante, mas como presenças que reinventam modos de ser, existir e conhecer. Entre escombros e cicatrizes, reconstruíram identidades a partir dos cacos deixados pela atrocidade colonial, afirmando a continuidade da vida onde o projeto colonial tentou impor a morte. E Cunha (2012, p. 14) afirma:

> povos e povos indígenas desapareceram da face da terra como consequência do que hoje se chama, num eufemismo envergonhado, "o encontro" de sociedades do Antigo e do Novo Mundo. Esse morticínio nunca visto foi fruto de um processo complexo cujos agentes foram homens e micro-organismos, mas cujos motores últimos poderiam ser reduzidos a dois: ganância e ambição, formas culturais da expansão do que se convencionou chamar o capitalismo mercantil.

A resistência indígena não é apenas um ato político, mas uma forma de existir, isto é, reconhecer as raízes não como um gesto de caridade histórica, mas um compromisso com a justiça e a pluralidade de mundos que compõem o Brasil.

A descoberta da minha identidade chiquitana não representa um retorno ao passado, como quem busca ruínas, mas o reconhecimento de uma identidade viva, pulsante e presente. É uma resposta ao apagamento imposto por séculos de dominação e silenciamento.

É a retomada de um lugar que historicamente me foi negado, não apenas como mulher, estudante e pesquisadora, mas como herdeira e continuidade de uma ancestralidade silenciada. Reconhecer-me chiquitana é, também, um ato de reexistência: afirmar minha presença onde antes tentaram impor ausência.

Aqui, compartilho minha própria travessia, o momento em que reconheci, constituí e acolhi minha identidade Chiquitana. Uma identidade que sempre esteve em mim, mesmo quando eu ainda não possuía palavras para nomeá-la.

Essa descoberta não repousa sobre as costas da história como algo distante ou encerrado, ela se move nas fissuras de um país erguido sobre apagamentos. Como denuncia Cunha (1985), esse processo se expandiu ao associar economicamente territórios que, politicamente, cabiam apenas ao Brasil, promovendo a substituição das populações indígenas por uma nova composição social, miscigenada, colonizada e profundamente marcada pela violência da imposição cultural.

Sob a falácia do progresso, a chamada civilização varreu terras, corpos e memórias. O que se consolidou como desenvolvimento foi, na verdade, um projeto de silenciamento, uma estrutura construída para apagar identidades, romper pertencimentos e destruir vínculos ancestrais em nome de um progresso excludente.

Reconhecer-me Chiquitana, portanto, não é apenas um gesto de memória, mas um ato político de retomada. É insurgir contra o apagamento, reocupar o lugar que tentaram me negar e afirmar que aquilo que foi silenciado nunca deixou de existir.

É nesse gesto de revisitar a história e me revisitar, que reencontrei vozes esquecidas, e me reconheço. O fazer desta escrita é mais do que uma produção acadêmica, é corpo,, é sangue, é chão, é memória que se move nos vincos do tempo. Portanto, esta pesquisa fala de uma escuta arrastada por uma negação oficializada, a qual, na maioria das vezes, vestiu-se de normalidade.

Descobrir a identidade Chiquitana é, também, reconhecer a força ancestral que sempre existiu antes de mim e que sustentou minha história, mesmo quando eu ainda a desconhecia. É compreender que minha trajetória não começou em mim, mas é continuidade de uma memória coletiva, de uma resistência herdada.

Essa redescoberta ecoa diretamente na proposta desta pesquisa, que se concentra em uma educação libertadora, uma educação que devolve nomes, que reconduz à terra, à língua e à história. Uma educação que não apenas ensina, mas reconecta, e, ao reconectar, transforma, cura e restitui pertencimento.

Foi nesse contexto que, em 2024, durante o estágio de mestrado realizado na cidade de Vila Bela da Santíssima Trindade, (primeira Capital de Mato Grosso), vivi um momento marcante da minha trajetória, a descoberta da minha identidade indígena. Esse encontro aconteceu justamente na Semana da Consciência Negra. Naquele dia, não sei se foi coincidência, movimento do destino ou um presente do Onipotente, mas senti que havia um chamado, como se algo antigo, e muito silenciado, finalmente encontrasse espaço para se anunciar.

O estágio ocorreu entre os dias 18 e 22, e de 27 a 29 de novembro de 2024, com uma turma do 5º semestre do curso de Pedagogia, composta majoritariamente por mulheres e por um único estudante do sexo masculino, cuja participação se destacou pelo engajamento atento nas discussões e nas escutas.

E quando falo da presença do Onipotente, pode parecer apenas uma narrativa difícil de explicar, mas os sinais estavam ali. Justamente na semana em que eu descobria minha ancestralidade indígena, a professora trabalhava com os estudantes o tema “História de Mato Grosso, discutia a segregação ocorrida com os povos indígenas e as pessoas escravizadas”.

Nada parecia aleatório. Tudo se entrelaçava com a travessia dessa nova identidade, como se a história que eu estudava também estivesse, silenciosamente, me estudando de volta.

O descobrimento da minha identidade assemelha-se ao próprio "descobrimento" do Brasil, não foi criação, mas um encontro. Já existia, estava ali, viva, presente, apenas ainda não nomeada. Minha ascendência não foi inventada naquele momento, apenas reconhecida. A descoberta aconteceu no dia 20 de novembro, uma data carregada de memória, marcada pela resistência do povo negro e que, para mim, passou a ser também o dia do reencontro, do renascimento, da revitalização, isto é, o dia em que descobri parte de mim.

Uma data que, ano após ano, convoca a reflexão sobre os estigmas do racismo estrutural e a potência da luta por direitos. A seiva simbólica desse dia atravessou o coletivo, confirmando o racismo, a exclusão e o apagamento que marcaram a história dos povos negros e indígenas, ligando-os por uma trajetória comum de resistência. Ambos foram silenciados, desumanizados, mas reconstruíram, com coragem, suas formas de ser e existir. Aos mais de quarenta anos, eu carregava, com firmeza, minha identidade quilombola. Foi, portanto, com surpresa e inquietação que me deparei com outra verdade. No primeiro instante, a revelação me desconcertou e causou a sensação de perda de identidade, como se toda a minha trajetória tivesse sido construída sobre uma percepção incompleta de quem eu realmente era.

Essa realidade não é única, ela é espelho de um processo histórico, escorado pela superioridade cultural e econômica que moldou as frentes de colonização sobre os povos indígenas e o povo negro. O desenraizamento forçado foi seguido pela imposição de uma nova forma de existência, na qual essas populações foram submetidas aos mais diversos tipos de servidão, primeiro como escravizados e, mais tarde, sob o rótulo de "trabalhadores livres", ainda assim mantidos à margem da sociedade por meio da exclusão, afirma Darci Ribeiro, (Ribeiro, 1980, p. 334):

> na verdade, foi esse o processo pelo qual se produziram as próprias frentes neobrasileiras que avançam sobre as aldeias; a de culturaçao que desenraizou os escravos negros e índios de suas tradições; e a aculturação posterior numa protocultura simplificada ao extremo para servir a um objetivo central: condicioná-los ao trabalho, primeiro como mão-de-obra escrava, depois como trabalhadores ditos livres.

A violência não se encerra no passado, mas prossegue até o presente, manifestando-se ora de forma sutil, ora explícita na marginalização de vidas. A história do Brasil foi constituída com controle cultural e econômico, muitas vezes sustentado por repressões dolorosas, com o objetivo de dominar e moldar a sociedade. Durante o festejo do dia 20 de novembro, em uma das praças centrais de Vila Bela da Santíssima Trindade, um encontro atravessou meu caminho.

Em meio às exposições, entre rostos, nomes e histórias de luta, um *banner* chamou a atenção da professora Rosane. Nele, um sobrenome igual ao meu saltou aos olhos como quem sussurra algo perdido.

Aproximamos e passamos a observar, não apenas aquele *banner*, mas outros que estampavam o protagonismo de mulheres indígenas e negras na construção da educação e da memória local. Aquela festividade não era apenas um ato de festa, era um território de afirmação, um espaço onde a história tinha corpo, sabor, cantos, danças e gestos. A dança do chorado, expressão viva de resistência, ressoava ao lado de feiras e artesanatos confeccionados por mãos Chiquitanas. Cada tecido, cada cor, cada movimento, reafirmava a persistência de uma herança que sobrevive ao esquecimento.

Foi nesse cenário, entre imagens e símbolos de força ancestral, que algo em mim se moveu, e uma escuta interna despertou. Entre os silêncios de outrora e os cantos daquela noite, revelava-se a minha própria ancestralidade, até então silenciosa. E, sem cerimônia, ela pedia lugar, nome e reconhecimento.

Em meio às andanças pelo evento, avistei uma mulher que reconheci ser aquela do *banner*. Aproximei-me e perguntei se ela era a pessoa ali retratada. Ao obter a confirmação, mencionei que tínhamos o mesmo sobrenome. Após uma boa conversa, para nossa surpresa, descobrimos que éramos parentes. Acredito que todo esse acontecimento já permanecia na escritura da história pelo Divino e pelo perfeito cuidado do Universo. Não consigo ver outra explicação para aquele momento. O contexto em que eu estava inserida, o tema das atividades pedagógicas durante as aulas de estágio, a data que estava sendo festejada e, especialmente, a conexão com minha ancestralidade, se entrelaçaram de forma única e expressiva.

Em um encontro inesperado, regado de afeto e memória, vivi fortes emoções. Conheci uma senhora afetuosamente chamada de “Madrinha” pela comunidade, uma pessoa acolhedora, respeitada, com fala doce e firmeza nos olhos. Em um gesto de partilha, ela disse algo que transformou minhas emoções, além de fazer parte da minha família, ela era também indígena. Com um sorriso sereno e olhos que pareciam atravessar gerações, ela me disse: “Eu, Maria Catarina, sou indígena, e estou muito feliz de ter te encontrado, eu te amo muito”.

Naquele instante, minhas pernas amoleceram, as palavras me faltaram. Fui tomada por uma emoção entalada na garganta, entre a vontade de rir e a urgência de chorar. Senti uma avalanche de sentimentos, susto, desespero, medo, alegria... tudo se misturava num só instante. E, junto com eles, a pergunta que me atravessou inteira: Quem sou eu? O encontro com minha identidade indígena foi mais do que um fato biográfico, foi uma ruptura e uma reinterpretação

de tudo o que pensei ser até então. Durante a minha vida inteira carreguei a certeza de ser descendente de quilombolas, herança que vinha pela característica negra do meu avô.

Naquele redemoinho interno, duas presenças femininas se fizeram importantes: a professora Rosane Duarte Rosa Seluchinesk e minha amiga de mestrado, Ana Maria de Farias Soares. A professora Rosane, com sua escuta generosa e seu amparo entrelaçado de sabedoria, me ajudou a compreender e "acolher" o que chegou tão de repente. Ana, por sua vez, com seus abraços calorosos, acalmou as batidas descompassadas do meu peito. Elas são, de fato, duas mulheres admiráveis que tanto me inspiram. Aqui, manifesto gratidão por suas palavras e afetos. Tudo foi luz e acolhimento naquele momento, pois suas falas me guiaram quando a terra sob meus pés parecia se abrir.

O apagamento cultural não é um caso isolado do passado, mas uma política histórica. Em minha família, muitos partiram sem saber quem verdadeiramente eram. O silêncio, doloroso, foi a herança das marcas da segregação. E no silêncio entre uma leitura e outra, entre anotações e reflexões, a escrita começaram a se entrelaçar com a vida.

Sustentada por conversas afetuosas com minha mãe e minha tia Cota, paulatinamente, juntei os fragmentos da memória familiar, ou seja, estilhaços de uma história que persistia em continuar viva, ainda que sob a cortina do esquecimento.

E nesse processo de escuta uma nova descoberta surgiu. Minha avó, que veio da Bolívia, também é de ascendência Chiquitana, informação está até então ignorada, mas intensamente importante. Isso significa que carrego a ancestralidade por ambas as linhas da minha origem, tanto por parte do meu avô quanto da minha avó. Essa descoberta, mais que um dado genealógico, ressignificou a minha origem, como alguém que encontra mais uma peça de um quebra-cabeça. É o passado sussurrando ao presente que, sim, estamos aqui, mesmo que tenham tentado nos apagar.

A trajetória do povo Chiquitano é atravessada por processos sistemáticos de apagamento cultural, deslocamentos forçados e uma resistência que se renova a cada geração. Ao longo dos séculos, foram submetidos a violências territoriais, sociais e políticas que buscaram desarticular não apenas seus modos de vida, mas a própria consciência de seu pertencimento étnico. Nesse cenário de confrontos coloniais e disputas fronteiriças, a afirmação da identidade indígena configurou-se como um processo doloroso, porém fundamental. Sobre a dispersão geográfica e demográfica desse povo, Silva (2008, p. 119) observa,

> no lado boliviano, do 'outro' lado da fronteira brasileira, vive a maior parte dos Chiquitanos. Se, no Brasil, a população em aldeias pode chegar a cerca de duas mil pessoas, na Bolívia é estimada entre 40.000 e 60.000 pessoas. Os padrões de

> estabelecimento dos Chiquitanos no país vizinho variam entre ‘ranchos’ (talvez um equivalente a aldeia, em português), em Santo Corazón, San Jose e San Inácio de Velasco, ‘pueblos’ e trabalhadores em fazendas,

Embora habitem territórios que remontam à ancestralidade de seus povos, muitos Chiquitanos encontram-se hoje na condição de trabalhadores subordinados em terras capturadas pela lógica colonial. A ferida aberta em 1500 permanece exposta, a usurpação das terras e a interrupção violenta das dinâmicas culturais forçaram povos inteiros ao silenciamento como estratégia de sobrevivência. Há uma ironia histórica perversa nesse processo, o território, direito originário de seus herdeiros, foi convertido em propriedade privada, transformando os antigos donos em mão de obra explorada.

Conforme aponta Silva (2008), a complexidade sociocultural Chiquitana, pressionada pela opressão local, levou muitos a ocultarem sua identidade indígena, inclusive no âmago do núcleo familiar. As alternativas impostas eram desumanas, a submissão a uma servidão disfarçada ou o completo apagamento de si. O silêncio, portanto, não deve ser lido como ausência de identidade, mas como um mecanismo de proteção contra a violência estrutural.

Este processo de retomada me atravessa pessoalmente, movido por uma mistura de angústia, revolta e um senso de responsabilidade. O que foi arrancado dos meus antepassados não pode ser plenamente restituído, mas precisa ser narrado. Muitos não tiveram o direito de saber quem eram, suas identidades foram sufocadas junto às suas vozes e memórias.

Restaurar essa história é, fundamentalmente, romper o ciclo de esquecimento que sustenta a injustiça. É um ato de reparação e de pertencimento. Ao resgatar essas narrativas, reafirmamos não apenas a existência histórica do povo Chiquitano, mas o seu direito inalienável ao futuro, com dignidade e memória. Recontar essa trajetória é uma forma de resistência. E resistir, neste contexto, é o exercício político de lembrar, para que o silenciado não seja, enfim, condenado ao vazio, para que a história não se repita em silêncio.

3. MULHER, PODER E EDUCAÇÃO: EMPODERAMENTO, COLONIALIDADE E RESISTÊNCIA

3.1 O Empoderamento Feminino como Práxis e Resistência.

> *"Ser mulher é resistir às estruturas que tentam nos silenciar, é transformar a dor imposta pelo patriarcado em luta coletiva, e a luta em conhecimento. Essa resistência constrói possibilidades na educação, nas experiências e na afirmação política das mulheres, especialmente daquelas atravessadas pela desigualdade de gênero, classe e raça." (Autoria.Maria Catarina Cebalho, 2025)*

Ser mulher é considerado um ato de resistência às estruturas que tentam silenciar corpos e saberes. Inspirada pela práxis freiriana (1975), nesta discussão assumo que a libertação não é fruto do acaso, mas de uma consciência crítica construída coletivamente por aqueles que sentem os efeitos da opressão.

Ao refletir sobre a condição dos oprimidos, Freire (1975) sugere olhar a opressão a partir de quem a vivência, lembrando que a libertação não acontece por acaso, mas nasce de uma práxis consciente, crítica e construída coletivamente. E afirma Freire (1975, p. 17):

> Quem, melhor que os oprimidos, se encontrará preparado para entender o significado terrível de uma sociedade opressora? Quem sentirá, melhor que eles, os efeitos da opressão? Quem, mais do que eles, para ir compreendendo a necessidade da libertação? Libertação a que não chegarão pelo acaso, mas pela práxis de sua busca; pelo conhecimento e reconhecimento da necessidade de lutar por ela. Luta que, pela finalidade que lhe derem os oprimidos, será um ato de amor, com o qual se oporão ao desamor contido na violência dos opressores, até mesmo quando esta se revista da falsa generosidade referida.

As palavras de Freire não se limitam a formulações conceituais. Elas soam como gritos pela vida e se afirmam como um compromisso ético-político com os sujeitos que, ao longo da história, foram silenciados.

É nesse horizonte que se insere a discussão sobre o empoderamento feminino. Compreender esse processo exige um olhar sensível e atento às múltiplas dimensões que atravessam a vida das mulheres, reconhecendo que gênero, classe, raça, território e geração não se constituem de forma isolada, mas se articulam de modo desigual, produzem diferentes condições de existência, de acesso a direitos e de reconhecimento social.

Nessa leitura histórica, social, política e pedagógica, o empoderamento não se configura concessão, mas uma construção coletiva, alimentada pelas lutas feministas, pelos movimentos populares e pelas práticas educativas comprometidas com a emancipação humana (Sardenberg, 2006; Baquero, 2012).

O empoderamento, sob esse aspecto, possibilita às mulheres maior controle sobre suas próprias vidas, amplia sua autonomia, sua capacidade de decisão e sua participação ativa nos espaços sociais, econômicos e políticos (Sardenberg, 2012; Capucho,2012).E esse termo, derivado do inglês — *empowerment* —, conceitualmente apresenta caráter polissêmico e refere-se a processos de ampliação, fortalecimento e ressignificação do acesso ao poder que atravessam a vida social.

Nesse sentido, o empoderamento feminino assume caráter relacional e coletivo, articulando, de forma indissociável, a ampliação da autonomia individual e o fortalecimento da ação política das mulheres para enfrentar as estruturas que sustentam a desigualdade de gênero. Esse ato, práxis política comprometida com a transformação das estruturas históricas de dominação, é movimento de ruptura com a narrativa dos vencedores que sustenta a história oficial, ao visibilizar experiências, saberes e lutas silenciadas. Portanto, o empoderamento reinscreve as mulheres como pessoas históricas e políticas de sua própria emancipação.

Na afirmação de Benjamin (1994), "não há documento da cultura que não seja, ao mesmo tempo, um documento da barbárie", porque toda produção histórica carrega as marcas da exclusão, do silenciamento e da violência. A barbárie não se limita à origem dos documentos, mas atravessa o próprio processo de sua propagação, "na qual ele passou de um vencedor a outro", evidenciando que a história oficial é construída a partir da perspectiva daqueles que detêm o poder e controlam os meios de produção do conhecimento.

É justamente diante dessa análise da história narrada pelos vencedores que se insere o debate feminista, amplamente discutido por Saffioti (1976), Sardenberg (2006; 2012), Gonzalez (1984), Carneiro (2003), Ribeiro (2017), Biroli (2018), Gomes (2017) e Louro (1997). Essas autoras, entre outras, problematizam as estruturas patriarcais, racistas e capitalistas responsáveis pelo silenciamento histórico das experiências, dos saberes e das práticas políticas das mulheres.

Os referenciais que sustentam essa abordagem dialogam com o feminismo materialista, o feminismo negro, as perspectivas decoloniais e a educação popular, compondo um campo teórico plural e crítico, comprometido com a análise das relações de poder e das desigualdades sociais em suas múltiplas dimensões.

Nesse contexto, longe de constituir uma noção homogênea, o empoderamento feminino configura-se como um campo de disputas teóricas, políticas e epistemológicas, inscrito nas lutas das mulheres contra as estruturas patriarcais, racistas e capitalistas que, historicamente, organizaram a sociedade brasileira.

Trata-se de uma categoria em permanente construção, atravessada por conflitos, resistências e processos contínuos de reinvenção da vida, das subjetividades e das formas de ação coletiva (Saffioti, 1976; Biroli, 2018).

É a partir desse horizonte analítico que as contribuições de Saffioti (1976) se mostram fundamentais para a compreensão do patriarcado como uma estrutura histórica de dominação articulada ao capitalismo, perspectiva que dialoga com Blay (2008) e Sorj (2010) ao analisarem as relações entre cidadania, trabalho e desigualdades de gênero.

Nesse mesmo sentido, Sardenberg (2006; 2012) e Baquero (2003; 2012) reafirmam o empoderamento como um processo coletivo, relacional e político, orientado à desestabilização da ordem patriarcal e à ampliação da autonomia das mulheres em suas múltiplas dimensões. Esse entendimento é fortalecido pelas reflexões de Hooks (2021), Lugones (2008), Federici (2017) e Davis (2016), que ampliam o debate ao evidenciar que o empoderamento feminino não pode dissociar-se das experiências de mulheres racializadas, trabalhadoras e marcadas pela colonialidade, pelo racismo e pela exploração do trabalho.

Nessa mesma direção, Seluchinesk, Castorino e Lacerda (2016), afirmam que as trajetórias das mulheres tampouco se constroem de forma isolada, mas são marcadas pelos territórios que habitam, pelas relações socioambientais e pelas condições históricas que atravessam seus corpos e modos de vida, e reforçam a necessidade de compreender o empoderamento feminino a partir de uma perspectiva situada, interseccional e territorializada.

Portanto, trata-se de uma prática orientada a romper com as estruturas de opressão de gênero, desigualdade e patriarcado, possibilitando que as mulheres transformem não apenas suas trajetórias individuais, mas também as condições coletivas em que estão inseridas (Batliwala, 1994; Matias, 2018).

Segundo Sardenberg e Baquero (2012), empoderar-se significa um processo de afirmação da própria humanidade e da condição de sujeito. Trata-se de negar a negação de direitos, de voz, de autoria e de reconhecimento pleno, historicamente impostos às mulheres. Assim, o empoderamento representa a ruptura com estruturas de silenciamento e subordinação, afirmando as mulheres como sujeitas de direitos, de autonomia e de transformação social. Conforme define Sardenberg, (2006, p. 2).

> O empoderamento das mulheres implica, para nós, na libertação das mulheres das amarras da opressão de gênero, da opressão patriarcal. [...] seu objetivo maior [...] é questionar, desestabilizar e, por fim, acabar com a ordem patriarcal que sustenta a opressão de gênero. Isso não quer dizer que não queiramos também acabar com a pobreza, com as guerras etc. Mas para nós o objetivo maior do "empoderamento" é destruir a ordem patriarcal vigente nas sociedades contemporâneas, além de assumirmos maior controle sobre "nossos corpos, nossas vidas.

O empoderamento deve ser encarado como um processo em que a pessoa busca assumir o controle da própria vida, e abre caminho para mudanças e transformações nas dinâmicas sociais, sem romper com suas histórias, memórias e origens.

É justamente a partir dessa compreensão do empoderamento como um processo histórico, crítico e transformador que a educação assume um papel essencial na constituição de sujeitos históricos capazes de compreender as condições de sua existência e de intervir criticamente na realidade que os atravessa.

Ao considerar a reflexão e a ação, a prática educativa transforma-se em espaço de construção de saberes comprometido com a emancipação humana, e favorece processos de organização coletiva, resistência e luta por direitos. Assim, a educação não apenas media o empoderamento feminino, mas o potencializa, ao possibilitar que as mulheres reconheçam e ressignifiquem suas experiências, saberes e trajetórias.

Nas palavras de Freire (1975, p. 43), trata-se de uma "pedagogia que faça da opressão e de suas causas objeto da reflexão dos oprimidos, de que resultará o seu engajamento necessário na luta por sua libertação". Essa concepção evidencia que a educação não é neutra, mas firma-se como uma prática política comprometida com a transformação das estruturas que produzem a opressão.

Freire (1975) reforça que a educação ultrapassa o mero ato de transmissão de conteúdos, constituindo-se um compromisso ético-político com a sociedade. Sua pedagogia não se restringe ao espaço formal da escola, mas encontra raízes nos movimentos sociais e nas experiências coletivas de resistência, reconhecendo a educação como prática social capaz de fortalecer a consciência crítica e o protagonismo dos sujeitos historicamente oprimidos.

Nesse contexto, o empoderamento por meio da educação, proposto por Freire e Shor (1986), ganha destaque ao centrar-se em uma pedagogia dialógica, na qual estudantes e educadores passam a se reconhecer como sujeitos históricos dotados de poder coletivo para transformar suas próprias vidas e a sociedade como um todo.

Para esses autores, o processo de empoderamento envolve a compreensão crítica das lutas de classe, das relações de poder e do reconhecimento das potencialidades existentes nos grupos, rompendo com práticas educativas hierárquicas e reprodutoras das desigualdades

sociais. Essa compreensão articula-se à problematização foucaultiana do poder. Conforme analisa Foucault (1985), o poder opera de forma capilar na produção de saberes, normas e subjetividades, mas onde há poder, também há resistência.

A aproximação entre Freire (1987) e Foucault (1985) permite considerar o empoderamento uma práxis situada, construída na tensão entre poder e resistência, na qual a educação assume papel importante para constituir sujeitos críticos e, politicamente, envolvidos com a transformação social. Entretanto, a compreensão do empoderamento torna-se insuficiente quando analisado de modo isolado, desconsiderando as múltiplas camadas de opressão que atravessam a experiência das mulheres.

Nessa perspectiva, a produção teórica contemporânea sublinha a centralidade da interseccionalidade, demonstrando que categorias como gênero, raça, classe, sexualidade, território e geração não operam de forma isolada. Pelo contrário, tais eixos de subordinação coadunam-se e retroalimentam-se, aprofundando as assimetrias e desigualdades sociais (Crenshaw, 2016).

Davis (1977) destaca que a luta pela emancipação das mulheres não pode ser dissociada das lutas antirracistas e anticapitalistas, pois é justamente nessas intersecções que se expressam tanto as formas de exploração quanto as possibilidades de resistência coletiva.

No mesmo sentido, Gonzalez (1984) e Carneiro (2003) denunciam os processos históricos de epistemicídio, nos quais os saberes produzidos por mulheres negras, indígenas e populares são sistematicamente deslegitimados e invisibilizados, reforçando a necessidade de reconhecer essas experiências como centrais na construção de práticas emancipatórias e de processos efetivos de empoderamento feminino.

Essa desigualdade manifesta-se também no plano epistêmico, parecendo que as hierarquias de gênero, raça, classe e território não operam apenas no acesso aos direitos materiais, mas também na produção, legitimação e circulação dos saberes. Conforme pontuou a doutora e professora Lisanil da Conceição Patrocínio Pereira (2025), durante o 1º Circuito de Educação e Interculturalidade em Experiências do Sul e a 1ª Mostra do Laboratório de Estudos e Pesquisa Diversidade da Amazônia Legal (LEAL), realizados em Cáceres, Mato Grosso, a assimetria epistêmica atravessa, de forma cortante, a trajetória das mulheres.

Segundo a professora Lisanil (2025, informação verbal), enquanto à mulher branca, muitas vezes, basta a leitura de um único livro para que sua voz seja reconhecida e legitimada nos espaços de produção do conhecimento, às mulheres negras, indígenas e àquelas colocadas às margens da sociedade exige-se a leitura de dez livros.

Essa metáfora evidencia, de forma gritante, a desigualdade epistêmica que atravessa as experiências femininas, denunciando a desproporção dos esforços exigidos para acessar reconhecimento, autoridade discursiva e pertencimento em campos historicamente marcados pelo privilégio racial, de classe e territorial, reforçando os processos de silenciamento e exclusão denunciados pelas epistemologias críticas e feministas.

3.2 Educação no Brasil e seus Contornos Desiguais: interfaces com a educação popular

> *Como a história desde a Antiguidade até o presente se apresenta como a história das lutas de classes, quer seja na forma de senhores e escravos, de patrícios e plebeus, de senhor feudal e servos ou de capitalistas e proletários, ao analisar a educação, não podemos deixar de considerar essa realidade. (Paulino José Orso)*

A partir dessa reflexão, percebe-se que a trajetória humana é costurada por conflitos de classe e poder. Logo, a educação não é um campo neutro, mas um território atravessado por profundas contradições sociais, políticas e culturais.

Analisar a educação, portanto, exige compreendê-la como parte constitutiva dessas disputas, sobretudo em sociedades marcadas por intensas desigualdades estruturais. E parte-se do entendimento de que o campo educacional jamais se constituiu em um espaço neutro, pois sempre foi atravessado por disputas de classe, gênero e poder.

As análises de Perrot (2007) e Sorj (2010) evidenciam o modo como a divisão sexual do trabalho e a persistência de estruturas patriarcais produziram trajetórias escolares interrompidas, sobretudo para mulheres pobres e negras. De modo complementar, Eiter, Dias e Coura (2014) demonstram como a sobrecarga doméstica e o cuidado operam como mecanismos silenciosos de exclusão educacional.

Nesse cenário, a Educação Popular emerge em um horizonte teórico-político comprometido com a práxis transformadora. Em diálogo com Freire e Shor (1986), e a partir das contribuições de Brandão (2000),Gadotti (2014), reconhecem-se os saberes produzidos nos territórios e nas lutas sociais como constitutivos do processo educativo. E nas palavras de Pereira, Claro e Pereira (2016, p.117) compreende-se que,

> como práxis social, a educação popular, em seu caráter emancipatório e transformador, contribui para o processo de construção de uma organização social, na qual a atuação da crítica política e ética esteja no cerne.

A educação popular (ED) tem seu caráter emancipatório e evidencia a intenção de promover autonomia, consciência crítica e participação ativa na sociedade. Nesse sentido, a ED não se limita à transmissão de conhecimentos, mas busca fortalecer processos coletivos que construam uma organização social mais justa e democrática.

No âmbito da Educação de Jovens e Adultos (EJA), os estudos de Haddad e Di Pierro (2000) e Arroyo (2006) reafirmam esse campo como espaço estratégico de resistência e reconstrução de trajetórias. Nessa perspectiva, o empoderamento deixa de ser apenas dimensão individual e passa a se vincular a processos coletivos de enfrentamento das estruturas de opressão.

A discussão conversa ainda com Sardenberg e Baquero (2012), ao compreender o empoderamento como processo relacional e histórico, e com Michel Foucault, para quem o poder circula em redes que produzem sujeição, mas também possibilidades de resistência.

Sustenta-se, portanto, que a EJA, quando orientada pelos princípios da EP, ultrapassa a função compensatória e se configura como um território de reconstrução identitária, ao fortalecer a autonomia e a produção de consciência crítica, reafirmando a educação como campo de disputa simbólica e material.

As desigualdades educacionais no Brasil foram atravessadas por silenciamentos históricos, sobrecargas impostas pela divisão sexual do trabalho e pela persistência de estruturas patriarcais que, ao longo do tempo, limitaram o acesso, a permanência e a continuidade dos percursos escolares das mulheres, gritantemente das mulheres pobres, negras e trabalhadoras (Perrot, 2007), Sorj, 2010), Eiter, Dias e Coura, 2014). Esses processos produziram trajetórias educativas marcadas pela interrupção, pela exclusão e pela negação do direito pleno à educação.

É nesse cenário que a EP, afirma como um campo teórico-político comprometido com a emancipação humana e com a justiça social. Fundamentada na concepção freiriana de educação como prática da liberdade, a EP orienta pelo diálogo, pela conscientização crítica e pela práxis transformadora, reconhecendo os sujeitos como protagonistas de seus processos formativos (Freire, 1967; 1970; 1996).

Ao romper com perspectivas reducionistas e assistencialistas, essa abordagem afirma a dimensão política do ato educativo e a centralidade da experiência vivida na produção do conhecimento.

Ao situar a educação para além dos muros da escola, autores como Brandão e Gadotti ampliam a compreensão do fenômeno educativo ao valorizar os saberes construídos nos territórios, nas práticas culturais e nas lutas sociais, reconhecendo a educação como direito e como prática social enraizada na cultura dos povos (Brandão, 1985; 2006; 2017; Gadotti, 1980; 1995; 2012).

Nesse mesmo olhar, Pereira e Zitkoski (2024) apontam da importância do reconhecimento das outridades, inclusive ambientais, como condição para processos educativos pautados no diálogo de saberes, no fortalecimento do pertencimento e na construção de práticas emancipatórias ancoradas na intersubjetividade e na ação coletiva.

No campo da EJA a literatura evidencia que essa modalidade se constitui como espaço estratégico de resistência, reconstrução de trajetórias e afirmação de direitos de sujeitos historicamente excluídos da escolarização formal (Arroyo, 2000; 2006; Di Pierro, 2008). Em contraposição às concepções compensatórias e assistencialistas que historicamente marcaram a EJA, os estudos ancorados na EP a reconhecem como direito humano e como prática educativa politicamente implicada na transformação social.

A perspectiva freiriana afirma que a transformação das relações sociais não se efetiva apenas no plano individual, mas estabelece a articulação entre consciência crítica e práticas coletivas, políticas e organizadas, capazes de enfrentar as estruturas constituídas de opressão. Nesse sentido, Freire e Shor (1986, p. 87), afirmam que,

> enquanto o empowerment individual ou o empowerment de alguns alunos, ou a sensação de ter mudado, não é suficiente no que diz respeito à transformação da sociedade como um todo, é absolutamente necessário para o processo de transformação social. Está claro? O desenvolvimento crítico desses alunos é fundamental para a transformação radical da sociedade. Sua curiosidade, sua percepção crítica da realidade são fundamentais para a transformação social, mas não são, por si sós, suficientes.

É nesse contexto que a EJA ocupa lugar na vida de muitas mulheres. Estudos de Vigano e Laffin (2016) e Capucho (2012) demonstram que, incentivadas pelas lutas feministas e pelos movimentos populares, as mulheres ampliaram expressivamente sua presença nessa modalidade de ensino, transformando-a em território de resistência, emancipação e reconstrução de projetos de vida.

No entanto, lembra Perrot (2007), o aumento da presença feminina não garante, por si só, a superação das desigualdades, pois, a invisibilidade e o silenciamento das mulheres continuam operando como elementos estruturantes de muitas ordens sociais.

No cotidiano da EJA, as mulheres enfrentam múltiplos desafios para acessar e permanecer na escola, entre os quais se destacam a sobrecarga do trabalho doméstico e do cuidado, a precarização das condições de trabalho e as marcas de violências vividas ao longo de suas trajetórias. Vigano e Laffin (2016, p. 3) afirmam que as alunas da EJA trazem "características singulares, culturas diversas e marcas de violências sofridas no decorrer de suas vidas", o que confronta diretamente o princípio constitucional do direito universal à educação (Brasil, 1988).

A vida doméstica manifesta-se na divisão sexual do trabalho, atribuindo às mulheres a responsabilidade pelos cuidados familiares e pela manutenção do lar. Para Saffioti (1976), essa lógica histórica resulta na necessidade de equilibrar múltiplas responsabilidades, como ser mãe, esposa, filha, dona de casa e trabalhadora, além de outras funções socialmente atribuídas ao feminino. Nos termos de Eiter, Dias e Coura (2014, p. 168), "[...] para as mulheres a divisão sexual de tarefas domésticas significou acúmulo de desvantagens sociais". Dessa forma, para muitas mulheres, o acesso e a permanência na condição de estudante tornam-se não apenas um desafio, mas, por vezes, uma verdadeira utopia.

Segundo Luz e Ferreira (2021, p.4), cabia à mulher "[...] responsabilizar-se pela educação dos filhos e seus cuidados de boas maneiras ao sentar-se à mesa ao se comportar perante os adultos, ou seja, a família em primeiro lugar". No que diz respeito à educação, "[...] tornava-se necessário que fossem educadas, porém somente se o lar, o marido e os filhos fossem com isso beneficiados" (Almeida, 1998, p. 33). Essa memória histórica reverbera nos discursos e práticas contemporâneas, os quais ainda limitam o acesso das mulheres à educação em condições de igualdade.

Nesse sentido, a EJA, quando orientada pelos princípios da EP, ultrapassa a função compensatória e se configura como um espaço de empoderamento feminino, no qual as mulheres retomam o controle sobre suas vidas, fortalecem a autoestima e ampliam suas possibilidades de participação social. Conforme define Sardenberg (2012), o empoderamento feminino consiste em um processo histórico, coletivo e relacional de libertação da opressão de gênero e do patriarcado, implicando questionar a ordem social vigente e construir novas possibilidades de existência.

Essa compreensão dialoga com Baquero (2012), o qual concebe o empoderamento como um processo relacional construído na interação entre sujeitos, capaz de produzir transformações nas dinâmicas sociais. Articula-se, ainda, à problematização foucaultiana (1985) do poder, entendido como uma rede que atravessa corpos e práticas sociais, mas também abre fissuras para a resistência e a reinvenção dos modos de existir.

Diante do estudo literário, compreende-se que a EJA, alicerçada nos princípios da EP, transcende o ensino formal para tornar-se instrumento de emancipação e libertação. Para as mulheres negras e pobres, negligenciadas por uma sociedade machista, a escola deixa de ser um mero balcão de reparação do tempo perdido e converte-se em território de reconstrução de identidades. Nesse sentido, (1987, p. 45) declara que

> [...] a educação como prática da liberdade, ao contrário daquela que é prática da dominação, implica na negação do homem [e da mulher] abstrato, isolado, solto, desligado do mundo, assim também na negação do mundo como uma realidade ausente dos homens [e mulheres]. A reflexão que propõe, por ser autêntica, não é sobre este homem [e mulher] abstrato nem sobre este mundo sem homem [ou mulher], mas sobre os homens [e as mulheres] em suas relações com o mundo. Relações em que consciência e mundo se dão simultaneamente. Não há uma consciência antes e um mundo depois e vice-versa.

No pensamento e na práxis pedagógica de Freire, encontram-se, portanto, ecos da maiêutica socrática, à medida que ele valoriza o diálogo, a problematização e a construção conjunta do conhecimento, reconhecendo os educandos como sujeitos ativos. Nas palavras de Brandão (2006, p. 10),

> Educação popular é aquela que, ao longo da História da própria Educação, insiste em fazer a seu respeito, e também sobre o sentido social do ato de educar, as perguntas mais radicais e as mais difíceis, para se obter, se isso é possível, as respostas mais concretamente utópicas.

Os sujeitos envolvidos nesse movimento têm a possibilidade de serem protagonistas da sua existência, estimulando mudanças e rupturas por meio de seu conhecimento epistemológico. Ainda nessa perspectiva, Pereira e Claro (2017, p.9) afirmam:

> a Educação Popular, precisa compreender intencionalidade emancipatória. Esta emancipação ocorre por meio do diálogo que conduz os sujeitos à visão crítica acerca das relações sociais de produção que perpetuam discursos e práticas, as quais tendem a homogeneizar os educandos. A partir desta visão instigada por meio das práticas educativas populares, os sujeitos buscam sua autonomia conjuntamente, de maneira a partilhar saberes e fazeres, com a finalidade de exercer, para além de sua cidadania, as possibilidades de se reconhecerem enquanto seres detentores de especificidades, crenças e produtores de sua trajetória.

3.3 Mulher e Colonialidade na Construção do Saber

> O que me interessa não é o grito, mas o eco
> (Conceição Evaristo, 2017)

Não se pode discutir opressão sem enfrentar o silenciamento imposto pela lógica colonial. O colonialismo transcende fronteiras políticas, ele opera na raiz do pensamento e da existência. Como pontua Evaristo (2017), o poder não apenas apartou corpos negros e femininos do centro, mas silenciou sistematicamente seus saberes e dores. Descolonizar é quebrar as amarras do racismo e da cis-heteronormatividade, desafiando uma história escrita sob o monopólio da visão branca e masculina. Reverter esse apagamento exige mais que revisão, exige uma insurgência coletiva que devolva o direito à voz e ao território de quem foi historicamente marginalizado.

Nesse processo, ecoa, como denúncia e resistência, a frase imortalizada por Seu Jorge, Marcelo Yuka e Ulisses Cappelletti (2002): "a carne mais barata do mercado é a carne negra", sendo possível afirmar que, ainda hoje, essa realidade persiste de modo ainda mais intenso quando se trata da mulher negra. Mais do que verso, é verdade brutal. Denuncia a lógica perversa que, desde os tempos coloniais, explora, desvaloriza e violenta os corpos que estão às margens, sobretudo os corpos femininos.

Para Benjamin (1994), reescrever a história, sob a perspectiva dos sujeitos silenciados, exige uma postura de coragem de romper a narrativa dos vencedores, e ouvir a voz atenta dos vencidos, diante de uma modernidade constituída sobre a violência colonial e racial, essa tarefa não é apenas historiográfica, mas ética e política.

Enfrentar a colonialidade do poder e do saber exige a escuta e articulação de vozes que tensionam os alicerces do pensamento ocidental moderno. E é nesse contexto que se sustentam os aportes teóricos para essa escrita de Quijano (2005), Lugones (2008), Davis (2016), Hooks (2018), Crenshaw (2019), Evaristo (2017), Kilomba (2019), Freire (1996) e Benjamin (1994), cujas obras permitem que se desestabilizem as estruturas coloniais que ainda sustentam o saber, o ser e o poder.

Nesse sentido, Quijano (2005, p. 117) declara que o conceito de 'colonialidade do poder' permite compreender como a dominação colonial não desapareceu, mas transformou-se em um padrão global de poder que articula raça, trabalho e saber.

O conceito permite compreender que a dominação colonial não desapareceu com o fim formal da colonização, mas se transformou em estruturas persistentes de poder que adaptam as sociedades contemporâneas e perpetuam desigualdades em escala global.

Ainda nessa perspectiva, Quijano (2005, p. 119) diz que a invenção de 'raças' foi, talvez, a mais eficaz e duradoura das maneiras de estabelecer uma nova e básica estrutura de controle do trabalho, dos recursos e das pessoas.

Contudo, Lugones (2008) reconhece a importância do conceito de “colonialidade do poder” de Quijano, mas aponta uma limitação fundamental. Para Lugones, a teoria de Quijano, tem a ausência de incorporar de forma estruturante o gênero e a sexualidade, ao conservar o foco na articulação entre raça e trabalho.

Ainda, Lugones (2008), diz que a análise de Quijano (2005) é incompleta por não perceber que a modernidade impôs mais do que uma classificação racial; ela reorganizou as relações de gênero e sexualidade sob moldes ocidentais e patriarcais. A crítica da autora reside no fato de Quijano ter silenciado sobre como o patriarcado colonial se funde ao racismo para sustentar a exploração econômica.

Nessa perspectiva o eurocentrismo se impôs como critério único de validação do conhecimento. Os saberes indígenas, africanos e locais foram considerados inferiores. E nas palavras de Quijano (2005, p. 122),

> na América, contudo, como em escala mundial desde 500 anos atrás, o capital existe apenas como o eixo dominante da articulação conjunta de todas as formas historicamente conhecidas de controle e exploração do trabalho, configurando assim um único padrão de poder, histórico-estruturalmente heterogêneo, com relações descontínuas e conflitivas entre seus componentes. Nenhuma sequência evolucionista entre os modos de produção, [...] o movimento seguidor do Materialismo Histórico não haja lutado por uma revolução antiescravista, prévia à revolução antifeudal, prévia por sua à revolução anticapitalista. Porque na maior parte deste continente (EUA, todo o Caribe, incluindo Venezuela, Colômbia, o litoral do Equador e do Peru, Brasil), o escravismo foi mais generalizado e mais poderoso.

O capitalismo nasceu racializado, articulado diretamente com a escravidão e o colonialismo. É o poder moderno como uma estrutura complexa e heterogênea, formada por múltiplas formas de dominação articuladas ao capital, e não apenas pela tradicional e europeia luta de classes. Lugones tensiona e expande a teoria de Quijano, ao assegurar que o projeto colonial, além de atribuir uma nova ordem de gênero binária, patriarcal, cisheteronormativa e racializada, sua imposição excluiu as cosmologias e relações de gênero não ocidentais, trocando-as por uma normatividade sexual e social fundada nos valores europeus.

Para Lugones (2008), o gênero, tal qual é conhecido hoje, é uma construção colonial. Mulheres negras, indígenas e racializadas foram colocadas em corpos para o trabalho, sofrendo abuso sexual e reprodutivo, e ainda sendo excluídas da categoria "mulher" segundo os critérios ocidentais, constituindo-se em dupla desumanização, racialização e aniquilamento de identidade.

Com a imposição do patriarcado, as cosmologias e formas de organização de gênero não ocidentais foram desmanteladas pelo colonialismo e substituídas por um modelo

heteropatriarcal e androcêntrico, centrado na dominação masculina. E, na concepção de Lugones (2008, p. 4),

> [...]a preocupante indiferença dos homens com relação às violências que, sistematicamente, as mulheres de cor sofrem: mulheres não brancas; mulheres vítimas da colonialidade do poder e, inseparavelmente, da colonialidade do gênero; mulheres que criam análises críticas do feminismo hegemônico, precisamente por ele ignorar a interseccionalidade das relações de raça/classe/sexualidade/gênero. Principalmente, já que é importante para nossas lutas, quero falar de uma indiferença vinda dos homens que foram e continuam sendo vítimas da dominação racial, da colonialidade do poder, homens que são inferiorizados pelo capitalismo global. A partir da problematização dessa indiferença diante das violências que o Estado, o patriarcado branco e eles mesmos perpetuam contra as mulheres de nossas comunidades em todo o mundo, chego a esta investigação teórica.

O gênero feminino, como é entendido, é uma construção colonial e racializada, usada como tecnologia de dominação. Crenshaw (2016) oferece a interseccionalidade para mostrar como opressões estruturais se cruzam, silenciando experiências das mulheres. O processo de entender que as explorações não atuam solitariamente, está sempre atrelado ao machismo, sexismo, classismo e cisheteronormatividade. Nas palavras de Crenshaw (2016, p. 4), “a interseccionalidade é uma lente através da qual você pode ver onde o poder colide, onde ele se cruza. Ela não é apenas sobre identidade, é sobre como estruturas de poder se sobrepõem e criam exclusões complexas”.

A autora questiona o feminismo branco, situado nos conhecimentos de mulheres brancas de classe média, e o antirracismo masculino que ignora as experiências das mulheres negras. A interseccionalidade não somente aponta essa invisibilização, mas estabelece uma modificação na configuração como a civilidade, o direito e a teoria refletem a opressão.

> Como o termo “instituição” implica, o racismo institucional enfatiza que o racismo não é apenas um fenômeno ideológico, mas também institucionalizado. O termo se refere a um padrão de tratamento desigual nas operações cotidianas tais como em sistemas e agendas educativas, mercado de trabalho, justiça criminal, etc. O racismo institucional opera de tal forma que coloca os sujeitos brancos em clara vantagem em relação a outros grupos racializados (Kilomba, 2019, p. 77-78).

Compreende-se, então, que o termo se refere aos comportamentos dentro do âmbito social, político, econômico e educacional, resultando em desvantagens sistemáticas e de discriminação contra os marginalizados. Lugones (2008) defende uma luta interseccional e decolonial, que questione e rompa as estruturas de opressão herdadas do colonialismo e do patriarcado moderno, promovendo formas de existência que resistam às normatividades impostas pela modernidade ocidental. Nesse contexto, Lugones (2008, p. 12-14) denuncia:

> [...] Na intersecção entre “mulher” e “negro” há uma ausência onde deveria estar a mulher negra, precisamente porque nem “mulher” nem “negro” a incluem. A intersecção nos mostra um vazio. Por isso, uma vez que a interseccionalidade nos mostra o que se perde, ficamos com a tarefa de reconceitualizar a lógica da intersecção, para, desse modo, evitar a separação das categorias existentes e o pensamento categorial. Somente ao perceber gênero e raça como tramados ou fundidos indissoluvelmente, podemos realmente ver as mulheres de cor. Isso significa que o termo “mulher”, em si, sem especificação dessa fusão, não tem sentido ou tem um sentido racista, já que a lógica categorial historicamente seleciona somente o grupo dominante – as mulheres burguesas brancas heterossexuais – e, portanto, esconde a brutalização, o abuso, a desumanização que a colonialidade de gênero implica.

É necessário descolonizar não só o saber e o poder, mas também o gênero, a sexualidade e os modos de ser. A autora defende uma luta interseccional e decolonial, que rompa as estruturas de opressão herdadas do colonialismo e do patriarcado.

Essa compreensão é aprofundada por Silva (2023) que, a partir de uma perspectiva autobiográfica denuncia como o racismo estrutural ainda atravessa a vida de mulheres de modo mais agravante as mulheres negras.

> O racismo estrutural se materializa nas desigualdades sistêmicas, reproduzindo um padrão de exclusão e marginalização sobre grupos socialmente marginalizados, racionalmente minoritários, dentro de uma estrutura social racista. Sendo assim, o racismo estrutural está posto intrinsecamente fundido às organizações sociais. (Silva, 2023, p.16).

Ao narrar sua trajetória como mulher/professora preta, ela evidencia como o racismo não apenas desumaniza, mas ainda silencia as vozes que ousam romper com a lógica branca, patriarcal e colonial. Evaristo (2017) desenvolveu o conceito de “escrevivência”, narrando a vivência de mulheres negras a partir de uma escrita que combina memória, corporeidade e denúncia política.

A “escrevivência” busca ser voz das silenciadas, assegurando que a literatura negra é também um instrumento de resistência e reexistência. Sua escrita não é neutra, a “escrevivência” é também uma ação política que articula memória, justiça e resistência.

A literatura se coloca como ato de reparação histórica e denúncia socioafetiva do racismo estrutural. Ela defende que as mulheres negras devem ocupar o lugar de enunciadoras de suas histórias, ultrapassando representações criadas por outras vozes. A escrita se torna lugar de autoria, em que o sujeito negro fala de si e dos outros. Rompendo com estereótipos, a autora fala sobre mulheres, sobre as experiências de violência, exclusão e resistência. Nesse contexto, diz Hooks (2018, p. 13),

> o feminismo sobre o qual mais ouvem falar é ilustrado por mulheres que são primordialmente engajadas em igualdade de gênero, salários iguais para funções

> iguais e, algumas vezes, mulheres e homens dividindo as responsabilidades do trabalho doméstico e de maternagem e paternagem. [..] Entre essas questões, há uma multidão que concorda com a ideia de igualdade de gênero no local de trabalho, salários iguais para funções iguais. Uma vez que nossa sociedade continua sendo primordialmente uma cultura "cristã", multidões de pessoas continuam acreditando que deus ordenou que mulheres fossem subordinadas aos homens no ambiente doméstico[...].

O feminismo não pode se limitar à igualdade no trabalho, ignorando a desigualdade persistente na vida doméstica, sustentada por tradições religiosas e culturais. A autora destaca que a educação é essencial para desafiar essas estruturas, transformando a maneira de ver o mundo e as relações sociais.

Lugones e Quijano apresentam a colonialidade do saber e de persistência. Mostram como a escola ocidentalizada nega epistemologias não europeias, sob a configuração de preponderância que persiste após o colonialismo, marcada pela hierarquização racial e epistemológica, na qual o pensamento é tratado como universal. E Quijano (2005, p. 128) diz:

> a ideia de diferenciação entre o "corpo" e o "não corpo" na experiência humana é virtualmente universal à história da humanidade, comum a todas as "culturas" ou "civilizações" historicamente conhecidas. Mas é também comum a todas até o aparecimento do eurocentrismo a permanente presença dos dois elementos como duas dimensões não separáveis do ser humano, em qualquer aspecto, instância ou comportamento. O processo de separação destes elementos do ser humano é parte de uma longa história do mundo cristão sobre a base da ideia da primazia da "alma" sobre o "corpo". Porém, esta história mostra também uma longa e não resolvida ambivalência da teologia cristã sobre este ponto em particular. Certamente, é a "alma" o objeto privilegiado de salvação. Mas no final das contas, é o "corpo" o ressuscitado, como culminação da salvação.

Por muitas vezes, as populações racializadas, femininas e colonizadas tiveram seus corpos desvalorizados, disciplinados e constantemente vigiados. O mais perverso, nesse processo, foi a supervalorização da alma como sede exclusiva da razão e da salvação, em detrimento do corpo. Trata-se de uma separação que não é apenas religiosa, mas também política e colonial, revelando uma ambivalência interna da própria tradição teológica cristã, que contribuiu para sustentar hierarquizações entre corpo e espírito.

Sob esse aspecto, afirma Silva (2024), conseguir falar sobre os racismos vivenciados ocorreu somente após anos de subalternidade, marcados pelo silenciamento do corpo preto. Assim, assumir a direção da própria vida, identidade e história implica romper com a lógica que reduz esse corpo a estereótipos e desqualificações, tornando-o, muitas vezes, uma presença indesejada nos espaços sociais e profissionais. Por sua vez, Souza (2021) alega que "a história da ascensão social do negro brasileiro é, assim, a história de sua assimilação aos padrões

brancos de relações sociais", evidenciando as exigências de adequação impostas pela estrutura racializada da sociedade.

Essa reflexão é um convite para se pensar sobre os efeitos dessa cisão não apenas na espiritualidade, mas também na ciência, na moral, na sexualidade, nas concepções de gênero e nas dinâmicas do racismo estrutural.

Ao dialogar com autores e autoras que fundamentam está escrita, percorremos uma trajetória histórica que nos permitiu questionar as estruturas de poder responsáveis por silenciar corpos, apagar saberes e precarizar vidas. São vozes que tensionam o pensamento hegemônico e que, nas fissuras do sistema, anunciam a possibilidade de uma educação libertadora, interseccional e decolonial, na qual corpo, memória e ancestralidade não são negados, mas reivindicados como territórios de existência, dignidade e resistência.

3.4 Violência contra a Mulher: entre Patriarcado, Colonialidade e Desigualdade

> *Das correntes do passado ao asfalto do presente, o grito das mulheres rompe o silêncio. Enquanto o homem mata e apaga trajetórias, restam lares fragmentados, filhos sem mães, avós que herdam o luto e o cuidado. Diante de um Mato Grosso que lidera estatísticas de sangue, a pergunta persiste: Quantas vidas serão interrompidas por aqueles que deveriam garantir o direito de existir? (autoria, Maria Catarina Cebalho. 2025)*

A violência de gênero é um fato estrutural enraizado nas relações patriarcais e nos sistemas de domínio históricos que atravessam a sociedade brasileira. Conforme destaca Segato (2012), a violência contra as mulheres não pode ser compreendida somente como um ato individual, mas como uma expressão de poder sustentada por estruturas culturais e sociais, herdadas da colonialidade e mantidas por uma racionalidade patriarcal.

Pereira, Mungo e Lopes (2019) já denunciavam a urgência de discutir o gênero no âmbito da justiça e da educação, evidenciando que a violência contra a mulher não é um fenômeno isolado, mas resultado de estruturas históricas de opressão e desigualdade.

As autoras destacam que o estado de Mato Grosso está entre os mais violentos do país, e essa violência não apenas evidencia a vulnerabilidade das mulheres, mas também revela a persistência de normas patriarcais e sociais que naturalizam o controle, a discriminação e a

subordinação feminina. Tal cenário exige ações educativas e jurídicas articuladas, capazes de enfrentar e transformar essas estruturas de opressão.

A dimensão dessa violência é alarmante e apresenta a urgência de enfrentá-la como uma questão estrutural e social. Dados apresentados na 10ª edição da Pesquisa Nacional de Violência contra a Mulher (2024) apontam que 32% das mulheres em Mato Grosso já sofreram algum tipo de violência doméstica ou familiar praticada por um homem, sendo que 20% desses episódios ocorreram nos últimos 12 meses. Esses números não representam apenas estatísticas, mas expressam histórias marcadas por dor, silenciamento e violação de direitos fundamentais.

A pesquisa também evidencia a profunda dimensão racial dessa violência, 62% das vítimas de violência doméstica no estado são mulheres negras ou pardas. Esse dado revela que a violência de gênero não pode ser analisada de forma isolada, pois ela se articula diretamente com as desigualdades raciais e sociais historicamente construídas. Mulheres negras, além de enfrentarem o machismo estrutural, lidam com o racismo como mais uma barreira no acesso à proteção, à justiça e à garantia de seus direitos.

Dessa forma, tornam-se ainda mais urgentes a formulação e o fortalecimento de políticas públicas eficazes, que considerem essas interseccionalidades e promovam proteção, acolhimento e autonomia para as mulheres. Combater a violência contra a mulher exige reconhecer que gênero, raça e classe se entrelaçam na produção das desigualdades e que o enfrentamento dessa realidade precisa ser igualmente amplo, sensível e comprometido com a justiça social.

Para Segato (2005), o corpo feminino é colocado como território de dominação, e o feminicídio representa a forma mais extrema dessa lógica de controle e poder patriarcal, nessa perspectiva, Pasinato (2011) reforça essa ideia, ao analisar a função das instituições no enfrentamento da brutalidade de gênero. Em seu artigo, intitulado “Feminicídios e as mortes de mulheres no Brasil”, a autora denuncia que, apesar dos avanços legais, por exemplo, a Lei Maria da Penha (2006), ainda permanece uma lacuna entre a legislação e sua prática efetiva. Isso aparece como espelho da cultura institucional que permite e reproduz a agressão contra a mulher.

Pitanguy (2015) insere o aporte dos direitos humanos no debate. Ela diz que o enfrentamento e o abuso de gênero constituem também uma luta pela cidadania das mulheres, a qual só se concretiza quando estas têm garantido o direito à vida, à justiça física e à liberdade. Nesse debate, Machado (2010) analisa a agressão contra a mulher a partir de uma abordagem antropológica, mostrando como ela se movimenta frente ao cotidiano e à organização da

sociedade. Para a autora, a violência de gênero é atravessada por desigualdades raciais e de classe, e aparece em formas diferentes: da física à psicológica.

Dj Ribeiro (2017) e Davis (1981) ampliam o debate ao tratar da intersecção entre gênero, raça e classe. Ribeiro cita a violência sofrida pelas mulheres negras e a ausência de suas narrativas nos ambientes de poder e de saber. E Davis, por sua vez, confirma como o sistema prisional e a forma punitiva do Estado são frequentes para controlar corpos racializados, sobretudo os das mulheres negras, comprovando que a agressão é racializada.

Por fim, Hooks (2013) destaca a importância de um ensino crítico e afetivo como instrumento de resistência às brutalidades cotidianas. Para a autora, a ação à agressão de gênero estabelece uma reconfiguração das relações afetuosas, do amor, do cuidado e da formação de consciências do patriarcado.

O referencial teórico aqui movimentado demonstra que a agressão de gênero decorre do conjunto de estruturas históricas e institucionais e seu enfrentamento acontece, basicamente, por atos interseccionais e decoloniais.

Terminar esta seção não significa concluir, mas lançar uma convocação, que nossas práticas educativas se comprometam com a restituição daquilo que foi historicamente negado às mulheres, especialmente às mulheres da classe popular, por meio da escuta, da afirmação de identidades e da construção de saberes enraizados nas margens sociais, políticas e epistêmicas, espaços historicamente silenciados, onde essas mulheres resistem, produzem conhecimento e reinventam formas de existência.

Como nos ensinam Hooks (2013), Davis (1981), Evaristo (2017) e tantas outras, educar é, acima de tudo, um ato de resistência e, no contexto do empoderamento feminino, é também um compromisso com a justiça de gênero e com a descolonização das subjetividades.

A história da mulher no Brasil e na América Latina é marcada por exclusão, silenciamento e atrocidade. Desde o período colonial, os corpos femininos, principalmente os racializados, foram submetidos à opressão, ao controle e à desumanização. Mulheres foram escravizadas, violadas, silenciadas dos registros oficiais e relegadas à condição de servas aos mandos patriarcais.

Na contemporaneidade, a opressão não se encerrou com o advento dos marcos legais de cidadania, ela metamorfoseou-se, assumindo novas roupagens. Sua persistência manifesta-se nas desigualdades estruturais e nos marcadores sociais que ditam a fronteira entre o viver e o morrer. Essa realidade é evidenciada pelas ausências institucionais, pela violência cotidiana e pelos homicídios que vitimam mulheres de forma brutal e sistemática.

Segundo Silvestre, Wood e Farias (2026), o Brasil registrou, em 2025, o maior número de feminicídios da série histórica, com 1.470 casos contabilizados, o equivalente a quatro mulheres assassinadas por dia. Os dados, provenientes do Sistema Nacional de Informações de Segurança Pública (Sinesp), do Ministério da Justiça e Segurança Pública, apontam ainda que a taxa nacional foi de 0,69 morte a cada 100 mil habitantes. Esses números evidenciam que o feminicídio é uma das ações mais extremas da violência de gênero no país e revelam a permanência de uma estrutura patriarcal que naturaliza a violência contra os corpos femininos.

Quando se observa a realidade de Mato Grosso, esse cenário torna-se ainda mais alarmante. De acordo com a Redação do Página Press (2026), o estado registra a maior taxa de feminicídio do país. Dados do Ranking de Competitividade dos Estados 2025, elaborado pelo Centro de Liderança Pública (CLP, 2025) com base em indicadores do Fórum Brasileiro de Segurança Pública (FBSP), apontam que o estado ocupa a última posição nesse quesito, apresentando o índice de 2,5 vítimas por 100 mil mulheres. Esse dado evidencia a gravidade da violência de gênero no estado e revela que o feminicídio permanece como uma das expressões mais cruéis da desigualdade estrutural que atravessa a vida das mulheres.

A maioria dessas vítimas são mulheres pretas e pardas, jovens e, muitas vezes, assassinadas dentro do próprio espaço doméstico, lugar que deveria representar proteção, mas que frequentemente se converte em cenário de medo, silenciamento e morte. Esses dados não representam apenas estatísticas, são retratos de uma sociedade extremamente marcada pelo racismo, pelo sexismo e pela naturalização da violência contra os corpos femininos. Falar sobre feminicídio, portanto, é também denunciar um sistema histórico que continua determinando quais vidas importam e quais podem ser descartadas.

A violência de gênero configura-se como um fenômeno estrutural e multifacetado, profundamente enraizado nas relações patriarcais e nos sistemas históricos de dominação que sustentam a sociedade brasileira. Nesse contexto, empoderar mulheres significa romper com a lógica colonial que define quem tem o direito de saber, de falar e de existir. Significa transformar o espaço educativo e, de modo especial, a EJA em um território de reexistência, dignidade e emancipação, onde suas histórias, dores, lutas e potências possam ser reconhecidas e legitimadas.

Nas palavras de Benjamin (1994), a restituição da memória e a reconstrução das narrativas silenciadas se opõem à barbárie do esquecimento. Essa postura desestabiliza o discurso hegemônico e valoriza experiências que, embora ausentes dos arquivos oficiais, sustentam um posicionamento ético e político diante das ausências historicamente produzidas.

Ao articular colonialidades, interseccionalidades e escrevivência, abre-se espaço para outras formas de conhecimento e existência.

Assim, o ato de escrever subverte a lógica do arquivo colonial e sua pretensa neutralidade, configurando-se como uma verdadeira práxis de resistência. A escrita transforma-se em um exercício de escuta, memória e afeto, uma ferramenta que não apenas registra trajetórias, possibilitando a humanidade aquelas que foram historicamente silenciadas e negligenciadas em seu direito à existência com dignidade.

Finalizar esta seção, portanto, não significa encerrar o debate, mas reafirmar que a memória e a narrativa constituem frentes de luta e instrumentos de transformação social. Escrever é também resistir, denunciar e reconstruir. É romper com o silêncio imposto e afirmar que contar essas histórias é um ato político de permanência, justiça e reexistência.

4. EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL

4.1 A EJA no Brasil: percurso histórico, marcos legais e funções

> A educação da EJA é para os grandes que não tiveram tempo de ser pequenos na escola
> (Autoria Maria Catarina Cebalho, 2025)

.

Nesta seção, discute-se a modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil, a partir dos aportes teóricos que se dedicam a essa temática. Para tanto, abordam-se os aspectos históricos e as diferentes percepções que marcaram a trajetória da educação de adultos, compreendendo a EJA como uma modalidade de ensino atravessada por experiências construídas ao longo do tempo.

Falar da EJA é reencontrar as marcas de uma história atravessada pela negação de direitos e pela manutenção de estruturas sociais excludentes. Conforme destacam Cebalho, Pereira, Chue e Mendonça (2025), a EJA no Brasil é marcada por fortes traços de preconceito e invisibilidade social, fatores que historicamente relegaram seus sujeitos a espaços secundários nas políticas educacionais.

Em uma primeira fase da história da EJA, havia um perfil bastante definido de seus estudantes: o adulto trabalhador, muitas vezes analfabeto, que buscava a escolarização como necessidade para permanecer no mercado de trabalho e obter certificação. Tratava-se, portanto, de uma perspectiva fortemente adaptativa às exigências produtivas e econômicas. No entanto, esse público vem passando por transformações. Atualmente, a EJA acolhe não apenas trabalhadores que não tiveram acesso à escola em idade regular, mas também jovens que enfrentaram reprovações sucessivas, dificuldades de adaptação no ensino regular e processos de exclusão escolar.

Dessa forma, considerando os avanços e os retrocessos que marcam a trajetória da Educação de Jovens e Adultos, torna-se indispensável compreender sua constituição histórica para entender os sentidos que essa modalidade assume no presente. Pensar a EJA hoje exige reconhecer sua complexidade, seus sujeitos plurais e seu papel fundamental na garantia do direito à educação, especialmente para aqueles que, por diferentes razões, tiveram esse direito negado ao longo da vida. Embora este estudo não pretenda esgotar a complexidade, ele evidencia aspectos fundamentais identificados ao longo das leituras realizadas.

Nesse sentido, corroborando a necessidade de uma visão crítica sobre o tema, Sérgio Haddad e Maria Clara Di Pierro afirmam que: (2000, p. 108):

> qualquer tentativa de historiar um universo tão plural de práticas formativas implicaria sérios riscos de fracasso, pois a educação de jovens e adultos, compreendida numa acepção ampla, estende-se por quase todos os domínios da vida social.

A partir desse entendimento, esta escrita se desenvolve com base em aportes teóricos capazes de compreender a Educação de Jovens e Adultos em sua historicidade, suas contradições e seu potencial emancipatório.

Nesse sentido, destacam-se as contribuições de Haddad e Pierro (2000), no exame da trajetória histórica da EJA e das políticas públicas a ela destinadas; as de Saviani (1983), Fernandes (1975) e Teixeira (1947), no debate acerca da função social da educação e da escola pública; e as de Freire (1987), Brandão (2006), Gadotti (2000), Arroyo (2012), Pereira e Cerda,(2020) compreendem a Educação Popular como uma prática política, formativa e emancipatória, construída em diálogo com os saberes produzidos nos movimentos sociais populares.

Nesse mesmo patamar teórico, as reflexões de Benjamin (1994) contribuem para a leitura crítica da história a partir dos sujeitos silenciados, enquanto os estudos de Caseira e Pereira, e também de Libâneo (2012) e Mello (2013), analisam as relações entre educação, desigualdade social e dominação, evidenciando como os processos educativos estiveram historicamente articulados à manutenção das hierarquias sociais. As contribuições de Strelhow (2010) também se inserem nesse debate, ao problematizar a constituição histórica da educação de adultos no Brasil e seus vínculos com projetos excludentes de escolarização.

Desde o período colonial, a educação de adultos esteve subordinada a projetos de dominação. Na responsabilidade das ordens religiosas, por meio da catequização de povos indígenas e de pessoas escravizadas, a ação educativa articulava evangelização, disciplinamento moral e formação para o trabalho subalternizado. Conforme destacam Haddad e Di Pierro (2000, p.108-109),

> no período colonial os religiosos exerciam sua ação educativa missionária em grande parte da colônia. Além de difundir o evangelho, tais educadores transmitiam normas de comportamento e ensinavam os ofícios necessários ao funcionamento da economia colonial, inicialmente aos indígenas e, posteriormente, aos escravos negros. Mais tarde, se encarregaram das escolas de humanidades para os colonizadores e seus filhos.

O ensino não era reconhecido como um direito, mas como submissão e ordenamento social. Da mesma forma, o analfabetismo não era compreendido como problema social, mas como condição funcional para a manutenção da ordem na colônia.

A educação consolidou-se como instrumento de dominação cultural, por meio da imposição de valores eurocêntricos e cristãos, como analisa Mello (2013, p. 35).

> Como as atividades laborais coloniais restringiam-se aos trabalhos manuais, o analfabetismo estava presente em todos os espaços e níveis sociais porque era interessante manter a população restrita à execução destas tarefas, e, neste sentido, a educação constituiu-se em uma ferramenta importante para a manutenção da submissão. Algumas ordens religiosas - jesuíta, franciscana, carmelita, beneditina, dentre outras - assumiram a promoção da educação colonial que tinha como objetivo, além de ensinar determinados ofícios, converterem a população adulta ao catolicismo.

Nesse sentido, a educação ultrapassava o ensino de habilidades laborais, tornando-se estratégia de controle cultural e religioso. Essa compreensão é ampliada na perspectiva de Caseira e Pereira (2014), no fragmento a seguir:

> Acreditando na perspectiva de que há educações e não apenas uma educação, vislumbrar manifestações instrutivas como princípios religiosos, normas, leis e ofícios podem e, necessitam ser consideradas como ações educativas existentes desde o começo da história do Brasil Colônia. [...] através da catequização (Caseira; Pereira, 2014, p. 3).

Ao afirmarem que não existe uma única forma de educação, mas múltiplas educações historicamente constituídas, para esses autores, os princípios religiosos, normas, leis, práticas de trabalho e ofícios deveriam ser reconhecidas como ações educativas presentes desde o início da história do Brasil Colônia, ainda que orientadas por finalidades de controle e submissão.

A expulsão dos jesuítas do contexto das reformas pombalinas conduzidas pela Coroa portuguesa, estendeu seus efeitos ao período imperial, pois a desorganização do sistema de ensino resultante dessa medida impactou diretamente na estrutura educacional assumida pelo Império, após a Independência. Como destaca Strelhow (2010, p. 51),

> com a saída dos jesuítas do Brasil em 1759, a educação de adultos entra em colapso e fica sob a responsabilidade do Império a organização e emprego da educação. A identidade da educação brasileira foi sendo marcada então, pelo o elitismo que restringia a educação às classes mais abastadas. As aulas régias (latim, grego, filosofia e retórica), ênfase da política pombalina, eram designadas especificamente aos filhos dos colonizadores portugueses (brancos e masculinos), excluindo-se assim as populações negras e indígenas. Dessa forma, a história da educação brasileira foi sendo demarcada por uma situação peculiar que era o conhecimento formal monopolizado pelas classes dominantes.

O ensino foi negado à maior parte da população, configurando-se como um instrumento de exclusão social. Às mulheres, em particular, foram impostos o silêncio e a marginalização do saber formal, com severas restrições ao acesso à escolarização e à participação nos espaços educativos socialmente legitimados.

No período imperial, o sistema educacional brasileiro manteve-se marcado por fortes limitações no acesso à escolarização. A Constituição de 1824 afirmou, em seu artigo 179, inciso XXXII, o direito à instrução primária gratuita para todos os cidadãos. Entretanto, essa garantia permaneceu no plano legal, sem ampla concretização social, sobretudo para as camadas populares.

Esse processo evidencia a organização histórica da educação brasileira, conforme analisam Saviani (1983) e Fernandes (1975), como um projeto orientado prioritariamente aos interesses das elites.

Em 1834, o Ato Adicional promoveu a descentralização da gestão educacional, transferindo às Províncias a responsabilidade pela educação primária, enquanto o governo imperial manteve sob seu controle, o ensino secundário e superior. Na prática, essa reorganização não funcionou, pois, muitas Províncias não dispunham de recursos financeiros suficientes para ampliar e sustentar a oferta educacional. Como apontam Haddad e Di Pierro (2000, p. 109),

> essa distância entre o proclamado e o realizado foi agravada por outros fatores. Em primeiro lugar, porque, no período do Império, só possuía cidadania uma pequena parcela da população pertencente à elite econômica à qual se admitia administrar a educação primária como direito, do qual ficavam excluídos negros, indígenas e grande parte das mulheres. Em segundo, porque o Ato Adicional de 1834, ao delegar a responsabilidade por essa educação básica às Províncias, reservou ao governo imperial os direitos sobre a educação das elites, praticamente delegando à instância administrativa com menores recursos o papel de educar a maioria mais carente.

A distância entre o que era previsto em lei e o que efetivamente se realizava foi ampliada pelo fato de que apenas uma parcela restrita da população, ligada à elite econômica, possuía cidadania plena e acesso aos direitos educacionais.

No que se refere à educação feminina, a escolarização das mulheres permaneceu restrita ao ensino primário e a conteúdos considerados compatíveis com o papel social atribuído a elas. Ao longo do século XIX, surgiram iniciativas pontuais voltadas à educação de adultos. Em 1854, o Decreto nº 1.331-A introduziu a oferta de ensino para adultos no Município da Corte, determinando que escolas com mais de um professor ministrassem aulas duas vezes por semana, inclusive aos domingos e feriados.

O Decreto consentia que as escolas que tivessem mais de um educador deveriam atender adultos, duas vezes por semana, ainda aos domingos e feriados. O que se percebe, com essa proposição, é que o acesso ao ensino era nos momentos de descanso do trabalhador e o estudar era visto como um favor, e não um direito, como descrito no artigo 71.

> Quando uma escola do segundo grau tiver dois professores, serão estes obrigados, alternadamente, por mês ou por ano, a ensinar as matérias da instrução primária duas vezes por semana, nas horas que lhes ficarem livres, ainda que seja em domingos e dias santos, aos adultos que para esse fim se lhes apresentarem (BRASIL, 1854, Art. 71).

Essa organização do ensino mostra que o acesso à educação de adultos era concebido como uma permissão, condicionada ao tempo residual do trabalhador, e não como dever do Estado. O estudar era tratado como favor, rigidamente subordinado às exigências da produção e à lógica da exploração do trabalho, reafirmando a hierarquização social que se destinava às classes trabalhadoras.

Em 1878, o novo Decreto nº 7031-A disfarçava o ensino excludente, criando escolas noturnas saudáveis para adultos, mas apenas para homens livres, maiores de 14 anos, vacinados. Não era o suficiente querer estudar, era preciso encaixar-se nos critérios da seleção.

No ano seguinte, com a Reforma de 1879, foi instituído o Decreto nº 7.247, de 19 de abril, propondo a reforma do primário, secundário e superior e dando origem aos nossos atuais níveis conhecidos, com Pareceres e Projetos de Rui Barbosa. A legislação passou a admitir formalmente a presença de pessoas adultas nas escolas e a reconhecer o ensino primário destinado a adultos, conforme previsto no § 2º do Artigo 2º do referido Decreto.

> Os meninos que atingirem a idade de 14 anos, antes de haverem concluído o estudo das disciplinas mencionadas no princípio deste artigo, são obrigados a continuá-lo, sob as penas estabelecidas, nas paróquias onde houver escolas gratuitas para adultos (BRASIL, 1879, Art. 2º, § 2º).

À época, a Reforma foi anunciada como ousada e modernizadora, com a promessa de ampliar o acesso e reorganizar o sistema educacional. Contudo, na prática, seus efeitos foram extremamente limitados. Como demonstram Haddad e Di Pierro (2000, p.109), [...] “chegaríamos em 1890 com o sistema de ensino atendendo apenas 250 mil crianças, em uma população total estimada em 14 milhões”. Ao final do Império, 82% da população com idade superior a cinco anos era analfabeta.

Esses dados mostram a distância entre o discurso legal e a realidade, evidenciando que, tanto no período colonial quanto no imperial, as ações educativas estiveram orientadas ao ensino de ofícios e à formação mínima necessária para atender as demandas do trabalho.

A história da educação de adultos no Brasil não foi um processo linear de expansão de garantias e direitos, mas um campo de disputa marcado por silenciamentos e pela manutenção de privilégios das elites. Se no período colonial a educação serviu como instrumento de dominação e aculturação, os períodos subsequentes reorganizaram essa exclusão utilizando novas roupagens.

Com a Proclamação da República, em 1889, houve a transição do regime monárquico para o republicano (1889–1930). Embora o novo ordenamento político fosse sustentado por um discurso de modernização, democracia e progresso, a mudança não rompeu com a lógica da exclusão educacional, limitando-se a reorganizá-la sob novas formas institucionais. A Constituição de 1891 reforçou o abismo entre escolarização e cidadania ao estabelecer, conforme previsto no artigo 70 da Carta Republicana (BRASIL, 1891), o seguinte:

> Art. 70 – São eleitores os cidadãos maiores de 21 anos que se alistarem na forma da lei.
> § 1º – Não podem alistar-se eleitores para as eleições federais ou para as dos Estados:
> 1º) os mendigos;
> 2º) os analfabetos;
> 3º) as praças de pré, excetuados os alunos das escolas militares de ensino superior;
> 4º) os religiosos de ordens monásticas, companhias, congregações ou comunidades de qualquer denominação, sujeitas a voto de obediência, regra ou estatuto que importe a renúncia da liberdade individual.
> § 2º – São inelegíveis os cidadãos não alistáveis.
> (BRASIL, 1891).

Embora o discurso republicano falasse de modernidade, democracia e progresso, o texto constitucional instituiu critérios de renda, instrução e “capacidade civil” para o exercício da cidadania política. Na prática, as exigências funcionaram como barreiras institucionais que privaram mulheres, negros, indígenas e trabalhadores pobres da participação política.

Foi apenas no início do século XX que a educação de adultos passou a ser reconhecida como um “problema nacional”, impulsionada pelo avanço da industrialização e pelos dados do Censo de 1920, o qual indicou que 72% da população acima de cinco anos permanecia analfabeta (Haddad; Di Pierro, 2000, p. 109).

A partir do início do século XX, o processo de escolarização de adultos, no Brasil, passou a ser orientado pelas demandas da industrialização. De acordo com Cunha (2002, p. 168),

> [...] com desenvolvimento industrial, a educação de adultos passou a ser valorizada de forma lenta, porém crescente, focando essencialmente no domínio da língua escrita e nas técnicas industriais como meio de ampliar a base eleitoral.

Nesse contexto, declara Macedo (2008), a modalidade possuiu, até a década de 1930, um caráter "funcional", sendo moldada pelos interesses econômicos das elites e pela necessidade de formação de uma mão de obra disciplinada para o mercado de trabalho.

A Revolução de 1930 marcou, significativamente, o papel do Estado brasileiro, ampliando sua intervenção na esfera social e educacional. Nesse contexto, a Constituição de 1934 representou um marco jurídico ao reconhecer a educação como direito de todos, vinculando-a à cidadania e à cultura, conforme se lê no capítulo II, artigo 149:

> A educação é direito de todos e deve ser ministrada pela família e pelos Poderes Públicos, cumprindo a estes proporcioná-la a brasileiros e a estrangeiros domiciliados no país, de modo que possibilite eficientes fatores da vida moral e econômica da Nação, e desenvolva num espírito brasileiro a consciência da solidariedade humana. (Brasil, 1934)

No final da década de 1940, a consolidação da Educação de Jovens e Adultos como uma política de abrangência nacional representou o primeiro marco ao determinar que o ensino primário integral, gratuito e obrigatório deveria acontecer por direito. Embora Strelhow (2010) aponte que muitos desses planos não saíram imediatamente do papel, a legislação reconheceu a EJA como uma responsabilidade específica da União. Segundo Haddad, Di Pierro (2000, p. 110),

> foi somente no final da década de 1940 que a educação de adultos veio a se firmar como um problema de política nacional, mas as condições para que isso viesse a ocorrer foram sendo instaladas já no período anterior. O Plano Nacional de Educação de responsabilidade da União, previsto pela constituição de 1934, deveria incluir entre suas normas o ensino primário integral gratuito e de frequência obrigatória. Esse ensino deveria ser extensivo aos adultos. Pela primeira vez a educação de jovens e adultos era reconhecida e recebia um tratamento particular.

Novas políticas públicas nacionais para o ensino de adultos expandiram no território brasileiro campanhas de alfabetização, as quais também deram início ao ensino industrial. Fávero (2009, p. 9) se manifesta sobre essas campanhas nacionais contra o analfabetismo:

> O analfabetismo no Brasil é tema de discussão desde a Colônia e o Império. Mas é no início do séc. XX, principalmente após 1940, que passa a ser visto como um problema nacional. Pelo censo de 1940, foram mostrados os altos índices de analfabetismo: cerca de 55% para todo o país, considerando a população de 18 anos e mais; nos

> estados Sul e Sudeste, em torno de 40%, no Norte e Nordeste, 72%; no Leste e no Norte, os mesmos 55% nacionais.

Esse suporte técnico-financeiro pavimentou o caminho para a primeira grande mobilização de massa da modalidade, a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA), lançada em 1947, juntamente com a criação do Serviço de Educação de Adultos (SEA). A CEAA marcou a entrada definitiva da EJA na agenda pública.

No entanto, a estruturação administrativa não garantiu a emancipação dos sujeitos. Ao analisar esse movimento sob uma perspectiva crítica, Haddad e Di Pierro (2000, p. 115) argumentam,"[...] embora a CEAA tenha estruturado uma rede administrativa inédita e importante no país, tais iniciativas preservaram um caráter estritamente emergencial e pragmático".

Nesse cenário, a educação era oferecida como um pacote funcional voltado às necessidades de ordem política e econômica do período, tratando o analfabetismo como um "mal" a ser extirpado para o progresso da nação. Conforme destaca a literatura, o adulto analfabeto era frequentemente identificado como um elemento psicológico e socialmente "incapaz", o que submetia a prática educativa a uma lógica de menoridade e domesticação.

Entre as décadas de 1950 e 1960, a alfabetização brasileira começou a experimentar uma ruptura epistemológica e política. A Educação Popular emergiu como resposta às desigualdades sociais, propondo que alfabetizar não se tratava apenas de ensinar a ler e escrever, mas de capacitar o sujeito para compreender e intervir criticamente no mundo.

Nesse contexto, Paulo Freire (1987) desenvolveu uma pedagogia libertadora, na qual o ato de aprender é inseparável da leitura da realidade e da ação sobre ela. Experiências pioneiras, como a alfabetização em Angicos, em 1963, demonstraram que a valorização do sujeito oprimido não era utopia, mas prática possível. Segundo Paiva (1973, p. 210),

> [...] início de um novo período na educação de adultos no Brasil, aquele que se caracterizou pela intensa busca de maior eficiência metodológica e por inovações importantes neste terreno, pela reintrodução da reflexão sobre o social no pensamento pedagógico brasileiro e pelos esforços realizados pelos mais diversos grupos em favor da educação da população adulta para a participação na vida política da Nação.

Haddad e Di Pierro (2000, p. 47) reforçam essa perspectiva, ressaltando que

> a educação, sem dúvida alguma, e de maneira privilegiada, era a prática social que melhor se oferecia a tais mecanismos, não só por sua face pedagógica, mas também, e principalmente, por suas características de prática política.

O fortalecimento de movimentos, como o Movimento de Educação de Base (MEB) e os Centros Populares de Cultura (CPCs), foi decisivo para consolidar a compreensão do analfabetismo, não como deficiência individual, mas como produto direto da desigualdade sócio-histórica, evidenciando que a alfabetização de adultos era uma prática, simultaneamente, pedagógica, social e política.

Nesse cenário, evidencia-se que a educação não se limitava à aquisição de habilidades técnicas, mas constituía um instrumento de participação social e política. Haddad e Di Pierro (2000, p. 47) reforçam essa perspectiva ao afirmarem que

> [...] diversos grupos buscavam junto às camadas populares formas de sustentação política para suas propostas. A educação, sem dúvida alguma, e de maneira privilegiada, era a prática social que melhor se oferecia a tais mecanismos, não só por sua face pedagógica, mas também, e principalmente, por suas características de prática política.

Assim, a educação de adultos surge como espaço de articulação entre aprendizado e ação social, entre conscientização e mobilização política, consolidando o entendimento de que educar é, também, empoderar e inserir o sujeito na vida da coletividade.

No entanto, essa trajetória libertadora foi violentamente interrompida pelo golpe militar de 1964. O Programa Nacional de Alfabetização (PNA) foi substituído pelo MOBRAL, que, embora tenha se tornado o maior movimento de alfabetização do país, logo esvaziou-se dos princípios freirianos de conscientização crítica (Fávero, 2009).

As lideranças educacionais foram perseguidas, presas e cassadas, enquanto movimentos que fortaleciam a participação das camadas populares foram silenciados, demonstrando que a educação, ao invés de instrumento de libertação, foi transformada em ferramenta de repressão e normalização social. Paralelamente, a LDB nº 5.692/1971 instituiu o Ensino Supletivo com uma visão tecnicista e produtivista, visando formar indivíduos disciplinados para o mercado de trabalho, através de certificação em massa via rádio e televisão.

Embora o Movimento de Educação de Bases (MEB) tenha sobrevivido por seus vínculos com a Igreja Católica, a escassez de recursos e pressões políticas o enfraqueceram.

A redemocratização e a Constituição Federal de 1988 marcaram um ponto de inflexão axiológica, elevando a EJA ao status de direito público subjetivo, conforme o Artigo 208, assegurando gratuidade inclusive para aqueles que não tiveram acesso na idade própria. Este marco foi regulamentado pela LDB nº 9.394/1996, que, em seus Artigos 37 e 38, determinou a oferta de oportunidades compatíveis com as condições de vida do estudante.

Contudo, a implementação desse direito enfrentou novos problemas. Di Pierro (2005) criticou a fase neoliberal do governo FHC, quando os programas de alfabetização, entre os quais o Alfabetização Solidária (PAS), transferiram a responsabilidade estatal para a filantropia, portanto, havia constante oscilação entre projetos de libertação e forças de sujeição.

Enquanto a educação formal operou, historicamente, como instrumento de domesticação (Caseira; Pereira, 2014), o pensamento de Arroyo (2005) e Ribeiro reafirma a EJA como espaço de resistência e disputa política.

A história da modalidade configura-se um campo de tensões permanentes: entre a práxis de Freire e o tecnicismo repressivo; entre o direito constitucional e a negligência das políticas neoliberais. É nesse movimento dialético que a EJA se afirma não apenas como política pública, mas como um ato de politizar a vida e resistir às marginalizações históricas.

4.2 Marcos Legais e Funções da EJA na Atualidade

A transição do século XX para o século XXI gerou mudanças educacionais projetadas para o século XXI, agenciadas pela UNESCO, em 1997, propiciando o alargamento do conceito de educação, apesar de não ter sido plenamente assimilado.

A V CONFINTEA ampliou, significativamente, a compreensão do que se entendia por educação, em especial a educação de adultos. Como destaca Di Pierro (2005), o documento foi elaborado por Carlos Roberto Jamil Cury e aprovado em 20 de maio de 2000. Esse documento culminou com a normativa das Diretrizes Curriculares da EJA no Brasil e deu origem à Resolução CNE/CEB nº 1/2000.

Na percepção de Di Pierro (2005, p. 1122), na história da educação foram muitas as tentativas governamentais em torno da educação de adultos, e muitas as iniciativas de inclusão dessa modalidade de ensino, a partir do trabalho voluntário realizado, frequentemente, por organizações não governamentais (ONGs) e pelas instituições públicas nos níveis federal, estadual e municipal. Para as ações necessárias à EJA, o financiamento proposto ainda era um grande obstáculo, pois a escassez de recursos as colocava à margem das prioridades educacionais do país. Assim, a falta orçamentária comprometeu o fortalecimento de programas e a formação de educadores. E Di Pierro (2005) afirma:

> As políticas públicas de educação de jovens e adultos, que deveriam responder às aspirações e demandas, destacam os impasses gerados por dois impulsos contraditórios desencadeados no período da redemocratização das instituições

> políticas do país. De um lado, formou-se um amplo consenso em favor da alfabetização e da educação básica como esteios da participação cidadã na sociedade democrática e da qualificação profissional para um mundo do trabalho em transformação, o que se refletiu no alargamento dos direitos educativos dos jovens e adultos consagrados na legislação. Por outro lado, a educação de jovens e adultos ocupou lugar marginal na reforma educacional da segunda metade dos anos de 1990, implementada sob o condicionamento das prescrições neoliberais de reforma do Estado e restrição ao gasto público, e orientada pelas diretrizes de desconcentração, focalização e redefinição das atribuições dos setores público e privado (Di Pierro, 2005, p.1122-1123).

A nova normativa redefiniu o papel da educação. A EJA foi reconhecida não somente como uma compensação para aqueles e aquelas que foram excluídos da educação formal, mas uma modalidade com característica própria e uma formação cidadã pelo reconhecimento dos saberes que trazia consigo.

Nesse mesmo ano, a Resolução CNE/CEB nº 1, de julho de 2000, reza, em seu parágrafo único, que a modalidade EJA, enquanto Educação Básica, precisa construir uma identidade própria, o que pareceu romper com os modelos escolares.

A Resolução considerava os contextos sociais e os perfis dos sujeitos, estabelecendo um parecer pedagógico baseado em princípios como equidade, diferença e proporcionalidade. Esse discurso apontava para uma educação mais justa, que assegurasse uma identidade própria e emancipadora, em um sistema educacional que ainda tratava o ensino como residual, periférico e emergencial, de modo a garantir o seguinte:

> I - Quanto à equidade, a distribuição específica dos componentes curriculares, a fim de propiciar um patamar igualitário de formação e restabelecer a igualdade de direitos e de oportunidades, face ao direito à educação;
> II- Quanto à diferença, a identificação e o reconhecimento da alteridade própria e inseparável dos jovens e dos adultos em seu processo formativo, da valorização do mérito de cada qual e do desenvolvimento de seus conhecimentos e valores;
> III - quanto à proporcionalidade, a disposição e alocação adequadas dos componentes curriculares face às necessidades próprias da Educação de Jovens e Adultos com espaços e tempos nos quais as práticas pedagógicas assegurem aos seus estudantes identidade formativa comum aos demais participantes da escolarização básica. (BRASIL, 2000, p. 1).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos e a Resolução CNE/CEB nº 11/2000 definiram a EJA como modalidade da Educação Básica e direito do cidadão. A Proposta 11/2000 do CNE/CEB evidencia a realidade de muitas pessoas excluídas do direito à educação.

Os dados do IBGE, em 1996, apresentam mais de 15,5 milhões de analfabetos com 15 anos ou mais, sendo 14,7% da população nessa faixa etária. Ainda com diminuição evidenciada entre 2000 e 2010, quando o índice diminuiu para 14,6 milhões de pessoas com mais de 10 anos

de idade, representando ainda 9% da população, o problema permaneceu. A Resolução apresentava três funções para a EJA, reparadora, equalizadora e qualificadora:

> Função reparadora: não se refere apenas à entrada dos jovens e adultos no âmbito dos direitos civis, pela restauração de um direito a eles negado - o direito a uma escola de qualidade -, mas também ao reconhecimento da igualdade ontológica de todo e qualquer ser humano de ter acesso a um bem real, social e simbolicamente importante. Mas não se pode confundir a noção de reparação com a de suprimento. Para tanto, é indispensável um modelo de educação que crie situações pedagógicas satisfatórias para atender às necessidades de aprendizagem específicas de alunos jovens e adultos. Função equalizadora: relaciona-se à igualdade de oportunidades, que possibilite oferecer aos indivíduos novas inserções no mundo do trabalho, na vida social, nos espaços da estética e nos canais de participação. A equidade é a forma pela qual os bens sociais são distribuídos tendo em vista maior igualdade, dentro de situações específicas. Nessa linha, a EJA representa uma possibilidade de efetivar um caminho de desenvolvimento a todas as pessoas, de todas as idades, permitindo que jovens e adultos atualizem seus conhecimentos, mostrem habilidades, troquem experiências e tenham acesso a novas formas de trabalho e cultura. Função qualificadora: refere-se à educação permanente, com base no caráter incompleto do ser humano, cujo potencial de desenvolvimento e de adequação pode se atualizar em quadros escolares ou não-escolares. Mais do que uma função é o próprio sentido da educação de jovens e adultos. (BRASIL, 2000, p.7-11).

Garantia-se, aos educandos da EJA, a igualdade de direitos a uma escola de qualidade, atendendo as especificidades da modalidade, o acesso e a permanência na escola, visando readquirir a trajetória escolar com novas oportunidades igualitárias no contexto social, garantir a atualização dos conhecimentos, restabelecendo o seu potencial com uma educação permanente.

O estudante da EJA tinha e tem direito a uma educação de qualidade, respeitando as particularidades dessa modalidade; o direito ao acesso e à permanência na escola pautados na igualdade social, visando garantir a atualização dos conhecimentos e fortalecendo o potencial dos estudantes por meio de uma educação cidadã.

No ano de 2003, mediante a Resolução nº 018, foi instruído o Programa Brasil Alfabetizado (PBA) com o objetivo de alfabetizar jovens a partir dos 15 anos de idade. O programa teve abrangência nacional, priorizando os 1.928 municípios com taxas de analfabetismo iguais ou superiores a 25%, dos quais 90% estavam no Nordeste.

O PBA nasceu como símbolo dessa nova direção, com a ousada meta de erradicar o analfabetismo no curto prazo. Apesar do avanço institucional e do desejo inclusivo, o programa enfrentou críticas quanto à sua eficácia, estrutura e alcance real. Ainda hoje, e PBA representa tanto uma tentativa concreta de reparação social quanto um espelho das limitações do Estado diante da complexidade das desigualdades brasileiras.

Segundo Di Pierro e Haddad (2015), o PBA enfrentou severas críticas por manter uma estrutura de funcionamento semelhante às campanhas de alfabetização do passado, apresentando restrita abrangência e falta de vínculo com o sistema formal de ensino.

Em julho de 2004, o Ministério da Educação (MC) criou a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), com o objetivo de desenvolver políticas voltadas à alfabetização e à educação de jovens e adultos, bem como à educação no campo, à educação ambiental, à escolarização indígena e às questões relacionadas à diversidade étnico-racial.

A partir de 2010, ainda sob a gestão do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, a modalidade EJA fortaleceu-se no espaço das discussões públicas e políticas. Movimentada por educadores, pesquisadores e grupos sociais, de maneira especial por meio dos Fóruns de EJA passou-se a reivindicar, além da visibilidade para a EJA, também sua normatização e valorização institucional.

Como resultado, foi instruída a Resolução CNE nº 3/2010, que estabeleceu diretrizes operacionais para a EJA, nos aspectos respectivos ao tempo dos cursos e idade mínima para ingresso e certificação e a possibilidade de oferta da EJA por meio da Educação a Distância (E a D).

Com a nova Resolução, a modalidade ficou organizada, da seguinte forma: Ensino Fundamental (EF) com carga horária de 1.600 horas para alunos com 15 anos completos; e a idade mínima para o Ensino Médio (EM) com 1.200 horas de duração, ficou estabelecida para jovens com 18 anos completos.

Nas palavras de Arroyo (2006, p. 17), a formação do educador e da educadora de jovens e adultos sempre foi feita um pouco pelas bordas, nas próprias fronteiras onde estava acontecendo a EJA que, recentemente, passou a ser reconhecida como uma modalidade de ensino, como acontece em algumas Faculdades de Educação.

Em 2014, com o novo Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), a Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, estabeleceu 20 metas e um conjunto de estratégias com foco na qualidade, inclusão e valorização dos profissionais da educação, entre elas a erradicação do analfabetismo e a melhoria da qualidade da educação. De acordo com o Art. 7º dessa nova Lei, a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios devem atuar em regime de colaboração para atingir as metas e implementar as estratégias previstas no texto.

Em maio de 2021, a Resolução n° 01/2021 institui as Diretrizes Operacionais para a EJA, nos aspectos relativos ao alinhamento à Política Nacional de Alfabetização (PNA), à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e à Educação de Jovens e Adultos a Distância.

Em 2022, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) divulgou que a taxa de analfabetismo no Brasil caiu de 9,6% para 7,0% ao longo de 12 anos. No entanto, as desigualdades ainda persistem de forma significativa. Nesse mesmo ano, o país contava com 163 milhões de pessoas com 15 anos ou mais de idade, das quais 151,5 milhões sabiam ler e escrever um bilhete simples, enquanto 11,4 milhões ainda não possuíam essas habilidades básicas. Isso significa que a taxa de alfabetização no Brasil, em 2022, foi de 93,0% dessa população, enquanto a taxa de analfabetismo correspondeu a 7,0%, evidenciando que, apesar dos avanços, o acesso à educação ainda não se efetiva de maneira igualitária para todos.

Segundo o IBGE, observou-se uma tendência de aumento da taxa de alfabetização das pessoas de 15 anos ou mais ao longo dos censos. Em 1940, 44%, ou seja, menos da metade da população era alfabetizada. Após quatro décadas, em 1980, houve aumento de 30,5 pontos percentuais na taxa de alfabetização, passando para 74,5% e, finalmente, depois de mais quatro décadas, o país atingiu um percentual 93% em 2022, representando um aumento de 18,5 pontos percentuais em relação a 1980.

Ao longo de sua trajetória histórica, a Educação de Adultos foi marcada por iniciativas isoladas e fortemente atreladas a interesses econômicos, como a formação de mão de obra para a indústria. Desde os movimentos operários e as primeiras escolas modernas, passando pelas campanhas nacionais de alfabetização e pelas políticas instituídas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a EJA consolidou-se como um direito social.

Hoje, os dados comparativos do IBGE mostram que, de 2000 a 2022, houve queda significativa nas taxas de analfabetismo, reflexo da expansão educacional. No entanto, a EJA continua a ser fundamental para reparar dívidas históricas e garantir que nenhum cidadão seja privado do direito de aprender, reafirmando seu papel como instrumento de justiça social e transformação.

4.3 A EJA em Mato Grosso: contexto histórico e desafios atuais

O percurso da Educação de Jovens e Adultos (EJA) em Mato Grosso, ao longo das últimas décadas, foi caracterizado por um conjunto de normativas que buscaram estruturar e expandir o acesso a essa modalidade de ensino.

A Constituição Federal de 1988 agenciou melhorias importantes nos direitos sociais, garantiu direito de voto aos analfabetos, garantiu o acesso como direito de todos, trajetória que abriu espaço para acordos internacionais, como a Conferência Mundial de Educação para

Todos, feita em Jomtien, Tailândia, em 1990, que conduziu políticas globais de acesso à educação.

A partir dos anos 2000, houve um movimento de regulamentação mais consistente, com a Resolução nº 180/CEE/2000, que constituiu normas e instituiu formas de oferta da EJA em MT, designando parâmetros para sua organização pedagógica e administrativa.

O Parecer nº 11/2000 do CNE estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, reconheceu que o estudante adulto necessita de métodos e abordagens próprias, alinhadas às suas especificidades e experiências. representando um avanço expressivo. Contudo, gerou desafios para os governos, conforme registrado na Lei nº 10.172/2001, que constituiu o Plano Nacional de Educação (PNE).

Considerando este Parecer, o professor Jamil Cury ressalta que ele tem três funções importantes: reparadora, que busca ajustar desigualdades históricas de acesso à educação; equalizadora, que promove oportunidades educacionais, e qualificadora, porque prepara o estudante para o mundo do trabalho e para a participação cidadã.

> A função reparadora da EJA, no limite, significa não só a entrada no circuito dos direitos civis pela restauração de um direito negado: o direito a uma escola de qualidade, mas também o reconhecimento daquela igualdade ontológica de todo e qualquer ser humano. Desta negação, evidente na história brasileira, resulta uma perda: o acesso a um bem real, social e simbolicamente importante. Logo, não se deve confundir a noção de reparação com a de suprimento (CEB 11/2000, p. 7).

Não se trata apenas de compensar o tempo que o indivíduo não passou na escola, devolvendo-lhe algo perdido no passado, mas o objetivo é garantir o direito à educação de acordo com a realidade do estudante, assegurando-lhe a igualdade de oportunidades para acessar o conhecimento.

A função equalizadora busca garantir a oportunidade de acesso nas diferentes etapas da vida, conforme descrito no Parecer 11/2000, p.9:

> A função equalizadora da EJA vai dar cobertura a trabalhadores e a tantos outros segmentos sociais como donas de casa, migrantes, aposentados e encarcerados. A reentrada no sistema educacional dos que tiveram uma interrupção forçada seja pela repetência ou pela evasão, seja pelas desiguais oportunidades de permanência ou outras condições adversas, deve ser saudada como uma reparação corretiva, ainda que tardia, de estruturas arcaicas, possibilitando aos indivíduos novas inserções no mundo do trabalho, na vida social, nos espaços da estética e na abertura dos canais de participação. Para tanto, são necessárias mais vagas para estes "novos" alunos e "novas" alunas, demandantes de uma nova oportunidade de equalização (PARECER Nº 11/2000, p. 9).

O parecer valoriza as individualidades de cada estudante, independentemente de suas condições de vida, em busca da educação como oportunidade de transformação. E o Parecer também cita a Função Qualificadora.

> Esta tarefa de propiciar a todos a atualização de conhecimentos por toda a vida é a função permanente da EJA que pode se chamar de qualificadora. Mais do que uma função, ela é o próprio sentido da EJA. Ela tem como base o caráter incompleto do ser humano cujo potencial de desenvolvimento e de adequação pode se atualizar em quadros escolares ou não escolares. Mais do que nunca, ela é um apelo para a educação permanente e criação de uma sociedade educada para o universalismo, a solidariedade, a igualdade e a diversidade (PARECER Nº 11/2000, p. 11).

Ao reconhecer que o ser humano está em permanente mudança, que precisa aprimorar os conhecimentos, desenvolver habilidades e desenvolver competências a partir de suas experiências, o parecer rejeita o ensino compensatório. Ainda, nesse ano, foi instituída a Resolução nº 198/CEE/MT/2000 que inovou ao inserir no ensino a Educação a Distância para a EJA, considerando o Ensino Médio e a Educação Profissionalizante, expandindo a flexibilidade de atendimento.

Em 2001, foi instituída a Lei n. 10.172/2001, Plano Nacional da Educação, apresentando dados, diretrizes e metas a serem executadas até 2010, com finalidade de propor novas estruturas da educação, com o objetivo de desenvolver habilidades e ressignificar conhecimentos, abrangendo todas as etapas de ensino da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio além da Educação Superior e das diferentes modalidades educacionais, incluindo a Educação de Jovens e Adultos, a Educação a Distância e o uso de Tecnologias Educacionais, a Educação Tecnológica e a Formação Profissional, e Educação Especial e da Educação Escolar Indígena.

A regulamentação avançou ainda mais com a Resolução nº 118/CEE/MT/2001, que passou a reconhecer diferentes etapas e modalidades do ensino básico, incluindo a EJA, garantindo respaldo legal para sua prática em todo MT. No ano seguinte foi instituída a Resolução nº 177/CEE/MT/2002 que representou um marco na integração entre educação básica e qualificação profissional, ao aprovar o Programa de Educação de Jovens e Adultos associado à Educação Profissional em nível técnico, potencializando a qualificação para o trabalho e abrangência social.

Essas resoluções, somadas às diretrizes nacionais e aos compromissos internacionais adotados pelo Brasil, configuram avanços significativos na educação de adultos, mas ainda encontram desafios em sua concretização de implementação, especialmente no que se refere à ampliação da cobertura e à garantia de permanência dos estudantes.

A EJA é uma modalidade de ensino constituída na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), garantindo o direito ao ensino a pessoas que não tiveram acesso ou não finalizaram os estudos na idade 'adequada'. Representa um instrumento de reparação histórica e uma política de inclusão social, conforme descrito no Parecer CNE/CEB nº 11/2000, o qual determina que a modalidade da EJA deve considerar as especificidades etárias, culturais e socioeconômicas dos estudantes.

A consolidação da EJA em MT e no Brasil não se restringe às normativas estaduais e nacionais, mas atrela-se, também, à concepção de programas específicos de fomento e apoio financeiro, entre os quais o Programa Recomeço, criado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE/MEC) através da Resolução CD-FNDE nº 10, de 20 de março de 2001. O objetivo era viabilizar recursos para a EJA, distribuídos conforme o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) de estados e municípios, com priorização nas regiões mais vulneráveis.

Em 2003, o programa foi reorganizado com uma nova terminologia, passando a constituir-se no Programa Fazendo Escola, regulamentado pela Resolução CD-FNDE nº 25, de 16 de junho de 2005, com o objetivo de atender todos os estudantes matriculados na EJA, independentemente de indicadores socioeconômicos.

Em 2003, também foi criado o Programa Brasil Alfabetizado (PBA), por meio do Decreto 4.834, de 8/9/2003, no governo Lula, abrangendo todo o território nacional, e buscando fortalecer a relação de políticas públicas.

O Programa atingiu todas as regiões do país, atendendo a mais de 14 milhões de mulheres e homens considerados analfabetos a partir dos quinze anos de idade. Com o caráter de voluntariado, o Programa selecionou pessoas habilitadas para serem alfabetizadoras, através das Secretarias Estaduais e municipais de Educação, sob a orientação da Resolução Nº 44, de 5 de setembro de 2012.

> III - o pagamento de bolsas a voluntários alfabetizadores, tradutores-intérpretes da Língua Brasileira de Sinais (Libras) e alfabetizadores-coordenadores de turma que atuam no processo de aprendizagem, conforme § 5º do art. 5º do Decreto nº 6.093 de 24 de abril de 2007 (BRASIL, 2012, p. 2).

O programa visava erradicar o analfabetismo no Brasil, de maneira mais rápida. Caracterizado como trabalho de voluntariado, aceitava profissionais sem formação específica, de sorte que a ausência de formação do alfabetizador foi uma das fragilidades do programa.

As bolsas eram pagas pelo FUNDEB/MEC; as turmas eram formadas, no mínimo, por quinze estudantes na área urbana e sete na rural; as aulas duravam oito meses, com carga de dez horas semanais e aconteciam em espaços comunitários: igrejas, centros comunitários, entre outros. O PBA, via a alfabetização como início da trajetória escolar, estimulando a continuidade dos estudos na EJA.

O PBA foi, gradativamente, extinto por carência de recursos entre 2016 e 2018, no governo Temer. Naquele ano, para dar continuação à alfabetização de adultos, a SEDUC-MT implantou o Projeto Muxirum, similar ao PBA, em relação aos alfabetizadores sem formação pedagógica. Os recursos financeiros também se constituíam de bolsas e os espaços físicos ficavam sob a responsabilidade dos alfabetizadores para funcionamento das salas de aulas.

O Projeto Muxirum da Alfabetização, segundo o secretário de Educação da época, Marco Marrafon, era a inovação do programa comunitário para enfrentar o analfabetismo em Mato Grosso. A meta era alfabetizar, pelo menos, 11 mil pessoas, com a possibilidade de alcançar 15 mil, no período de seis meses, o que foi um número expressivo se comparado aos mil alfabetizados em cinco anos, entre 2010 e 2015, nos governos Lula e Dilma Roussef.

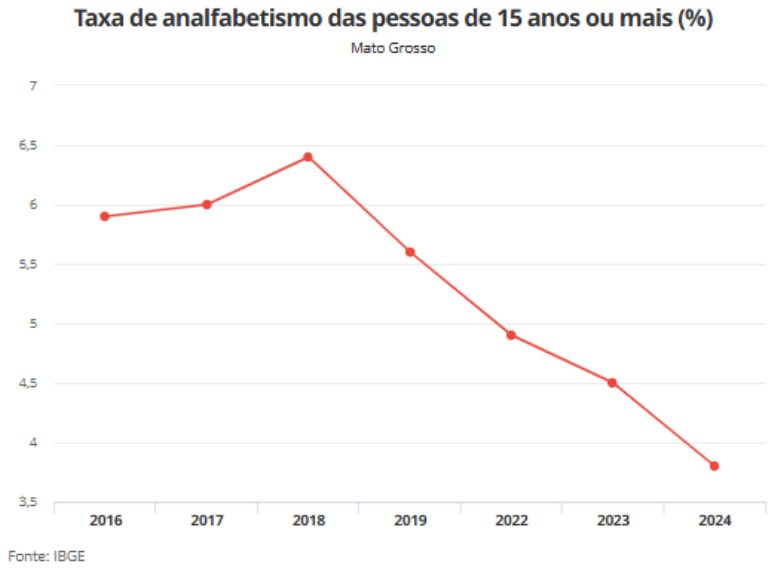
O conceito de "Muxirum" tem origem tupi e significa mutirão, esforço coletivo que envolve a sociedade civil, incluindo sindicatos, igrejas, comunidades e profissionais, conforme cita Marrafon.

> Como o próprio nome diz, Muxirum, dá ideia de mutirão, o que significa dizer que ele vai dar certo com o envolvimento de toda sociedade civil. A gente precisa unir as denominações religiosas, os sindicatos, a comunidade, os profissionais, para que a gente possa junto fazer esse trabalho diferenciado. Vamos buscar os analfabetos, vamos a casa deles, vamos trabalhar em lar de idosos, e tudo com turmas muito reduzidas, até seis alunos a gente já consegue organizar uma turma, geralmente no local onde ele já frequente (OLHAR DIRETO, JUNHO, 2017).

As metas foram importantes em relação às taxas de analfabetismo no Estado. Segundo dados do IBGE, o índice de analfabetismo, para o período de 2016, em Mato Grosso, era de 7,1%, sendo que 5,9% estavam na faixa de quinze a sessenta anos de idade e não possuíam conhecimento básico da leitura e escrita.

Em 2021, o projeto foi reformulado com a instituição formal do Programa Mais MT Muxirum, por meio do Decreto nº 1.107, de 15 de setembro de 2021, continuando com o objetivo de redução do analfabetismo entre pessoas com 15 anos ou mais, e teria vigência inicial de cinco anos (2021-2025). Mas, em 2024, buscando aprimorar e garantir seu desempenho, o Programa foi revisado e atualizado pelo Decreto nº 823/2024.

Com a reformulação, o Programa Mais MT Muxirum teve o objetivo de reduzir a taxa de analfabetismo no Estado, atingindo a meta de matricular 17.436 pessoas com 15 anos ou mais, para diminuir o índice de analfabetismo para menos de 4% até o final de 2025. O programa teve metodologia flexível, com aulas ministradas em diversos espaços comunitários como centros comunitários, igrejas e escolas, além de as aulas serem organizadas em horários, conforme a disponibilidade do estudante.



A redução da taxa de analfabetismo em Mato Grosso entre 2016 e 2024, evidencia avanços importantes no acesso à educação e nas políticas de alfabetização. Em 2016, a taxa era de aproximadamente 5,9%, passando para 6,0% em 2017 e atingindo seu ponto mais alto em 2018, com 6,4%. A partir de 2019, observa-se uma queda mais acentuada: 5,6% em 2019, 4,9% em 2022, 4,5% em 2023 e, finalmente, 3,8% em 2024, o menor índice registrado no período.

Essa redução representa cerca de 2,6 pontos percentuais, demonstrando que o estado avançou significativamente no combate ao analfabetismo. Segundo dados do IBGE (2024), mesmo com essa melhora, Mato Grosso ainda possuía 145.771 pessoas com 15 anos ou mais incapazes de ler e escrever, conforme a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua). Em termos práticos, isso significa que, embora os índices tenham diminuído, ainda há uma parcela expressiva da população excluída do acesso à educação básica.

Contudo, quando se trata da população idosa, a realidade torna-se ainda mais preocupante. Apesar da redução geral da taxa de analfabetismo, os dados apresentam desigualdades entre os diferentes grupos etários. Entre pessoas com 60 anos ou mais, a taxa de analfabetismo alcançava 15,7%, percentual muito superior à média estadual e também acima

da média observada entre a população geral. Também se observava diferença em relação ao gênero, com 16,2% de homens idosos analfabetos, em comparação a 15,2% entre as mulheres idosas.

Esses números evidenciam que o analfabetismo atinge de forma mais intensa a população idosa, refletindo desigualdades históricas no acesso à educação. Embora programas como o Mais MT Muxirum contribuam para a redução desses índices, o passado de exclusão escolar ainda deixa marcas profundas. Assim, os dados mostram que, apesar dos avanços, a luta contra o analfabetismo em Mato Grosso está longe de ser concluída, reforçando a urgência de políticas públicas mais efetivas voltadas à EJA e à alfabetização da população adultas.

A redução percentual é um avanço, todavia não é suficiente para concluir a urgência de políticas públicas sólidas e integradas às necessidades regionais. Enquanto o número de analfabetos continua elevado, a percepção de progresso constituirá apenas uma verdade parcial, pois, apesar de ocupar o 9º lugar nacional com menor taxa de analfabetos, o Estado não poderá considerar-se alfabetizado.

A despeito de alguns avanços, o Programa enfrenta obstáculos estruturais que comprometem sua eficácia. O baixo valor estipulado para as bolsas de remuneração resulta em uma procura mínima por profissionais com nível superior, fazendo com que a maioria dos alfabetizadores possua apenas o Ensino Médio. Conforme estabelece o Decreto nº 823/2024, a bolsa de incentivo financeiro do alfabetizador é de apenas "R$ 1.000,00 (mil reais) por 8 (oito) meses, para atendimento mínimo de 12 (doze) estudantes por turma" (MATO GROSSO, 2024, art. 7º).

Essa carência de formação específica, aliada à ausência de capacitação pedagógica contínua, torna o processo de aprendizagem significativamente mais desafiador. Assim, a missão de alfabetizar recai sobre indivíduos sem o preparo formal necessário, transformando um trabalho essencial para a cidadania em uma função precarizada e subvalorizada pelo próprio sistema.

Somada à desvalorização profissional, a ausência de infraestrutura institucional impõe um entrave adicional: a responsabilidade pela viabilização do espaço físico para as aulas recai integralmente sobre o alfabetizador. Diante da falta de locais adequados, a prática pedagógica ocorre, muitas vezes, em espaços improvisados como igrejas, quintais ou até mesmo sob árvores. Essa transferência de responsabilidade do Estado para o indivíduo não apenas compromete as condições mínimas de conforto e segurança para o aprendizado, como também reforça a fragilidade de uma política pública que deveria ser garantida por estruturas sólidas e dignas.

É necessário refletir sobre o que, de fato, está sendo realizado para garantir que todos, independentemente da idade, tenham acesso ao direito básico à alfabetização e à continuidade dos estudos. Até quando parte da população permanecerá à margem do conhecimento e das oportunidades educacionais, mesmo em um estado que apresenta avanços econômicos e sociais, mas ainda convive com desigualdades no acesso à educação?

A realidade da EJA em Mato Grosso evidencia um desafio estrutural que compromete não apenas trajetórias individuais, mas também o futuro coletivo. Os números apresentados pela Seduc-MT sobre a continuidade dos estudos nessa modalidade evidenciam um cenário preocupante que ultrapassa as estatísticas e expõe processos persistentes de exclusão educacional. Em um estado composto por 142 municípios, apenas 63 ofertam a EJA, demonstrando a limitação do acesso e a fragilidade das políticas públicas destinadas a jovens, adultos e idosos que buscam retomar sua formação escolar.

A Constituição Federal de 1988, no Artigo 205, estabelece a educação como direito de todos e dever do Estado e da família, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, ao exercício da cidadania e à qualificação para o trabalho. A EJA, nesse sentido, atua como uma política reparadora e equalizadora, reduzindo desigualdades educacionais e combatendo a exclusão social, o que tem falhado no estado de Mato Grosso.

Em suma, os desafios apontados por Di Pierro, Joia e Ribeiro (2001) revelam que a crise na EJA não é um erro de percurso, mas um projeto de negligência orçamentária e pedagógica. Ao confrontarmos essa realidade com a perspectiva de Lugones (2014), compreendemos que a verdadeira democratização do ensino exige mais do que a simples abertura de vagas; exige o rompimento com a lógica colonial que ignora as urgências da vida periférica. Uma educação que não se adapta à realidade de quem trabalha, cuida e resiste, acaba por ser cúmplice da exclusão que finge combater. Portanto, a emancipação na EJA só se concretiza quando o sistema deixa de exigir que o estudante se molde à escola, e passa a reconhecer a dignidade e os saberes de quem, apesar de tudo, insiste em aprender.

5 CÁCERES: TERRITÓRIO DE CONFLUÊNCIAS ENTRE AMAZÔNIA E PANTANAL, MEMÓRIA, ANCESTRALIDADE E RESISTÊNCIA



Figura 1: https://www.caceres.mt.gov.br/A-Cidade/Conheca-Caceres/97/#lg=1&slide=2

Um território não se limita a demarcações cartográficas nem se encerra em linhas traçadas sobre mapas. Ele se constitui, sobretudo, como espaço de experiência, é chão vivido, paisagem que narra histórias e memória que se preserva no coletivo. Nesse sentido, o território se configura como dimensão material e simbólica, na qual se inscrevem relações sociais, afetos, conflitos e identidades, marcas visíveis e invisíveis.

Cáceres, situada no Sudoeste de Mato Grosso, materializa, de forma especial, essa concepção ampliada de território. Inserida no Pantanal Norte, também denominado Pantanal Amazônico e integrada à Amazônia Legal, a cidade se estabeleceu como espaço de confluências. Ali, o tempo parece acompanhar o curso do rio Paraguai, que não apenas corre, mas guarda, deposita e preserva memórias.

Entre águas e florestas, cheias e estiagens, Cáceres é território onde biomas, ancestralidades e disputas contemporâneas se entrelaçam. A paisagem não é apenas cenário, mas uma força que esculpe os modos de existir e a resistência de um povo que traz, em si a marca do acolhimento e da bravura.

A exuberância do Pantanal cacerense presenteia quem a admira com uma beleza que enche o olhar, mas não o ofusca. Sob a superfície dessas águas e pastagens, repousam estratos de uma memória ferida, pois esta paisagem, é um arquivo vivo de resistências e de dores que ainda ecoam nos silêncios do presente.

É um território de convergência. Com cerca de 70% de sua extensão dominada pelo pulso pantaneiro, a vida é ilustrada pela dinâmica das águas, que não é mero recurso, mas elemento organizador do tempo (Figura 1). Mais que um limite geográfico, os cursos sinuosos do rio Paraguai constituem o pulso que organiza o tempo e o espaço, ditam o ritmo da pesca,

os caminhos da navegação, a lida do gado e o fôlego do turismo. O rio deixa de ser apenas paisagem para se tornar elemento estruturante. Nesse movimento das águas, consolida-se a identidade cacerense, que se reconhece no espelho do rio.

Entretanto, em cada fragmento dessa terra repousam as marcas de sonhos interrompidos. O território de Cáceres guarda, em sua aparência serena, rastros históricos de resistência e sangue, continuamente despertados no imaginário local. À semelhança do movimento cíclico das águas, o passado aqui não desaparece. Ele permanece como um campo de força nutrido por conhecimentos ancestrais que teimam em não serem esquecidos.

Essa relação remonta às presenças indígenas que antecederam a violência da colonização, período em que as invasões fragmentaram territórios originários. Nesse rastro de exclusão, destaca-se a trajetória do povo Chiquitano, guardião secular desta terra. Com a imposição de fronteiras políticas coloniais, essa ancestralidade foi cortada ao meio, dividida entre Brasil e Bolívia.

Enquanto a maioria permaneceu em solo boliviano, os que ficaram do lado de cá enfrentaram o longo e árduo inverno da invisibilidade, resistindo como sentinelas de uma memória que a fronteira tentou, em vão, apagar. Nesse contexto, afirma Lima Ikuta (2024, p.42),

> [...] Cáceres, assim como a fronteira, foi constituído em bases coloniais, o município desempenhou um papel crucial na expansão territorial e no desenvolvimento econômico da região, consolidando-se como um ponto estratégico na ligação entre o Brasil e a Bolívia. A formação da fronteira entre os dois países teve suas origens na colonização e na exploração de recursos naturais e humanos, acompanhada por conflitos territoriais, o que gerou inúmeros impactos negativos na constituição histórica, social e cultural da região. Esse processo de exploração, humana e territorial, aliado à imposição de uma ordem colonial, devastou os povos originários levando à reestruturação social, cultural e linguística dessas populações.

A formação da fronteira entre os dois países teve origem nos processos de colonização e exploração de recursos naturais e humanos, frequentemente acompanhados por conflitos territoriais que produziram dores profundas na constituição histórica, social e cultural da região.

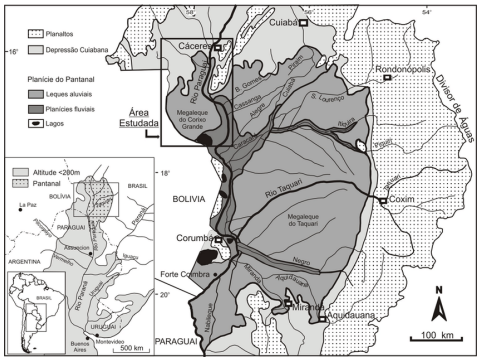
Esse processo, aliado à imposição de uma ordem colonial, provocou a devastação de povos originários, resultando em reestruturações forçadas nos âmbitos social, cultural e linguístico dessas populações. O que o discurso oficial celebra como “ponto estratégico” e “desenvolvimento” revela, sob outra perspectiva, a face da fronteira como projeto de poder.

Ao evidenciar que Cáceres foi constituída sobre bases coloniais, compreende-se que o crescimento econômico da região não ocorreu como processo harmônico, mas foi marcado pela exploração de corpos e territórios. A posição estratégica de Cáceres, na fronteira internacional,

reforça sua relevância histórica e econômica. Contudo, também expõe conflitos decorrentes da colonização e da lógica extrativista que sustentou sua formação.

Cáceres integra a Bacia do Alto Paraguai e ocupa posição estratégica na fronteira Brasil–Bolívia (Figura 2). Entretanto, essa centralidade geográfica não pode ser dissociada dos processos históricos que fragmentaram territorialidades e produziram silenciamentos.

Figura 2: Localização de Cáceres (MT) na fronteira Brasil–Bolívia e na Bacia do rio Paraguai



Fonte: Adaptado de ASSINE et al. (2005), apud Souza Filho (s.d.).

A fronteira entre Brasil e Bolívia é muito mais que um traçado geográfico, é uma cicatriz histórica de negação e violência contra o povo Chiquitano. Ser forçado a negar a própria origem dentro do território ancestral revela a face mais desumana da colonização. Para os Chiquitanos, ocultar a identidade não foi uma escolha, mas uma estratégia de sobrevivência contra a perseguição, a exploração e a morte. O anonimato tornou-se a única trincheira possível diante da opressão material e psicológica.

Este "esquecimento forçado" causou traumas intergeracionais, sequestrando de filhos e netos o direito à história e ao pertencimento. O silenciamento não é um fantasma do passado; ele ecoa no presente, obstruindo o reconhecimento étnico, a valorização cultural e a demarcação de terras. Conforme destaca Duarte (2014, p. 66),

> Ao retratar Cáceres, não se pretende alongar em uma descrição condizente com a historiografia, pelo contrário, busca-se identificar os Chiquitanos como sujeitos que participaram ativamente desse processo e que não aparecem na memória dessa parte do Brasil.

Retomar a história de Cáceres e da região fronteiriça exige romper com a historiografia tradicional. É necessário resgatar os Chiquitanos como sujeitos ativos na formação social, econômica e cultural do Mato Grosso. A memória oficial, forjada pela lógica colonial e pelos

grupos dominantes, tentou apagar quem já habitava estas terras muito antes da fundação de Vila Maria do Paraguai, hoje denominada Cáceres.

Na contemporaneidade a presença Chiquitana resiste e pulsa. No Brasil, ocupam Vila Bela da Santíssima Trindade, Cáceres, Pontes e Lacerda e Porto Esperidião. Na Bolívia, mantêm vivo o território em Santa Cruz, nas províncias de Ñuflo de Chávez, Velasco, Chiquitos e Sandoval. Eles não são apenas parte da história, eles são a própria terra.

Urge reconhecer os Chiquitanos como protagonistas de processos históricos que a memória dominante tentou silenciar. Sob a ótica de Benjamin (1987), a história não é um progresso linear, mas um campo de ruínas onde lampejos de memória irrompem como resistência. Devolver a esse povo seu lugar de direito é admitir que sua presença persiste como brasa sob as cinzas da identidade cacerense, aquecendo as lutas do presente.

Embora não seja o eixo central deste estudo, tal contextualização é necessária para romper com a miopia de uma temporalidade restritiva. O território de Cáceres abriga camadas históricas que perfuram a superfície estética das águas e o brilho dos espetáculos contemporâneos, como o maior Festival Internacional de Pesca de água doce do mundo. Para além da vitrine turística e dos recordes mundiais, o solo cacerense é um chão marcado por cicatrizes. Cada palmo de terra e cada curva do Rio Paraguai guardam tanto o silêncio das dores quanto o vigor de trajetórias ininterruptas de sobrevivência.

O território não é um cenário neutro, é um arquivo vivo de disputas, nele, as memórias são tensionadas e as identidades permanecem em reconstrução. Essa pulsação só se torna inteligível quando compreendemos que o chão que pisamos é, antes de tudo, uma construção política. Como ressalta Santos (2002), o território é onde se concentram os conflitos e os afetos, o espaço exato onde a existência humana ganha forma e sentido.

Em Cáceres, a existência recusa a imobilidade. Ela é costurada por múltiplas territorialidades e por populações que aprenderam a ler o Pantanal não como um obstáculo geográfico, mas como uma linguagem viva que ensina sobre ciclos e permanências. Sob este prisma, o território deixa de ser uma simples coordenada cartográfica para transformar-se em espaço vivido

Nesta perspectiva, conforme propõe Pereira (2025), o território é o lugar onde memória, identidade e pertencimento se entrelaçam. É onde a materialidade física se transmuta em um campo de sentidos e saberes tradicionais, firmando um compromisso inadiável com a justiça social e o cuidado com a vida.

Assim, falar sobre Cáceres exige visualizar um território que pulsa entre o contraste da celebração e do silenciamento, entre o patrimônio oficial e a exclusão sistemática, entre a

fronteira que separa e o pertencimento que une. É reconhecer que sua história não é um arquivo encerrado no passado, mas uma narrativa que se reinscreve, continuamente, nas lutas por reconhecimento, nas vozes que retornam e nas presenças que se recusam a desaparecer.

Nesse contexto, a invisibilidade que estruturou a narrativa regional não deve ser lida como um mero esquecimento acidental. Trata-se, na verdade, de uma operação histórica de poder. Reinscrever os Chiquitanos como protagonistas da fronteira Brasil–Bolívia não é apenas um exercício acadêmico, é, acima de tudo, um gesto político e epistêmico. É enfrentar a estrutura que decidiu quem deveria ser lembrado e quem deveria ser esquecido.

Reivindicar ancestralidades não significa apenas revisitar o que passou, mas instaurar uma resistência viva no agora. É devolver a um povo o seu lugar de direito em uma história que tentaram reduzir a cinzas, mas que permanece acesa, brasa ardente sob a pele da identidade local. É o reconhecimento de uma existência que não pede permissão para ser, mas que se afirma na própria terra. Como bem sintetizam Cebalho e Pereira (2025, p. 10):

> [...] valorização dessas práticas culturais fortalece o sentimento de pertencimento, criando vínculos profundos entre os moradores e seu território. O apego ao lugar, sustentado pelas tradições, pela religiosidade e pelas práticas cotidianas, reforça a identidade coletiva e contribui para a permanência [...]. Dessa forma, promover a transmissão desses saberes às novas gerações não apenas mantém viva a cultura local, mas também assegura que essas comunidades continuem enraizadas no território, resistindo às pressões e transformações socioeconômicas.

A valorização do saber local e da autonomia comunitária constitui, assim, o alicerce do pertencimento. Quando enraizada na experiência viva, a memória deixa de ser apenas recordação para se tornar prática de resistência. O território cacerense carrega marcas que oscilam entre o visível e o invisível, fazendas históricas, casarões e caminhos fluviais não são meros vestígios materiais, mas fragmentos narrativos, testemunhos silenciosos de existências que a historiografia oficial tentou marginalizar.

Conhecida como a “Princesinha do Rio Paraguai”, Cáceres ocupa uma posição estratégica que desafia a frieza da cartografia. Ao estabelecer fronteira com a Bolívia, especialmente com a região de San Matías, a cidade não se limita a uma linha geopolítica, ela se configura como um espaço vivido, um território de circulação onde saberes, afetos e ancestralidades se fundem. Aqui, as identidades se reconhecem como lugar de travessia e permanência, onde o pertencimento ignora as delimitações estatais e reafirma territorialidades que antecedem a própria ideia de nação.

Essa herança manifesta-se de forma densa, compondo um patrimônio que revela as múltiplas camadas temporais da identidade cacerense. O Centro Histórico e a Catedral São Luiz

exemplificam essa complexidade. Sua arquitetura neogótica, inspirada na estética da Catedral de Notre-Dame de Paris, inscreve uma imponência europeia no coração do Pantanal. É a materialização de uma articulação, entre o projeto civilizatório importado e as mãos silenciadas que, sob o peso da pedra, sustentaram sua construção.

Em contraste com essa materialidade edificada, a paisagem natural reafirma sua força soberana. O Rio Paraguai não é um elemento geográfico inerte, é o eixo organizador da vida. Suas águas orientam a pesca, a navegação e o turismo, evidenciando uma interdependência inseparável entre natureza e cultura.

O rio é memória líquida, ele carrega histórias, sustenta modos de vida e prova que o território é, antes de tudo, relação. Cáceres apresenta-se, portanto, como um antigo manuscrito histórico, onde se sobrepõem camadas de poder, resistência e pertencimento. Entre monumentos e águas, entre a fronteira e a ancestralidade, a cidade se configura como um espaço onde o passado jamais se encerra. Pelo contrário, ele insiste, interpela e nos convoca à retomada do que sempre foi nosso.

Fazenda Jacobina Cáceres - MT



Fazenda Descalvados - MT



Figura 3e 4
Fonte: FLAVIO André/MTur. Flavio André-Cáceres MT (40956524381) (cropped). 2 mar. 2018.

As fazendas históricas de Cáceres não são meros espaços geográficos, são testemunhos viscerais da ocupação regional e da formação territorial. A Fazenda Jacobina, erguida em 1769 como polo de charque e açúcar, transcende sua função econômica, ela é o local onde a ancestralidade indígena se entrelaça à memória institucional, revelando múltiplas camadas de uma história não pacificada.

Já a Fazenda Descalvados, outrora símbolo da pujança econômica, permanece hoje como um monumento silencioso de uma dívida social impagável. Sob a imponência de suas estruturas, reverberam, ainda que apagados pelos registros oficiais, o suor, o sangue e o suplício dos corpos escravizados. Foram vidas trituradas pela engrenagem do capital, que edificou Cáceres às custas da negação sistemática da dignidade humana.

Compreender Cáceres exige mais do que uma descrição linear. Requer o olhar hermenêutico de Gadamer (1994), sensível às tensões de um território onde a exuberância da vida colide com a rigidez do patrimônio estático. Esse olhar recusa a neutralidade, desafia leituras dóceis e nos convoca a encarar os conflitos que forjaram este chão. É necessário, sobretudo, o olhar benjaminiano, a coragem de "escovar a história a contrapelo" (Benjamin, 1994). Rasgar o verniz do progresso é expor, sob a monumentalidade das pedras, os estilhaços de tempos interrompidos e os ecos persistentes das vozes que tentaram soterrar.

É nesse espaço de tensão, entre a beleza da paisagem e o latejar da cicatriz, que esta pesquisa se inscreve. Não como um exercício acadêmico estéril, mas como uma imersão nas profundezas e camadas do território, um "grão de mostarda" que busca restituir visibilidade às raízes silenciadas e aos pertencimentos negados.

Imbricada nessa concepção, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) transfigura-se em território de empoderamento e resistência. Aqui, mulheres estudantes, marcadas por histórias de silenciamento, reconstroem suas trajetórias e redefinem suas memórias, transformando feridas abertas em potência transformadora. Na EJA, o aprendizado deixa de ser uma formalidade pedagógica para se tornar um ato de coragem e reinvenção.

O que emerge desse solo não é o registro frio do passado, mas o grito insistente do presente. As águas da história, em seu fluxo contínuo, confrontam dores ancestrais, mas também revelam a força dessas mulheres em seus percursos de liberdade.

5.1 O Lócus da Pesquisa: da instituição escolar ao território pantaneiro de Cáceres

Inicialmente, a Escola EEDIEB foi pensada como lócus da pesquisa. Todos os trâmites legais foram cumpridos: aprovação pelo Comitê de Ética, anuência da gestão escolar e protocolos documentais finalizados em 2024. Entretanto, em março de 2025, às vésperas do início da pesquisa empírica, uma nova exigência normativa da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso (SEDUC) passou a requerer autorizações adicionais para estudos em escolas públicas.

O protocolo foi formalmente registrado, mas o silêncio institucional se prolongou por mais de cinco meses, enquanto a Diretoria Regional de Educação de Cáceres (DRE) permanecia inerte. A gestão escolar, limitada a cumprir determinações superiores, expôs como a burocracia não apenas regula, mas também silencia e interrompe processos de produção de conhecimento.

Esse silêncio, longe de paralisar a investigação, apareceu como parte constitutiva da própria pesquisa. O campo mostrou, fluido, rompendo as paredes institucionais para se reinventar nas trajetórias vividas. Assim, o *locus* da pesquisa deixou de ser um endereço fixo para se converter no 'Cáceres-Território': um espaço expandido, tecido nas ruas, nos lares e nos encontros onde as mulheres da EJA narram e afirmam suas existências.

A investigação transbordou os muros da EEDIEB, alcançando estudantes, egressas e mulheres de comunidades pantaneiras em seus próprios contextos, corpos e memórias. Nesse movimento, a EJA deixou de ser compreendida apenas como política educacional para raiar como território de resistência, memória e insurgência.

Paradoxalmente, o fechamento das portas físicas da escola escancarou outros portais. Os dados não foram meramente coletados, mas emergiram entre o aroma do café, o cheiro do bolo no forno, nas praças e nos encontros comunitários. Ficou evidente que o saber não se encarcera no pátio escolar; ele pulsa nas narrativas de quem resiste. Aqui, a resistência converteu, em método e a pesquisa, em uma prática de insurgência.

Inspirada pelo conceito de “Escrevivência”, de Conceição Evaristo (2017), a investigação inscreve na palavra as experiências vividas, transformando relatos em atos de afirmação e ruptura. Assim, ao trazer suas narrativas para o centro da reflexão, essas mulheres rompem com a lógica histórica do silêncio e da invisibilidade.

O que poderia ter sido ausência tornou-se presença. O campo da pesquisa estava previamente gravado nos contextos pantaneiros como lugares vivos de experiência, onde mulheres se reconhecem protagonistas de seus próprios processos de libertação. Cada encontro, cada narrativa, cada gesto tornou-se território de saber, memória e força coletiva.

6. METODOLOGIA E EPISTEMOLÓGICA: HERMENÊUTICAS MULHERES DA EJA, TERRITÓRIO PANTANEIRO E A "ESCREVIVÊNCIA" COMO ATO DE RESISTÊNCIA

Esta seção, dedicada à análise dos dados coletados, fundamenta-se na Hermenêutica Filosófica não apenas como técnica interpretativa, mas como referencial metodológico e epistemológico. A escolha da hermenêutica justifica-se por sua capacidade de problematizar, articular e colocar em diálogo as múltiplas dimensões educacionais, culturais e sociais presentes nas experiências das mulheres da EJA, ampliando os horizontes de interpretação e compreensão da realidade (Vieria, 2019, p. 10).

> A hermenêutica parte da interpretação e compreensão da realidade e esse método, como aliado das ciências da educação, amplia a visão sobre o fenômeno educacional. O específico de uma hermenêutica na educação encontra-se no sentido da educação e isso a distingue da hermenêutica geral e de outros métodos, porque ela não parte de condições fixas, mas pressupõe e inclui tudo o que é humano na educação. A realidade educacional é constituída e construída de inúmeras facetas que demarcam o seu cotidiano e as relações entre as pessoas.

No campo da Educação, a hermenêutica assume uma postura dialógica, crítica e transformadora, e permite que a oralidade se converta em escrita sem perder a densidade dos sentidos que compõem a experiência vivida. Esse movimento possibilita uma leitura mais profunda dos discursos, favorece a reconstrução dos significados da fala e amplia os horizontes interpretativos.

Embora existam diferentes abordagens hermenêuticas a histórica, a etimológica e a mitológica, o conceito de hermenêutica está essencialmente vinculado ao ato de interpretar e produzir sentidos.

Ao ancorar-se na centralidade da linguagem, a Hermenêutica Filosófica compreende a relação entre o ser humano e o mundo como uma construção mediada pelo diálogo e pela experiência. Segundo Saraçol, Dolci e Pereira (2017, p.61), a hermenêutica é essencial para transformar a oralidade em escrita, porque esta última, por suas limitações, necessita de interpretação para reconstruir o discurso original. Nessa perspectiva, exploram-se as interconexões entre sujeito, território e linguagem que, surgem ao interpretar as vivências.

Nesse contexto, Gadamer (1999) enfatiza que a distância temporal é condição produtiva que permite refinar o olhar e distinguir preconceitos legítimos de distorções. O cerne deste desafio reside na fusão de horizontes. Esse encontro exige que os interlocutores transcendam

suas certezas em busca de uma comunhão de sentidos (Gadamer, 2002). Para as mulheres da EJA no território pantaneiro, essa disposição para a escuta ressignifica o vivido, fundindo os horizontes da academia com os das águas e do labor

A hermenêutica articula-se, de modo consistente, com a pesquisa qualitativa, a qual prioriza os aspectos subjetivos e a profundidade dos fenômenos. Conforme aponta Vieira (2019, p. 11),

> A pesquisa qualitativa subsidia esse método (hermenêutica) e é importante para compreender a sua dinamicidade, abertura e profundidade e, principalmente, porque está atenta aos detalhes e prioriza os aspectos subjetivos do problema.

E por se estar atenta aos detalhes, não se busca a frieza estatística, mas a vivacidade dos fenômenos em seus contextos reais.

A legitimidade desta investigação ancora-se na densidade da abordagem qualitativa que, conforme enuncia Minayo (1996), dedica-se ao estudo das representações e percepções, produto das interpretações que os sujeitos fazem sobre o seu modo de habitar no mundo. Sob o olhar de Silva, Oliveira (2021, p. 114) assim se expressa:

> "[...] a pesquisa qualitativa é uma intercomunicação com sujeitos ímpares que possibilita a criação de sentidos num dado momento e espaço socio-histórico-cultural". Esses autores (Ibidem) consideram essa construção dialógica, pois possibilita ao pesquisador a construção de sua interpretação, viabilizando "[...] (res)significar o que se estuda, investiga e apreende" (Ibidem).

Ao adotar esta perspectiva, a pesquisa deixa de ser um ato de observação passiva para tornar-se um espaço de coautoria e reconhecimento. A construção dos dados é costurada pela convergência de múltiplos instrumentos, análise documental, questionários abertos, rodas de conversa e entrevistas dialógicas. O objeto de análise compõe-se pelo exame das legislações que estruturam as políticas da EJA em diálogo direto com as vozes das estudantes.

A pesquisa contou com a participação de seis estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA), cujas narrativas e experiências contribuíram, significativamente, para a construção das reflexões apresentadas. A escuta atenta dessas participantes possibilitou compreender de que modo os processos de silenciamento, racialização e exclusão se manifestam no cotidiano escolar e social, ao mesmo tempo em que mostram estratégias de resistência e afirmação identitária.

Não se trata de uma simples coleta, mas de um cruzamento dialético entre o que o Estado prescreve e o que a vida, no chão do território pantaneiro, manifesta. Os documentos normativos são tensionados e iluminados pelas vozes insurgentes das estudantes. Compreender, aqui, é ter

abertura para escutar o “não dito”, discernir e elucidar as pausas e os silêncios que carregam memórias coletivas e significados ancestrais.

É nesse ponto que a hermenêutica encontra a “escrevivência”. Ao interpretar as narrativas das mulheres pantaneiras, compreende-se que o ato de narrar a si mesmo, diz Evaristo (2017), é um transbordamento do vivido que rasura o silêncio imposto. A fusão de horizontes assume um compromisso político: o texto é percebido como um corpo que clama por presença, fazendo da escrita um território de cura e subversão da exclusão. Como afirma, Benjamin, (1987, p. 224),

> Articular historicamente o passado não significa conhecê-lo “como ele de fato foi”. Significa apropriar-se de uma reminiscência, tal como ela relampeja no momento de um perigo. Cabe ao materialismo histórico fixar uma imagem do passado, como ela se apresenta, no momento do perigo, ao sujeito histórico, sem que ele tenha consciência disso.

Nesse sentido, a memória dessas mulheres não é um depósito de lembranças estáticas, mas um "relampejo" que irrompe diante da urgência de existir em um sistema que as prefere silenciadas. Apropriar-se dessa reminiscência é, para elas, um gesto de retomada do próprio destino. Sob essa perspectiva, a pesquisa configura-se como um manifesto de presença: um esforço para mostrar as imagens de resistência que emergem do cotidiano.

Com posicionamento ético-político, este estudo encontra potencialidade em Freire (1987) e Brandão (2002), os quais concebem a educação como prática de leitura crítica do mundo de conscientização e de transformação social. Desse modo, em diálogo com Hooks (2013) e Lugones (2008), a investigação assumiu o compromisso da interseccionalidade entre gênero, classe e raça, reconhecendo a complexa trama de dominações que a “escrevivência” de Evaristo (2017) se propõe a registrar.

Adentra- se, então, no campo das análises produzidas a partir do diálogo estabelecido com as mulheres estudantes da EJA. A questão orientadora deste estudo foi investigar: Como a Educação de Jovens e Adultos (EJA), em Cáceres/MT, contribui para os processos de empoderamento e emancipação feminina? Assim, a questão deixou de ocupar apenas o lugar de enunciação inicial e passou a constituir o eixo interpretativo que sustentou toda a reflexão desenvolvida.

O objetivo geral orientou a leitura crítica do material empírico, enquanto os objetivos específicos operaram como lentes analíticas, problematizaram a invisibilização dos saberes cotidianos, analisaram a escola como espaço de resistência e refletiram sobre as políticas públicas e as necessidades dessas mulheres.

E esta investigação, para além dos procedimentos técnicos, fundamentou-se em rigoroso compromisso com a ética da alteridade. Em consonância com as diretrizes do Comitê de Ética em Pesquisa, foram assegurados a integridade, a confidencialidade e o anonimato das participantes. Contudo, o sigilo não foi tratado como mecanismo de apagamento.

As estudantes foram convidadas a escolher os nomes fictícios que as representariam, transformando um dispositivo burocrático em gesto de autonomia e autoafirmação. Mais do que meros pseudônimos, essas identidades assumidas configuraram-se marcas de protagonismo político. Ao nomearem a si mesmas, as estudantes recusaram a posição passiva, historicamente, atribuída às pesquisadas e inscreveram sua presença ativa no próprio corpo da pesquisa.

Reafirma-se, assim, que as participantes não figuraram como objetos de análise, mas como sujeitos de voz, memória e existência. Suas narrativas não preencheram apenas lacunas acadêmicas, mas tocaram feridas antigas, rasuraram silêncios históricos e reafirmaram o direito inalienável de existir, narrar e aprender. O ato de nomear tornou-se o primeiro gesto de uma escrita que não descreveu vidas a distância, mas as reconheceu como produtoras de saber, resistência e transformação.

Nesse movimento de autodescrição, cada nome escolhido deságua em um universo de sentidos. Aurora não apenas evoca o nascer do sol; ela é a metáfora viva do recomeço, a luz que teima em romper a escuridão. A Esperança, aqui, despoja-se da passividade do esperar para assumir a urgência do esperançar freiriano, deixou de ser substantivo e tornou-se verbo, resistência cotidiana e aposta deliberada na transformação do mundo. É a confiança ativa de que o amanhã não é um dado, mas algo a ser construído.

A ancestralidade pulsa em Sankofa, resgatando a sabedoria Akan de que o retorno às raízes é o único solo firme para o avanço; aqui, a memória não é cárcere, é caminho. A força interior aparece na coragem sensível de Amani e na ousadia de Valentina, cujo nome ecoa a bravura que sustenta o caminhar das mulheres na EJA, sujeitos de sua própria história. E Oluara, 'filha da lua', ergue-se como farol nas sombras, a proteção ancestral que ilumina as travessias mais árduas.

Cada escolha transcendeu a estética, constituiu um marco hermenêutico onde narrativas individuais se entrelaçaram a memórias coletivas e a silenciamentos históricos. Nomear nesse cenário, não foi um mero detalhe metodológico, mas um exercício de liberdade, um gesto de ressignificação do passado e de projeção de horizontes emancipatórios. Mais do que colaboradoras de uma investigação, essas mulheres inscreveram na história como sujeitos que reivindicam e reinventam o direito à educação. Suas vozes atravessam estas páginas com a força de quem rompe definitivamente com o lugar do silêncio. Ao adotarem essas novas identidades

de autoinscrição. Abriram espaço para o reconhecimento do "eu" como sujeito histórico, capaz de narrar, interpretar e recriar a própria trajetória. E se inicia essa recriação com Aurora.

Aurora emerge como personificação do recomeço. Sua trajetória revela-se um mosaico de desafios, no qual o desejo de estudar se impôs às barreiras cotidianas da maternidade, do cuidado e da exclusão social. Em seu relato, a luta ultrapassou a simples sobrevivência e revelou a coragem de transformar cada obstáculo em fresta de luz, por onde o sol da autonomia adentrou para brilhar.

A fala de Aurora não se limitou ao testemunho individual. Nela ecoou a experiência coletiva de muitas mulheres da EJA: sobrecarga de trabalho, maternidade solo e fragilidade das políticas públicas. Conforme afirma Miguel Arroyo (2005, p. 24), "trajetórias escolares truncadas se tornam mais perversas porque se misturam com essas trajetórias humanas", evidenciando como as desigualdades educacionais se entrelaçam às condições de existência.

No discurso de Aurora, a escola foi construída como território de apoio, esperança e resistência, lugar onde cultivou pertencimento, dignidade e possibilidade de emancipação. A escola não representou apenas espaço de aprendizagem formal, mas horizonte de reconstrução de si e de projeção de futuros possíveis, conforme se lê em seu relato:

> Eu vejo a escola como uma grande oportunidade para mim[eu] conseguir terminar meus estudos. Às vezes é um pouco corrido, porque preciso levar meu filho na escola antes e até chegar, de eu ir para a minha escola, gasto em torno de meia hora. Isso dificulta, mas mesmo assim eu estou indo. Um dos maiores desafios que enfrento é que nem todos os dias meu filho está bem. Ele é autista e, quando está em crise, não tenho como ir para a escola, nessas situações, acabo faltando, perco as aulas e me sinto um pouco perdida. Por outro lado, a escola tem sido muito importante, porque oferece oportunidade para mim e para muitas pessoas que já ficaram muito tempo longe dos estudos. É um espaço que acolhe e possibilita recomeços. Criar um filho sozinha, sendo ao mesmo tempo mãe e pai, é um desafio enorme. O cuidado é dobrado, e as crises dele também mexem com meu emocional. Às vezes isso me faz questionar meus estudos, mas sigo firme, tentando concluir o terceiro ano, e quero fazer Faculdade para ser alguém na vida, (Aurora, 2025).

Ao afirmar que deseja "ser alguém na vida", Aurora não expressa uma ausência de identidade, mas revela o peso histórico de um reconhecimento social que lhe foi reiteradamente negado. A frase, longe de indicar carência individual, traduz a busca por dignidade, pertencimento e validação social, dimensões frequentemente interditadas às mulheres pobres, mães solo e trabalhadoras.

As trajetórias escolares interrompidas, lembra Arroyo (2005), não podem ser analisadas dissociadas das trajetórias humanas que as interditam. No relato de Aurora, a escolarização truncada se entrelaça à maternidade solo, ao cuidado de um filho autista e à ausência de redes

públicas de apoio. O que se evidencia não é desinteresse, mas a sobreposição de responsabilidades impostas por uma estrutura social desigual.

A permanência de Aurora na EJA, apesar das faltas inevitáveis, do cansaço e do sentimento de "se perder" nos conteúdos, constitui um ato cotidiano de resistência. Nesse ponto, sua experiência dialoga diretamente com Freire (1996), ao compreender a educação como prática de liberdade. Permanecer na escola, para Aurora, não é apenas cumprir uma etapa escolar, mas afirmar-se como sujeito capaz de projetar o próprio futuro.

Quando a estudante define a escola como "uma grande oportunidade", ela reconhece ali um território de recomeço. Essa percepção aproxima-se da concepção de Brandão (2002) que considera a educação popular um encontro entre os saberes da vida e os processos formativos, nos quais aprender significa recriar-se no mundo. E a escola, nesse contexto, não anula a experiência materna ou as dificuldades de Aurora; ao contrário, torna-se espaço onde essas vivências ganham sentido e reconhecimento.

O desejo de cursar uma Faculdade — "ser alguém na vida" — deve ser interpretado como movimento de ruptura com a invisibilidade social. Trata-se de reinscrever-se como sujeito de direitos, movimentando-se do lugar historicamente atribuído às mulheres pobres, do silêncio, para o lugar da autoria e da projeção de futuro.

Ao mencionar as dificuldades relacionadas ao cuidado com o filho autista, Aurora expõe como o direito à educação é carregado de desigualdades estruturais. A sobrecarga do cuidado não aparece como escolha, mas como imposição socialmente construída. Assim, ao afirmar que deseja cursar uma Faculdade, ela projeta um futuro que rompa com a lógica da exclusão. Seu desejo de "ser alguém" expressa a intenção de inscrever-se como sujeito de direitos, capaz de transformar e narrar a própria história.

Ao mesmo tempo, as dificuldades relacionadas ao cuidar do filho evidenciam o que Lugones (2014) denomina colonialidade de gênero, a naturalização da sobrecarga do cuidado como responsabilidade quase exclusiva das mulheres. A permanência de Aurora na escola, portanto, não é apenas esforço individual, mas o ato de enfrentar uma estrutura desigual.

Observa-se, nesse relato, que o percurso escolar de Aurora não pode ser analisado apenas em termos pedagógicos, pois ele é atravessado por marcadores de gênero, classe e maternidade que tensionam sua permanência na escola. Ainda assim, sua experiência demonstra que a EJA pode funcionar como um espaço de acolhimento, pertencimento e reconstrução subjetiva.

A escola é descrita pelos próprios sujeitos entrevistados como um lugar que "acolhe e possibilita recomeços", sinalizando que, quando estruturada a partir da escuta, do

reconhecimento e do respeito às trajetórias individuais, ela pode se tornar um importante dispositivo de emancipação social e fortalecimento da identidade.

Dessa forma, o relato de Aurora confirma que o empoderamento feminino na EJA não acontece por meio de discursos abstratos, mas se constrói nas experiências de permanência, reconhecimento e projeção de futuro. Sua trajetória evidencia que a emancipação ocorre no entrelaçamento entre a resistência cotidiana e as oportunidades institucionais que validam sua existência na condição de mulher, mãe, estudante e sujeito histórico.

Ao dar continuidade ao seu relato, Aurora (2025) reforça a importância desse apoio coletivo no processo de permanência escolar.

> Os professores, colegas e amigos sempre me apoiam para não desistir, quando falto, eles me aconselham da importância de continuar. Isso é muito importante, porque não sabemos até quando a escola vai permanecer aberta, e a incerteza aumenta as dificuldades. Minha rotina é puxada, preciso acordar cedo, cuidar da casa, fazer almoço, levar meu filho na escola e depois seguir para a minha. O trajeto demora, às vezes chego atrasada e ainda tenho que voltar logo depois. À noite, ainda preciso estar disposta para cuidar dele e ajudá-lo, ao mesmo tempo em que faço minhas atividades escolares. Meu maior sonho é concluir o Ensino Médio, fazer Faculdade e conseguir um bom emprego, uma profissão que me dê uma vida melhor. Essa é uma oportunidade que muitos de nós não tivemos no passado. Hoje, poder estudar significa para mim uma chance de transformar minha vida e abrir novas possibilidades para o futuro, (Aurora, 2025).

O relato de Aurora revela que a permanência na EJA não é sustentada apenas pela força individual, mas por uma rede concreta de apoio, de colegas e dos profissionais da educação, que aparecem como presença ativa que a encoraja a continuar. Esse apoio rompe com a lógica meritocrática que individualiza o sucesso ou o fracasso escolar e evidencia que a aprendizagem é processo coletivo.

Nesse sentido, já consonância com Hooks (2013), ao compreender a educação como prática de cuidado e resistência, na qual o vínculo humano constitui condição essencial para a permanência e para o crescimento intelectual.

Ao afirmar que “não sabemos até quando a escola vai permanecer aberta”, Aurora coloca a dimensão da incerteza estrutural que atravessa a EJA no Brasil. Sua preocupação não é abstrata. Ela compreende a fragilidade histórica das políticas públicas voltadas à modalidade, e frequentemente marcadas por descontinuidades e precarizações.

Sua rotina exaustiva, acordar cedo, cuidar da casa, preparar refeições, levar o filho à escola, enfrentar deslocamentos longos, estudar à tarde, materializa a sobrecarga de gênero que organiza sua experiência cotidiana. Ainda assim, sua narrativa não é de vitimização, mas de

determinação. O sonho de concluir o Ensino Médio, cursar uma Faculdade e conquistar uma profissão expressa não apenas mobilidade educacional, mas desejo de justiça social.

Essa trajetória concretiza o que Freire (1987) compreende como ato de coragem e esperança. Estudar, para Aurora, é gesto político, é recusar a herança da exclusão e afirmar-se como sujeito capaz de transformar a própria realidade.

A educação deixa de ser simples certificação e torna-se possibilidade de reescrever o destino. Potencializar a voz de Aurora significa reconhecê-la como produtora de sentido. Seu discurso não é dado empírico neutro. É narrativa que denuncia desigualdades, evidencia lacunas nas políticas públicas e anuncia novos horizontes. Sua fala ilumina a EJA como território de luta e reinvenção, onde o sonho não é ingenuidade, mas estratégia de sobrevivência e projeto de emancipação.

Aurora não fala apenas por si. Em sua voz ressoam muitas outras mulheres que, entre o cuidado, o trabalho e o cansaço, insistem em estudar. E é nessa insistência que a EJA ganha sua grandeza e sua dimensão mais potente, não como política compensatória, mas como espaço onde a esperança se organiza e o futuro começa a ser construído no presente.

Até este ponto do estudo Aurora narrou uma caminhada atravessada pela conciliação entre maternidade e estudo, e para ampliar essa trajetória apresenta-se Oluara.

Oluara avança nessa compreensão ao evidenciar o modo com que gênero, classe e território se entrecruzam na experiência da EJA. Sua vivência não pode ser lida de forma isolada, pois situa-se em um contexto social específico, sulcado por desigualdades históricas que marcam mulheres trabalhadoras, muitas vezes periféricas e responsáveis quase exclusivas pelo cuidado familiar.

A perspectiva interseccional permite compreender que as dificuldades enfrentadas por Oluara não são apenas individuais, mas estruturais, pois, afirma Crenshaw (1989), as opressões não atuam separadamente, elas se sobrepõem e produzem experiências específicas de exclusão. No caso das mulheres da EJA, gênero, condição socioeconômica e responsabilidades familiares operam simultaneamente, tensionando o acesso e, sobretudo, a permanência na escola.

Ao mesmo tempo, conforme problematiza Arroyo (2005), os sujeitos da EJA são frequentemente enquadrados pela lógica da falta, como se retornassem à escola para suprir carências individuais. No entanto, em sua trajetória, Oluara desmonta essa narrativa. Ela não retorna vazia, mas carregada de experiências, saberes construídos no trabalho, na maternidade e na sobrevivência cotidiana. Sua presença na escola mostra que a EJA é composta por sujeitos históricos que resistem às classificações simplificadoras.

No entendimento de Oluara, conciliar trabalho, cuidado e estudo exige esforço contínuo, evidenciando que o direito à educação é mediado por condições de existência. A aprendizagem, ao longo da vida, afirma Di Pierro (2005), não pode ser compreendida apenas como política educacional, mas como princípio de justiça social.

Permanecer na escola, nesse contexto, constitui ato político cotidiano, é enfrentar múltiplas camadas de desigualdade e, ainda assim, perceber-se um sujeito de direitos.

Oluara não fala apenas por si. Sua narrativa materializa a condição de muitas mulheres da EJA que, situadas em territórios historicamente marginalizados, transformam a escola em espaço de resistência e reconstrução. A interseccionalidade, aqui, não é conceito abstrato, é realidade vivida. É na encruzilhada entre opressão e resistência que a EJA revela sua potência emancipatória.

Ao narrar sua própria experiência, sua voz se torna central, e Oluara concretiza, em palavras, o que a análise teórica anuncia:

> No início, para mim, voltar a estudar foi algo estranho, um espaço que parecia distante da minha realidade, no entanto, com o tempo fui me adaptando e acabei gostando, percebendo que, apesar das dificuldades, esse era um caminho necessário. Tive alguns desafios, principalmente porque já havia esquecido muitas coisas, mas ao longo do processo fui retomando os conhecimentos e encontrando forças para continuar. A escola tem me ajudado muito. Para dar conta dos estudos, precisei tomar uma decisão difícil, parei de trabalhar para me dedicar totalmente à educação. Essa escolha só foi possível porque contei com o apoio da minha mãe, que assumiu o cuidado com meu filho. Ela mesma me disse, 'ou você trabalha ou você estuda', e eu decidi priorizar os estudos, acreditando que essa escolha abrirá novas possibilidades para o futuro. Um aspecto importante que tenho percebido é a forma como a escola trata a todos com igualdade, sem distinção entre homens e mulheres. No entanto, também vivi situações de preconceito fora da escola, ouvi pessoas dizendo que 'mãe com filho não estuda', como se a maternidade fosse um impeditivo para o direito à educação. Essas falas marcaram meu caminho, mas não me fizeram desistir. Hoje, a escola se apresenta para mim como um espaço de resistência, oportunidade e afirmação. É onde posso reconstruir o que o tempo e as dificuldades tentaram interromper (Oluara, 2025).

A narrativa de Oluara evidencia que o retorno à escola não aconteceu de forma linear. O estranhamento inicial diante do espaço escolar revela o distanciamento histórico entre os sujeitos da EJA e a cultura escolar tradicional, frequentemente estruturada para outros perfis sociais. Contudo, ao permanecer nesse ambiente, ela ressignifica esse lugar, transformando-o em um espaço de reconstrução de si e de fortalecimento de sua identidade.

Nesse movimento, concretiza-se o que Paulo Freire (1996) compreende como educação enquanto prática de liberdade, um processo em que o sujeito deixa de ocupar posições socialmente prescritas e reinscreve-se como protagonista de sua própria história.

A decisão de interromper o trabalho para priorizar os estudos não expressa apenas uma escolha individual, mas revela os desafios e renúncias que envolvem a permanência escolar, especialmente para mulheres que acumulam responsabilidades familiares, laborais e sociais. Mais do que uma questão material, trata-se de um esforço de reorganização da própria vida, no qual estudar significa afirmar um projeto de futuro e resistir às condições que historicamente limitaram seu acesso à educação.

Em relação a saberes já adquiridos, Vigano e Laffin (2016) consideram que, os sujeitos da EJA não retornam à escola como "folhas em branco", mas carregam saberes constituídos na vida, no trabalho e nas relações sociais. E o fato de Oluara ter "esquecido conteúdos" não significa ausência de conhecimento, mas distanciamento da conexão escolar formal. O processo de retomada evidencia que aprender, nesse contexto, é também recuperar a confiança intelectual historicamente fragilizada por trajetórias marcadas pelas exclusões.

O preconceito expresso na afirmação de que "mãe com filho não estuda" mostra os julgamentos sociais que tentam limitar o acesso feminino ao conhecimento. O discurso reforça a divisão sexual dos papéis sociais e transforma a maternidade em obstáculo simbólico à formação escolar.

Em contrapartida às experiências de deslegitimação, a escola é narrada como espaço de igualdade e reconhecimento. Essa percepção não é trivial, mas indica que, quando a EJA se estrutura como ambiente de acolhimento e respeito, pode operar como território de reumanização. Como destaca Di Pierro (2005), políticas voltadas à EJA ganham potência quando reconhecem os sujeitos como portadores de direitos e trajetórias complexas, e não como destinatários passivos de uma segunda chance.

Reconhecer os condicionantes sociais que repercutem nas trajetórias das estudantes da EJA não significa enfraquecer o sujeito, mas situar sua luta no campo coletivo, onde resistir é também reinventar possibilidades. É no entrecruzamento entre limites impostos e ação concreta que emerge o "esperançar" freiriano (Freire, 1996), não uma espera passiva, mas um movimento ativo de transformação, em que corpos historicamente marginalizados passam a descortinar novos horizontes.

O caminhar, nesse contexto, torna-se práxis. Não se trata apenas de retorno à escola, mas de deslocamento de um lugar socialmente subalternizado para o protagonismo acadêmico. E é sob essa perspectiva de emancipação que se inscreve a trajetória de Sankofa.

Sankofa, ao narrar sua experiência, confirma o que Benjamin (1994) escreve sobre a potência da experiência compartilhada: ao ser contada, a história deixa de ser apenas individual e se converte em memória coletiva. A narrativa não apenas informa, ela forma, conecta e

reinscreve sujeitos no mundo. Sankofa, ao contar sua jornada, amplia o sentido da própria EJA, transformando vivência em testemunho histórico.

Assim, a caminhada de Sankofa não é apenas superação individual, mas expressão da potência emancipatória da EJA:

> Para mim a escola é fundamental na formação humana, tenho lembranças vivas desde minha infância até o momento atual, levo muita consideração que o estudo a escola, minha jornada escolar na EEDIEB Milton Marques Curvo começou quando conheci o Projeto para Imigrantes oferecido pela instituição. Nas primeiras aulas, enfrentei dificuldades, não por falta de dedicação, pois sempre fui uma aluna dedicada, mas por causa do idioma português. Como fui alfabetizada em castelhano, aprender português foi desafiador, mas contei com o apoio de boas professoras, que me ensinaram a falar e escrever o idioma, tornando essa fase possível. Após ingressar no projeto para imigrantes, fiz o Ensino Fundamental e o Ensino Médio foi uma continuidade do meu estudo. A escola sempre me ofereceu oportunidades de interculturalidade, acolhendo imigrantes e disponibilizando professoras e professores comprometidos, o que contribuiu para um convívio harmonioso e aprendizado. (Sankofa, 2025).

Ao afirmar que "para mim a escola é fundamental na formação humana", Sankofa refere-se à compreensão da educação como mero processo de instrução para situá-la como experiência constitutiva do sujeito. Sua fala dialoga diretamente com Brandão (2007), quando este afirma que educação não é apenas transmissão de conteúdos, mas prática social de produção de humanidade. A escola, nesse sentido, não forma apenas estudantes, forma sujeitos históricos. Para Sankofa, o espaço escolar é território de memória, identidade e continuidade existencial.

Quando recorda que sua trajetória começou no "Projeto para Imigrantes oferecido pela instituição", ela evidencia o papel das políticas educacionais inclusivas na materialização do direito à educação. Contudo, acesso não significa ausência de obstáculos, porque teve dificuldades "por causa do idioma português", revelando que o idioma pode operar como fronteira simbólica.

Essa experiência pode ser compreendida à luz de Quijano (2005), ao problematizar a colonialidade do saber, na qual determinadas matrizes linguísticas e culturais são hierarquizadas, produzindo exclusões sutis.

Entretanto, Sankofa faz questão de afirmar que as dificuldades "não foram por falta de dedicação", recusando qualquer narrativa de incapacidade. Essa afirmação tensiona leituras deficitárias historicamente atribuídas aos sujeitos da EJA.

Ainda sobre o retorno à escola, Di Pierro, Vóvio e Andrade (2008) afirmam que jovens e adultos que voltam à sala de aula não chegam desprovidos de saberes, mas portadores de experiências que precisam ser reconhecidas. E a fala de Sankofa reafirma sua agência

intelectual e sua disposição para aprender, deslocando a lógica da carência para a lógica da potência.

O apoio docente recebido foi o elemento estruturante de sua permanência. Ao mencionar que contou com **“**boas professoras, que me ensinaram a falar e escrever o idioma”, evidencia a centralidade da mediação pedagógica comprometida. Essa dimensão aproxima-se da concepção freiriana de educação como prática dialógica (Freire, 1996), segundo a qual ensinar implica respeito ao tempo, à cultura e à história do educando.

O aprendizado da língua portuguesa, nesse caso, não ocorreu por assimilação impositiva, mas por processo de acompanhamento e cuidado. Sua afirmação de que a escola lhe ofereceu “oportunidades de interculturalidade, acolhendo imigrantes” amplia ainda mais o debate. A interculturalidade vivenciada não é retórica institucional, mas experiência sensível de convivência e reconhecimento. Laffin (2016) aponta que a EJA se fortalece quando reconhece a diversidade como constitutiva do processo formativo. No caso de Sankofa, o acolhimento institucional contribuiu para a construção de pertencimento e autoestima acadêmica.

As desigualdades de raça, classe e gênero, enfatiza Davis (2016), operam de maneira articulada. Assim, a permanência de Sankofa na escola representa não apenas continuidade educacional, mas enfrentamento de múltiplas camadas de exclusão.

Ao afirmar que o Ensino Fundamental e o Médio foram a “continuidade do meu estudo”, rompe com a ideia de escolarização fragmentada. Sua trajetória confirma que, quando há políticas consistentes e práticas pedagógicas comprometidas, a EJA pode constituir-se um percurso estruturante de cidadania, conforme defendem Fávero et al (2009). Não se trata de uma experiência episódica, mas de um caminho formativo progressivo.

Sob a perspectiva feminista de Sardenberg (2012), o empoderamento é processo político e relacional. A história de Sankofa revela esse movimento; sua força não nasce isoladamente, mas na interação com professoras, colegas e políticas de acolhimento. A escola torna-se, assim, espaço onde a mulher imigrante reinscreve sua identidade e amplia horizontes.

Desse modo, a fala de Sankofa confirma que a EJA, quando fundamentada em práticas de reconhecimento e interculturalidade, ultrapassa a função compensatória e assume dimensão emancipatória. A escola, para ela, é lugar de reconstrução linguística, afirmação identitária e pertencimento social. Sua narrativa evidencia que educar, nesse contexto, é também produzir justiça social.

Conforme sustenta Pereira (2014), a emancipação na EJA não ocorre apenas pela entrega de conteúdos, mas pela "deferência especial" ao interlocutor. Esse olhar atento das

educadoras ressignificou o ensino da língua em um cuidado de hospitalidade ética, no qual Sankofa, ao aprender o idioma português, conquistou o direito de narrar a própria história.

Essa acolhida rompe com o que Arroyo (2017) descreve como o silenciamento histórico imposto àqueles que não dominam a língua padrão. Ao afirmar que "o português foi um desafio, mas o apoio tornou essa fase possível", ela evidencia a escola como um território de hospitalidade linguística.

A trajetória de Sankofa é uma força contra o apagamento, pois, diz Lugones (2008), a sua "resistência" é um ato decolonial, é o corpo-mulher-imigrante recusando a invisibilidade e a binaridade excludente do Estado-nação.

> Desde o Projeto para Imigrantes, sempre contei com o apoio das minhas irmãs, dos meus pais e do meu marido. Quando meus filhos cresceram, minha primeira filha começou a estudar no período da manhã, eu a levava e buscava, e à noite frequentava a EJA. Depois, quando meu segundo filho passou a ir para a creche, eu levava os dois pela manhã e os buscava, conciliando maternidade e estudos. Quase não enfrentei problemas relacionados à desvalorização do trabalho doméstico, pois em casa todos ajudam. Com apoio da família, sempre deixava tudo preparado, [....] ajuda da minha irmã, mantemos até hoje (Sankofa, 2025).

A narrativa avança para a organização do cotidiano, e Sankofa descreve que o sucesso do seu estudo foi além da sua coragem, o qual dependeu de uma "engenharia familiar": "em casa todos colaboram [...] minha irmã, meu marido e meus pais estiveram presentes". Essa coletivização do cuidado fala com as reflexões de Federici (2021). Segundo esse autor, a sustentabilidade da vida e dos estudos depende dessa "engenharia familiar" que democratiza as responsabilidades do lar, permitindo que o corpo feminino ocupe legitimamente as salas de aula e os laboratórios de pesquisa.

Diferente do isolamento imposto pelo patriarcado, Sankofa encontrou no ambiente doméstico uma rede de apoio formada por irmãs, pais e marido, que possibilitou a conciliação entre o cuidado familiar e sua trajetória intelectual. Conforme as reflexões de Mello (2009), essa rede de suporte é fundamental para a permanência feminina na escola, pois contribui para redistribuir responsabilidades historicamente atribuídas às mulheres e fortalece sua continuidade nos estudos. Ao narrar que “em casa todos ajudam”, ela rompe com a lógica da sobrecarga e da exploração solitária do trabalho reprodutivo, transformando o espaço doméstico em um lugar de partilha e sustentação de seu processo formativo.

Essa conquista personifica o conceito de empoderamento feminino discutido por Sardenberg (2012), para quem empoderar-se é libertar-se das amarras que limitam a atuação da mulher na sociedade. Esse processo, contudo, não é isolado, ele é sustentado por uma

organização rigorosa do cotidiano e por uma rede de apoio sólida. Sobre essa dinâmica, Vigano e Laffin, (2016) declaram que as estudantes da EJA trazem consigo vivências sociais que exigem suporte coletivo para evitar a evasão e garantir a continuidade acadêmica.

E além das contribuições familiares para que Sankofa voltasse a estudar, ela percebe o quanto a EJA foi importante para que tantos outros estudantes realizassem seus sonhos.

> Conheço várias pessoas que estudaram na EJA, mulheres já formadas, que demonstram empoderamento e orgulho por terem passado pela Escola Milton Marques Curvo. A escola tem contribuído para a igualdade entre mulheres e homens. Eu nunca sofri preconceito, embora já tenha ouvido comentários ruins sobre a EEDIEB, mas eu faço questão de afirmar que estudei na EJA e que todos são capazes de aprender, independentemente da idade, quando se tem um sonho. Hoje com 30 anos e sou acadêmica do curso de Geografia, atualmente no primeiro ano, acredito que, para muitas pessoas, assim como para mim, a escola é fundamental na formação humana e na construção de oportunidades, a EJA pode dar novas possibilidade de vida, vida com mais dignidade, (Sankofa, 2025).

E ao afirmar que “conhece várias pessoas que estudaram na EJA, mulheres já formadas, que demonstram empoderamento e orgulho [...]”, ela reconhece a EJA como um espaço de formação, fortalecimento e construção de autoestima coletiva. Essa percepção se aprofunda em sua própria postura ao declarar: “Eu faço questão de afirmar que estudei na EJA e que todos são capazes [...] quando se tem um sonho”.

Essa atitude de “fazer questão de afirmar” sua origem escolar demonstra o rompimento com o silenciamento e a valorização da identidade construída na EJA. Para Hooks (1994), esse movimento constitui um ato de transgressão à medida que a estudante deixa de aceitar discursos estigmatizantes sobre sua escola e passa a se afirmar como pessoa de saber, que possui voz e formação humana.

A trajetória de Sankofa na universidade realiza o que Freire (1987) define como "inédito-viável". Ao tornar-se acadêmica de Geografia, ela transforma o sonho em ação, rompendo o silêncio imposto, por longos anos, às mulheres, e reafirma que o estudo é o caminho para a leitura do mundo e a transformação da realidade.

Essa escolha vai ao encontro das proposições de Massey (2008) e Pereira (2019), considerando-se que o trajeto da Bolívia à universidade brasileira ressignifica o território, transformando a escola em redes de esperança. Nesse processo, configura-se uma “Ecologia de Saberes”, nos termos de Santos (2010): um encontro de tempos e culturas, o que atribui à Sankofa a condição de autora de seus próprios horizontes.

Ao se considerar o silenciamento uma das faces da opressão, o letramento tardio chega como um grito de retomada de território existencial. Nesse mesmo cenário de resistência e

valentia, tem-se a história da estudante do 'Programa MT Mais Muxirum'[4]. A alegria de finalmente acessar o direito à leitura e à escrita transborda e ressignifica a trajetória de Amani.

Amani faz seu depoimento transcender e constituir-se em "escrevivência" (Evaristo, 2017), uma narrativa resistente de corpo e memória que reafirma a educação como prática da liberdade (Hooks, 2013) e como ato de insurgência contra o silenciamento histórico.

A busca pela autonomia por meio das letras reflete-se na própria identidade da estudante, cujo nome, Amani, significa "paz" em sua origem africana. Longe de uma acepção passiva, esse significado materializa-se em sua trajetória como um processo de reconciliação consigo mesma, com sua história e com seus projetos de vida. Ao transformar o estudo em um território de recomposição, dignidade e pertencimento, Amani encontra na Educação de Jovens e Adultos (EJA) o espaço para a realização de um sonho historicamente adiado. Sobre essa vivência, ela relata:

> primeiro, eu digo que poder estudar é uma oportunidade que eu não tive quando eu era nova, naquele tempo, estudar não era pra mim, hoje, eu estou muito feliz, porque estou aprendendo a ler e a escrever [...] quero conseguir alcançar todos os meus sonhos de ter o conhecimento da escrita e da leitura. Quero aprender muito mais, mesmo com a minha idade, tem vezes que é difícil, sim, o desafio é grande, mas quando a gente quer, a gente consegue [...] A gente precisa deixar a dificuldade de lado e pensar na gente, pensar que precisa aprender um pouco mais, pra ser gente, pra não depender sempre dos outros. (Amani, 2025).

A trajetória de Amani dialoga diretamente com a perspectiva de Arroyo (2011), ao evidenciar que a Educação de Jovens e Adultos se constitui espaço de sujeitos historicamente privados de trajetórias escolares, mas que preservam a capacidade de se reconhecerem como "seres de possibilidades".

Ao buscar a escrita para "não depender dos outros", a estudante materializa a noção de autonomia defendida por Freire (1996), para quem o estudo na idade adulta não se reduz a um direito educativo formal, mas se afirma como caminho de construção do "ser gente".

Nesse sentido, a persistência de Amani diante do que ela própria nomeia de "desafio grande" expressa os princípios da Pedagogia da Autonomia (Freire, 1996), na qual o ato de aprender se constitui prática de liberdade, de afirmação de si e de enfrentamento das relações de dependência historicamente impostas. Sua fala, ao reivindicar o "ser gente" e a conquista da autonomia por meio das letras, reafirma a tese de Arroyo (2011) que reconhece os estudantes

[4] O Programa MT Muxirum, criado pelo governo do estado de Mato Grosso, destina-se à alfabetização de Jovens e Adultos com idade superior a 15 anos, integrando as metas do Plano Estadual de Educação para a garantia do direito à leitura e à escrita como práticas essenciais de cidadania.

da EJA como sujeitos de cultura e de direitos, e não como cidadãos incompletos ou em permanente falta.

> Quando a gente quer, a gente chega lá, durante o estudo recebo da professora ajuda, paciência, material e incentivo, tudo o que a gente precisa para estudar. Tem gente que não estuda porque não quer, mas, quando a oportunidade bate à porta, é preciso agarrar. Comentários sobre a EJA sempre existem, dizendo que a gente não aprende, mas isso não me desanima, pelo contrário, me dá ainda mais força para buscar oportunidades e seguir em frente. Se não fosse essa chance, a gente não saberia ler nem escrever. Antigamente, principalmente para nós, mulheres, não havia oportunidade de estudar. A gente querendo, a gente chega lá, com a ajuda de Deus, acredito muito nisso, (Amani 2025).

A fala de Amani percorre a tensão entre o desejo individual e a barreira estrutural. Ela reconhece que a determinação é ferramenta de sobrevivência, mas a vontade se materializa quando "a oportunidade bate à porta". A estudante toca em uma ferida histórica ao destacar que, "antigamente, principalmente para nós, mulheres, não havia oportunidade de estudar".

Conforme afirma Arroyo (2011), a EJA deve ser uma política afirmativa de direitos coletivos para grupos socialmente marginalizados, como mulheres pobres e trabalhadoras.

Quando Amani relata que ‘Comentários sobre a EJA sempre existem, dizendo que a gente não aprende [...]’, esse relato expõe o que Arroyo (2011) descreve sobre a desumanização pedagógica que rotula o estudante de "atrasado" ou "incapaz" para mascarar o fato de que seu direito foi diminuído.

A resistência de Amani prova que a desvalorização desses sujeitos é uma construção da exclusão, e não um fato de escolha. Amani luta contra o preconceito intelectual, ao afirmar que "quando a gente quer, a gente chega lá", e traz a determinação como ferramenta de sobrevivência.

Além disso, ao mencionar a “ajuda de Deus” como força para persistir nos estudos, Amani mobiliza um elemento recorrente nas trajetórias da EJA. Como destaca Brandão (2007), a religiosidade e a cultura popular constituem dimensões formativas relevantes nos processos educativos não formais, atuando como fontes de sentido, esperança e resistência frente às adversidades. Nesse contexto, a fé funciona como elemento da permanência e do desejo de aprender.

> [...] estou muito feliz por estar estudando com uma professora tão boa e dedicada. Acredito que, batalhando, a gente chega lá. A professora nos dá segurança, e a gente sente confiante é muito importante. Foi isso que me fez dar continuidade, porque lutamos todos os dias e, às vezes, a cabeça fica cansada, mas mesmo assim quero continuar. Espero que quem for ler minha história, possa tirar algo de bom dessa experiência que estou vivendo. Desde já, agradeço muito por essa professora maravilhosa que está em nosso caminho. Peço que Deus abençoe a vida dela, que ela alcance tudo de bom e tudo aquilo que deseja. Que Deus ilumine e guie sempre os seus caminhos. (Amani 2025).

O relato de Amani (2025) revela uma dimensão subjetiva da experiência escolar na EJA, marcada por sentimentos de gratidão, confiança e esperança. Ao afirmar “estou muito feliz por estar estudando com uma professora tão boa e dedicada”, ela explicita que sua continuação na EJA não se sustenta apenas pelo acesso ao conhecimento formal, mas, sobretudo, pelas relações humanas estabelecidas no espaço educativo.

A confiança mencionada, ‘a professora nos dá segurança’, é elemento importante para a continuidade do percurso educativo, especialmente diante do cansaço físico e mental que atravessa o cotidiano dos sujeitos da EJA.

O relato de Amani evidencia que o sucesso no processo de ensino-aprendizagem não se restringe à dimensão técnico-instrucional ou à simples disponibilidade de recursos didático-pedagógicos. Ao ressaltar sentimentos de acolhimento e amparo, a participante centraliza a afetividade no fazer educativo, confirmando que os processos formativos se constituem, fundamentalmente, nas relações humanas estabelecidas no ambiente escolar.

Essa compreensão encontra respaldo em Wallon (2007), que concebe a afetividade como dimensão estruturante do desenvolvimento humano, indissociável dos processos cognitivos, sobretudo em contextos marcados por trajetórias de exclusão educacional, como ocorre constantemente na EJA.

O relato também dialoga diretamente com Freire (1996), para quem o ato educativo é, indissociavelmente, ético, político e afetivo. Ao afirmar que “ensinando, o educador também aprende”, Freire destaca que ensinar exige escuta afetuosa, respeito aos saberes dos estudantes e compromisso com a dignidade humana.

A atuação da professora descrita por Amani materializa essa concepção freiriana de educação, ao oferecer segurança emocional e encorajamento, transformando a sala de aula em um espaço de confiança e humanização.

Quando a estudante afirma que “foi isso que me fez dar continuidade”, mesmo reconhecendo que “a cabeça fica cansada”, evidencia-se que a mediação docente desempenha um papel fundamental de resistência e de permanência do estudante na escola. Tal mediação vai além do conteúdo pedagógico, configurando-se como um elemento de apoio, incentivo e acolhimento no processo educativo.

Nessa perspectiva, Gadotti (2011) defende que a Educação de Jovens e Adultos deve ser compreendida como um território de acolhimento, no qual o educador assume uma missão ética de reconhecer e valorizar as histórias de vida e os saberes construídos fora do espaço escolar, promovendo o sentimento de pertencimento e o reconhecimento mútuo entre educador e educando.

Nesse sentido, a gratidão expressa por Amani ao final de seu relato, “espero que quem for ler minha história possa tirar algo de bom dessa experiência”, ultrapassa o plano individual e assume um caráter coletivo e político. Ao compartilhar sua trajetória, ela coloca a experiência pessoal em enunciação pública, reivindicando o direito à aprendizagem como uma vivência socialmente reconhecida.

Esse gesto narrativo rompe com a lógica do silêncio e da invisibilidade historicamente impostas aos sujeitos da EJA, inscrevendo sua voz como afirmação de existência, pertencimento e direito.

Nessa perspectiva, a alfabetização não se restringe à decodificação de códigos linguísticos, mas retoma a palavra anteriormente negada, constituindo-se em expressão de resistência, de ressignificação da trajetória pessoal e de reconstrução do lugar social.

Compreendida dessa forma, a alfabetização amplia o horizonte de leitura das experiências individuais e evidencia que, embora singulares, tais trajetórias se integram a um mesmo campo de lutas, marcado pelo enfrentamento das desigualdades estruturais e pela busca por emancipação.

É nesse espaço de luta e superação que se inscreve a trajetória de outra participante, a qual revela que a resistência deixa de ser apenas um conceito se materializa em prática cotidiana em sua vida. E ela se assume...

Valentina, a qual, ao decidir estudar, rompe com o ciclo de invisibilidade produzido pela negação histórica do direito à educação e reafirma sua condição de sujeito de direitos e autora de sua própria história. Sua experiência mostra que aprender a ler e escrever é, antes de tudo, um ato de coragem, capaz de transformar o cansaço do cotidiano em força para a permanência.

As trajetórias de Amani e Valentina, embora particulares, entrelaçam-se ao evidenciar que a EJA se constitui em um espaço de reconstrução de subjetividades historicamente silenciadas.

Amani personifica o enfrentamento dos estigmas dessa modalidade, superados pelo acolhimento e pela mediação docente. Valentina, destaca-se como a força de uma mulher que, atravessada por múltiplas jornadas, transmuta o desejo de aprender em resistência ativa.

Ambas as narrativas reafirmam que a alfabetização, longe de ser um simples processo técnico, é uma prática social, política e emancipatória, pois, declara Arroyo (2017), a educação de jovens e adultos é, sobretudo, um campo de reconhecimento desses sujeitos como produtores de cultura e de direitos, onde o aprender é um ato de reinvenção de si e do social.

A coragem de Valentina é, ao mesmo tempo, histórica e biográfica, ao tomar a iniciativa de pedir o esposo em casamento, gesto que, à primeira vista, pode parecer apenas um detalhe,

mostra que ela rompe com um ajuste social que, tradicionalmente, atribui ao homem esse papel. Longe de ser um ato trivial, essa decisão revela a postura de uma mulher que, ao longo de sua trajetória, enfrentou múltiplas exclusões e não hesitou em afirmar seus anseios e escolhas.

Nesse movimento, sua atitude ultrapassa o âmbito íntimo e, também como gesto de autonomia, reafirma sua capacidade de decidir sobre a própria vida e de reescrever, com coragem, os percursos que, historicamente, lhe foram impostos.

Essa ousadia, que sempre marcou sua forma de estar no mundo, se expressou no sonho de aprender a ler e escrever para poder cantar no coral da igreja. Tal desejo dialoga com o que Paulo Freire (1989) afirma: a leitura do mundo precede a leitura da palavra. Antes da alfabetização formal, Valentina já entoava louvores por meio da memória e da escuta atenta, contudo, a ausência da pasta de músicas em suas mãos simbolizava um limite, um silenciamento que lhe causava constrangimento.

A entrada de Valentina no Projeto Muxirum marcou uma inflexão decisiva em sua biografia: a transição do decorar para o saber, do silêncio imposto para a palavra conquistada. Como propõe Soares (2003), esse movimento caracteriza o letramento, compreendido como a apropriação da escrita em práticas sociais que geram sentido à vida.

O letramento de Valentina possibilitou sua integração plena à comunidade. Ao segurar sua pasta e ler os hinos, ela exerceu sua autonomia (Gadotti, 2005) e rompeu com o passado de silenciamento e aparente passividade. A leitura, nesse contexto, não é apenas decifração de palavras, mas afirmação de presença e pertencimento.

Valentina deixa de ser espectadora da própria história para tornar-se autora de sua trajetória. É com essa alegria que se apresenta, aqui, ainda que brevemente, um pouco da grandeza dessa mulher.

> A caminhada de estudo, para mim, é um grande desafio, porque a gente trabalha fora, às vezes até em dois serviços, cuida da casa, do neto, leva para a escola e ainda precisa arrumar um tempinho para ir estudar. Mesmo com tudo isso, tem sido muito bom. As dificuldades que a gente enfrenta são muitas. Trabalhar fora, ser dona de casa e cuidar da família toma muito, mas eu quero aprender mais e temos que ter força de vontade. E é essa força de vontade que precisamos ter para continuar vencendo. A gente percebe que está vencendo quando vê o resultado do esforço que está fazendo, e isso tem sido muito importante para as minhas conquistas. Para mim, isso é uma influência muito positiva, porque, mesmo tendo tantas coisas para cuidar, a gente sempre arruma um tempo para não faltar às aulas. Eu sou muito apoiada para continuar estudando, e essa é uma grande oportunidade que surgiu para nós. Por isso, precisamos aproveitar. Essa experiência tem mudado muito a minha vida, porque eu não estava acostumada com essa rotina. Nunca tinha frequentado uma sala de aula. Antes, a rotina era apenas trabalhar e cuidar da casa, do esposo e do neto. Quando surgiu essa oportunidade, comecei a me esforçar muito para estar presente e não faltar, porque adquirir conhecimento é muito importante. A principal estratégia aqui em casa é o tempo. Se a gente não se organizar, não tem tempo para nada. Tudo precisa ser dividido e

> planejado. Além disso, o apoio que recebo, tanto em casa quanto da professora, tem ajudado bastante. Sobre o preconceito, a gente até escuta alguns comentários, mas não me importo. Quem quer estudar e aprender somos nós. Sempre aparece alguém dizendo: "você já está velha demais para estudar", mas isso não importa. Eu vejo isso como uma oportunidade e, como eu sempre digo, a gente tem que aproveitar as oportunidades que aparecem na nossa vida (Valentina, 2025).

A fala de Valentina inscreve-se no que Laffin (2012) identifica como constitutivo da EJA, sujeitos atravessados por processos históricos de negação do direito à escolarização, mas portadores de uma vontade que não se reduz à carência. Ao contrário, a vontade aqui se firma como força de aprender.

A organização do tempo, descrita por Valentina como sua "principal estratégia", deve ser compreendida na divisão sexual do trabalho. Saffioti (2013) demonstra que a sobrecarga feminina não é circunstancial, mas estrutural. O tempo das mulheres é, historicamente, colonizado pelo trabalho reprodutivo invisibilizado.

Quando Valentina afirma que tudo "precisa ser dividido e planejado", o que aparenta ser simples gestão doméstica mostra-se um gesto político de reapropriação temporal. Organizar o tempo, para ela, não é técnica de rotina, mas estratégia de sobrevivência e de afirmação.

Nesse ponto, a experiência de Valentina dialoga com Di Pierro (2005), ao evidenciar que as políticas de EJA precisam considerar as materialidades da vida adulta. O tempo, para Valentina, não é medida cronológica neutra, mas território de lutas. Ao criar para si um "tempinho para ir estudar", ela interrompe a linearidade que a confina à repetição do trabalho e do cuidado doméstico, transformando-se em uma interrupção da ordem que a destinava exclusivamente à vida alheia.

Nesse horizonte, Freire (1996) compreende essa decisão como a busca pelo "ser mais", uma vez que o aprendizado na idade adulta não representa uma simples concessão social, mas uma escolha consciente de emancipação e afirmação de si. A passagem de uma vida definida como "apenas trabalhar e cuidar da casa" para a inserção no espaço educativo constitui, em termos freirianos, o movimento da consciência ingênua para a consciência crítica (Freire, 1987). Nesse processo, o sujeito deixa de apenas adaptar-se às circunstâncias e passa a compreendê-las, questioná-las e ressignificá-las a partir de sua própria experiência histórica.

Quando Valentina afirma que percebe estar vencendo ao ver "o resultado do esforço", evidencia que a autonomia não é estado acabado, mas construção processual. O esforço dedicado retorna sob a forma de consciência ampliada de si e do mundo. Cada pequena conquista consolida um movimento mais amplo de emancipação.

É nesse ponto que a reflexão de Benjamin (1994) trabalha. Ao distinguir o tempo homogêneo e vazio da modernidade do tempo carregado de "agoras", o autor descreve que a

história pode ser interrompida nos instantes aparentemente menores. O "tempinho" de Valentina não é resto cronológico, é tempo qualitativo, tempo de interrupção. O fragmento de sua rotina exaustiva sai da possibilidade de redimir a própria trajetória.

A resistência de Valentina também se manifesta no enfrentamento do preconceito etário, quando afirma: "Sempre aparece alguém dizendo: você já está velha demais para estudar, mas isso não importa". Essa fala expõe o que Arroyo (2011) denomina lógica do descarte social, mecanismo que define quem pode continuar aprendendo e quem deve ser excluído da promessa de futuro.

Ao nomear a escolarização como "oportunidade", ela rompe com a compreensão assistencialista da EJA como compensação tardia. Em consonância com Laffin (2011) e Mello (2009), a atitude de Valentina afirma a educação como direito não submetido à cronologia produtivista.

A alfabetização, nesse contexto, não representa apenas domínio técnico do código, mas reinvenção existencial. Pereira (2014) compreende esse movimento como processo de recriação da própria vida por meio do saber. Ao segurar sua pasta de músicas, Valentina assume autoria, a palavra escrita deixa de ser território alheio e se transforma em expansão de sua voz, gesto simples, mas carregado de densidade ontológica.

Quando Valentina afirma que "a gente percebe que está vencendo quando vê o resultado do esforço", ela apresenta uma ética do mínimo como a poética de Barros (1993). Ele diria que há grandeza nas pequenas conquistas, que o chão é mais vasto que o céu quando olhado de perto. Essa poética não fragiliza o contexto estudantil. A EJA, conforme escritos históricos, esteve nas margens, é território das existências que o projeto moderno rotulou como menores.

Nesse sentido, Benjamin (1994) lembra que narrar é salvar da invisibilidade aquilo que a história tende a apagar. Ao ser contada, a trajetória de Valentina torna-se documento de resistência; a palavra antes negada transforma-se em tema de dignidade e o tempo, antes expropriado pelas múltiplas jornadas, vira projeto de vida.

Hoje, Valentina sonha em tirar sua carteira de motorista. Ela já adquiriu sua moto e estabeleceu para si, o próximo passo, a habilitação. Até o momento da nossa conversa em 2025, para se locomover, ela precisava que alguém a levasse na sua própria moto. Contudo, seu desejo de dirigir não se reduzia à mobilidade prática. Tratava-se da afirmação de autonomia e do compromisso de caminhar dentro da legalidade.

A vida, antes marcada pela repetição exaustiva do trabalho doméstico e do cuidado, transformou em narrativa. Já não era apenas rotina, era enredo em construção, e, como nas miudezas poéticas de Barros (1993), era do chão, e não do monumento, que brotava a grandeza.

Isto porque são as pequenas conquistas, quase invisíveis aos olhos apressados, que sustentam as lindezas dos ciclos da existência.

Ao mergulhar nas trajetórias das estudantes da EJA, compreendemos que o acesso escola caracteriza como um “divisor de águas”, um caminhar de reconstrução identitária que desafia a linearidade do tempo que tentou lhes apagar o horizonte. Para além das estatísticas, o resultado aqui se constrói no detalhe, no passo miúdo que desinterdita o futuro.

Neste cenário, colhemos a fala da última "pérola" deste estudo, a estudante Esperança. Seu relato transborda a individualidade, é a materialização de um percurso coletivo de mulheres que transformam a EJA em território de insurgência e vida. Seu nome, por si só, evoca o "esperançar" freiriano (1996), uma prática política de busca que não aceita a espera passiva. Ao romper o medo do não-pertencimento, Esperança desestabilizou a lógica da exclusão que a queria invisível:

> No primeiro momento, eu tinha medo de entrar na escola e não ser bem recebida, de não ser acolhida na sala. Mas, quando eu entrei, fui bem acolhida, e isso mudou muito. Isso me deu segurança para continuar meus estudos e seguir em frente. Hoje me orgulho disso, porque, dentro do estudo, nós ficamos melhores. [...] O desafio que enfrento é a distância de casa para a escola todos os dias, no sol quente, e também deixar os filhos em casa. A gente sai da rotina, porque o pensamento fica dividido. [...] Na escola, eles ajudam muito, os funcionários se preocupam com os alunos, perguntam quando a gente falta, se estamos doentes, se estamos precisando de remédio. Também tem lanche quando a gente chega e no intervalo, e isso ajuda muito, porque nem sempre dá tempo de almoçar em casa. (Esperança, 2025).

Esse acolhimento constitui o "chão" que sustenta os corpos marcados por interrupções Laffin, (2011). No universo de Barros (1993), a escola transfigura-se no lugar das "grandezas do ínfimo": o suporte afetivo torna-se o alicerce necessário para que a mulher-mãe equilibre o "sol quente" do deslocamento com o "pensamento dividido" pelo cuidado dos filhos Saffioti, (2013). É na particularidade do cuidado e na atenção à fome, física e de saber, que a resistência se fia.

A permanência, portanto, é garantida pela produção de dignidade, Arroyo, (2005). Na Escola onde Esperança está estudando o saber despoja, da frieza tecnicista para pulsar no "cheiro do lanche" e na escuta sensível da ausência. Como um "lampejo" benjaminiano (1994) que ilumina o agora, dinâmica que rompe com a colonialidade Quijano, (2005), é o instante soberano em que sujeitos historicamente subalternizados retomam o controle das suas próprias narrativas, transformando o pátio escolar em solo de liberdade e reexistência.

Essa dimensão reafirma que a permanência escolar se fortalece quando a instituição reconhece o estudante em sua totalidade.

> Tenho um filho especial e eu precisava ajudar ele, queria entender mais das coisas e poder explicar melhor para ele, agora para posso ajudar a fazer as tarefas e também sei quais direitos ele tem [...]. Mas, no começo, era difícil porque o estudo que eu tinha era da Bolívia e não serviu aqui no Brasil. Eu tinha vergonha de começar do zero. Foi aí que apareceu o Projeto Muxirum na minha vida; fui acolhida e, depois de concluir, a própria professora me ajudou a fazer a matrícula na escola onde estou hoje. Antes, quando eu não estudava, me sentia uma pessoa que não era ninguém. Eu chorava muito porque não conseguia me matricular e havia desistido, achando que nunca teria estudo aqui. Me sentia angustiada e pensava: 'eu estou aqui, mas não sou ninguém'. Quando apareceu essa oportunidade e eu me matriculei, foi uma vida nova. Tudo mudou. Agora estou no 6º ano e me vejo como uma pessoa nova. Sinto que estou tendo meus direitos e só tenho a agradecer. Daqui para frente é continuar e seguir feliz. E quero ser enfermeira, um sonho meu e também do meu esposo, que muito me incentiva (Esperança, 2025).

Ao refletir sobre sua decisão de voltar a estudar, Esperança destaca o desejo de ajudar o filho e melhorar sua própria condição de vida. Seu retorno à escola aparece como gesto de cuidado e emancipação

A EJA possibilita como espaço de produção de dignidade, onde o sujeito deixa de ser um "condicionado" para se tornar protagonista de sua história. A trajetória da estudante foi marcada por uma fronteira que não é apenas geográfica, mas epistêmica. O saber trazido da Bolívia, invisibilizado pela burocracia nacional, impôs a ela o peso de "começar do zero" e a vergonha de se sentir estrangeira em seu próprio direito de aprender.

Seu fala expõe a ferida aberta da exclusão, perspectiva que dialoga com Quijano (2005) ao discutir a colonialidade do poder. A vergonha de Esperança e a invalidação de seus saberes antecedentes revelam como determinados sujeitos são colocados em posições de subalternidade social e epistêmica. A EJA e projetos como o Muxirum tornam, espaços de ruptura com essas estruturas coloniais. Ao ocupar o banco escolar e projetar, como futura enfermeira, Esperança rompe o silêncio histórico, retoma sua voz e deixa de ser "ninguém", como ela sentia antes de estudar para se tornar produtora de conhecimento e de futuro.

As trajetórias aqui narradas transcendem os limites da escolarização formal para se constituírem como autênticas escrevivências Evaristo, (2017). Ao narrar e escrever suas próprias histórias, essas mulheres transformam o corpo e a memória em ferramentas de resistência, reafirmando a educação como prática de liberdade. A EJA, portanto, deixa de ser apenas o retorno à sala de aula para se converter em um território de reexistência e disputa política, onde o ato de estudar significa, primordialmente, existir com dignidade e ocupar espaços de poder anteriormente negados.

Ao "escovar a história a contrapelo" Benjamin, (1987), percebemos que o recomeço de cada estudante é o anúncio de uma justiça epistêmica. Elas deixam de ocupar o lugar de

"vencidas" pela exclusão para se tornarem protagonistas de suas próprias emancipações, consumando o que Brandão (2007) e Hooks (2013) defendem como a educação enquanto libertação. Como as "coisas desimportantes" que Barros (1993) transfigura em poesia, a trajetória de mulheres é o brilho de uma brasa viva que se recusa a apagar sob as cinzas da desigualdade. No olhar freiriano (1996), suas vozes nos ensinam que, se a educação sozinha não transforma o mundo, sem a força de vida e a coragem dessas mulheres, o mundo sequer começaria a ser sonhado.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Encerrar esta dissertação não significa silenciar as vozes que a constituíram, mas reconhecer que elas continuam em movimento. Em um constante vir-a-ser (devir), nós não "somos", nós "estamos sendo. As narrativas de Aurora, Oluara, Sankofa, Amani, Esperança e Valentina não foram tratadas como meros dados de pesquisa, mas configuraram-se como acontecimentos hermenêuticos.

Foram encontros de horizontes, no sentido proposto por Gadamer (1999), nos quais a distância entre pesquisadora e participantes não produziu separação, mas um aprofundamento da compreensão sobre a existência humana e o direito à educação.

A fusão de horizontes ocorreu quando a academia se deixou atravessar pelas águas do território pantaneiro, pelo labor cotidiano, pela maternidade, pelo cansaço e pela esperança dessas mulheres. Nesse encontro, compreender deixou de ser um ato de interpretação a distância para tornar-se uma escuta com abertura ética, reconhecendo que cada silêncio, cada pausa e cada insistência carregavam uma densa historicidade.

Embora singulares, as trajetórias apresentam pontos de convergência fundamentais que sustentam o horizonte conclusivo desta investigação e a permanência como ato político cotidiano, Aurora permanece diante da maternidade solo, Valentina reorganiza o tempo expropriado pelo doméstico, Amani enfrenta o estigma do analfabetismo, Oluara interrompe o fluxo de trabalho para estudar, Sankofa, Esperança, atravessa fronteiras culturais. Em todas, o ato de ficar na escola não é passividade, mas resistência. Conforme afirma Freire (1996), é o movimento ontológico do "ser mais".

A escola — território de alteridade e reconstrução —, é a instituição que não aparece como espaço burocrático, mas como lugar de vínculo. A mediação docente, mencionada com gratidão, confirma que a permanência não é fruto apenas de mérito individual, mas de relações pedagógicas éticas. Aqui, a pesquisa ratifica o que Freire (1987) denomina “educação como prática de liberdade e cuidado”.

As narrativas evidenciam que a interrupção dos estudos e as dificuldades de retorno estão ancoradas na divisão sexual do trabalho. O que poderia ser lido como "dificuldade pessoal" mostra-se como força, afirmam Saffioti (2013) e Lugones (2008), como expressão da colonialidade de gênero. A EJA, nesse contexto, torna-se o espaço de enfrentamento simbólico dessa estrutura.

A alfabetização assume o sentido profundo de retomada da autoria. Seja no desejo de Amani em "ser gente", na vontade de Valentina em ler seus hinos ou na afirmação identitária de Sankofa, a leitura da palavra é, indissociavelmente, a leitura do mundo (Freire, 1987). Narrar a própria vida, diz Evaristo (2017), é um ato de rasurar o silêncio historicamente imposto.

A EJA Feminina apareceu como Território de Insurgência. Os achados desta pesquisa confirmam que a exclusão escolar dessas mulheres não foi uma falha individual, mas um produto das desigualdades estruturais atravessadas por gênero, classe e raça (Crenshaw, 2019; Quijano, 2005). Entretanto, o retorno e a permanência na escola não representam simples compensação tardia. Representam o deslocamento das margens para o centro da própria narrativa.

No território pantaneiro de Cáceres, a EJA mostrou um espaço onde a maternidade não anula o direito ao saber, a idade não limita o aprendizado e o cansaço não elimina o sonho.

Ao se considerar que compreender é fundir horizontes, esta pesquisa mostra que a fusão exige humildade epistemológica, e que a academia aprende quando se dispõe a escutar. As participantes desta pesquisa não foram objetos de análise, mas sujeitos de memória e de reinvenção. Suas trajetórias evidenciam que o empoderamento feminino na EJA não ocorre por discursos abstratos, mas por redes de apoio, mediações pedagógicas éticas e políticas públicas que garantam dignidade.

Encerrar este texto é, portanto, reafirmar um compromisso político e pedagógico. Enquanto houver mulheres que reorganizam o tempo para estudar, que desafiam a divisão sexual do trabalho e que atravessam fronteiras para aprender, a EJA permanecerá como um território de insurgência necessária.

Aprender a ler, para essas mulheres, foi recuperar a palavra, foi reinscrever na história, foi, em última análise, afirmar: estamos aqui! E enquanto essas vozes continuarem ecoando, a democracia terá horizonte.

6.1 Princípios para uma EJA feminina, emancipatória e pantaneira

Os achados deste estudo permitiram delinear princípios orientadores para uma pedagogia comprometida com a potência das mulheres da EJA em Cáceres/MT. Não se trata de um modelo acabado ou de uma receita metodológica, mas de um conjunto de referências éticas, epistemológicas e políticas que emergem das trajetórias consideradas e tensionam a lógica histórica da "falta" que, frequentemente, marca a Educação de Jovens e Adultos.

Propõe-se, assim, uma pedagogia ancorada em três dimensões interdependentes.

I. Dimensão Ético-Territorial: a acolhida das raízes

Neste eixo, o território deixa de ser barreira para se tornar patrimônio. A educação reconhece que o sujeito que chega à sala de aula já traz consigo uma cartografia de saberes.

- Hospitalidade Ética e Linguística na Fronteira: O Pantanal é fluxo. A EJA deve ser o porto onde sotaques, idiomas e culturas de origem são celebrados. Alfabetizar, aqui, não é corrigir o falar, mas oferecer ferramentas para que a mulher migrante narre sua história sem precisar rasurar suas raízes.
- Ecologia de Saberes e o Diálogo Radical: inspirada em Brandão, Barros e Pereira, esta EJA honra o "conhecimento-vida". É o reconhecimento de que a sabedoria das águas, do trato com a terra e das ancestralidades não é inferior ao "conhecimento-escola". Alfabetizar-se é ampliar a leitura do mundo sem silenciar a sabedoria que já habita o corpo e o território.

I. Dimensão Epistemológica: a autoria de si

Aqui, há o movimento do conteúdo para a vivência. A estudante deixa de ser objeto de ensino para ser sujeito de sua própria narrativa.

- A "escrevivência" como Método e Episteme: baseada em Evaristo (2017), a memória é integrada ao currículo. A história de vida não é um "parêntese" na aula, mas a própria matéria-prima do conhecimento. A escrita torna-se o ato político de movimentar a mulher da condição de espectadora para a de autora.
- O "esperançar" e a vocação do "ser mais": em diálogo com Freire (1996), a EJA é a retomada da vocação ontológica de "ser gente", do *ser mais.* O "esperançar", na perspectiva freiriana, não é espera passiva, mas movimento ativo de reconstrução histórica e de intervenção na realidade.

II. Dimensão Política e Social: a engenharia do cuidado

Este eixo enfrenta as barreiras estruturais que impedem a permanência dessas mulheres na escola, combatendo a visão da "falta".

- Justiça Reprodutiva e Redes de Sustentação: a permanência escolar exige uma engenharia de cuidado. Reconhecer a sororidade feminina como o motor da escolarização periférica implica criar políticas de acolhimento para os filhos e suporte para as mães, garantindo que o direito ao estudo não seja cerceado pelo peso da domesticidade.
- Enfrentamento à Colonialidade e à Pedagogia das Faltas: romper com o estigma de que "mãe não estuda" ou de que o aluno da EJA é um sujeito "em falta" (Arroyo). Propõe-se a Pedagogia da Potência, que valoriza as resistências e as invenções cotidianas que essas mulheres já operam no mundo muito antes de chegar à escola.

A EJA ―Movimento de Cheia: os achados desta pesquisa demonstram que a emancipação ocorre quando a estrutura pedagógica inverte as lógicas tradicionais, e a Educação de Jovens e Adultos torna-se um ato de liberdade.

7. REFERÊNCIAS

AKOTIRENE, Carla**. Interseccionalidade.** São Paulo: Pólen, 2019. (Feminismos Plurais).

ARROYO, M. G. **Currículo, território em disputa.** Petrópolis: Vozes, 2011.

ARROYO, M. G. Formar educadoras e educadores de jovens e adultos. *In*: SOARES, L. **Formação de educadores de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica/ SECAD - MEC/ UNESCO, 2006.

ARROYO, Miguel G. **Educação Popular, Saúde, Equidade E Justiça Social**. Cad. Acesso Em: 14 Jan. 2025.

ARROYO, Miguel G. **Educação popular, saúde, equidade e justiça social**. *Cadernos Cedes*, Campinas, v. 29, n. 79, p. 401-416, set./dez. 2009

ARROYO, Miguel. **Ofício De Mestre:** Imagens E Auto-Imagens. 7. Ed. Petrópolis: Vozes, 2006.

ARROYO, M. G.; FERNANDES, B. M. **A educação básica e o movimento social do campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 1999.

BAQUERO, R. V. A. **Empoderamento:** Instrumento De Emancipação Social: Uma Discussão Conceitual. Revista Debates, Porto Alegre, V. 6, N. 1, P. 173-187, Abr. 2012. Disponível Em: Https://Bit.Ly/3pj3l2f. Acesso Em: 15 Set. 2023.

BARRETO, Maria Cláudia Mota Dos Santos; MUSIAL, Gilvanice Barbosa Da Silva. **Mulheres Da E Na Eja:** Tecendo Reflexões A Partir Das Contribuições De Paulo Freire. 2020. Artigo – Universidade Federal Da Bahia, 2020.

BARROS, Abenizia Auxiliadora; Et Al. **Mulheres No Eja:** Em Busca Do Conhecimento Escolar Em Tempos De Pandemia. 2021. Artigo – Universidade Federal De Mato Grosso, 2021.

BARROS, Manoel De. **O Livro Das Ignorãças**. 1. Ed. São Paulo: Editora Civilização Brasileira, 1993.

BATLIWALA, S. The Meaning Of Women's Empowerment: New Concepts From Action. In: Sen, G.; Germain, A.; Chen, L. C. (Org.). **Population Policies Reconsidered: Health, Empowerment And Rights**. Boston: Harvard University Press, 1994. P. 127-138.

BENJAMIN, Walter. Magia e Técnica, **Arte e Política:** Ensaios Sobre Literatura e História Da Cultura. 7. Ed. São Paulo: Brasiliense, 1994. P. 197-221.

BENJAMIN, Walter. **O Narrador**: Considerações Sobre A Obra De Nikolai Leskov. In:

BIROLI, F. **Gênero e desigualdades: os limites da democracia no Brasil**. São Paulo: Boitempo, 2018.

BITENCOURT, Loriége Pessoa; ZART, Laudemir Luiz. Os Educadores **Na Educação Do Campo e Suas Condições de Trabalho Docente**. Revista Brasileira De Educação Do Campo, V. 2, N. 1, P. 252–274, Jan./Jun. 2017.

BRANDÃO, C. R.; Borges, M. C. **O Lugar da Vida: Comunidade e Comunidade Tradicional**. Campo-Território: Revista De Geografia Agrária, Ed. Especial, P. 1-23, 2014.
BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A Educação Popular Na Escola Cidadã**. São Paulo: Vozes, 2006.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O Que É Educação Popular**. 25. Ed. São Paulo: Brasiliense, 2007.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O Que É Educação**. 21. Ed. São Paulo: Brasiliense, 2007. (Coleção Primeiros Passos; 20).

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer CNE/CEB n.º 11/2000. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**. Brasília, DF, 2000. Disponível em: Parecer CNE/CEB nº 11/2000. Acesso em: 9 maio 2025.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição Da República Federativa Do Brasil**. Brasília, Df: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Decreto Nº 29.741, De 11 De Julho De 1951. **Legislação Informatizada**. Disponível Em: Http://Www.Planalto.Gov.Br/Ccivil_03/Decreto/1950-1969/D29741.Htm. Acesso Em: 01 Ago. 2025.

BRASIL. Lei Nº 4.024, De 20 De Dezembro De 1961. Fixa As Diretrizes E Bases Da Educação Nacional. **Diário Oficial Da União:** Seção 1, Brasília, Df, 27 Dez. 1961.

BRASIL. **Lei n.º 11.340, de 7 de agosto de 2006**. Cria mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher [...]. *Diário Oficial da União*: Brasília, DF, 8 ago. 2006. Disponível em: Planalto – Lei Maria da Penha. Acesso em: 8 março 2025.

BRASIL. Presidência Da República. **Lei Nº 13.005 De 25 De Junho De 2014. Aprova O Plano Nacional De Educação – Pne E Dá Outras Providências**. Brasília, Df: Diário Oficial Da União, 2014. Disponível Em:Http://Www.Planalto.Gov.Br/Ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.Htm. Acesso Em: 17 Out. 2015.

Brasília: Inep, 2023. Disponível Em: Https://Www.Gov.Br/Inep/PtBr/Assuntos/Noticias/Censo-Escolar/Saiba-Mais-Sobre-O-Panorama-Das-Mulheres-Na-Educacao-Basica. Acesso Em: 19 Maio 2025.

BUCZENKO, Gerson Luiz; ROSA, Maria Arlete. **Educação Ambiental E Educação Do Campo Nas Escolas Municipais Do Campo Em Área De Proteção De Manancial**. *Geografia: Ensino & Pesquisa*, Santa Maria, V. 26, Ed. Esp., E6, P. 1-18, 2022

CANDAU, V. M. **Educação Intercultural Na América Latina: Entre Concepções, Tensões E Propostas**. Educação & Realidade, Porto Alegre, V. 33, N. 2, P. 35-50, 2008.

CANDAU, V. M; Molina, M. **Diferença Cultural E Práticas Pedagógicas: Entre A Homogeneização E A Pluralidade**. Educação & Realidade, V. 33, N. 2, P. 35-49, 2008.

CAPUCHO, V. **Educação de jovens e adultos:** prática pedagógica e fortalecimento da cidadania. São Paulo: Cortez, 2012.

CARNEIRO DA CUNHA, M. 2009a. **“Cultura” E Cultura: Conhecimentos Tradicionais E Direitos Intelectuais**. In: Cultura Com Aspas E Outros Ensaios. São Paulo: Cosac & Naify, 311-373.

CARNEIRO DA CUNHA, M.; Magalhães, S. B.; Adams, C. **Povos Tradicionais E Biodiversidade No Brasil: Contribuições Dos Povos Indígenas, Quilombolas E Comunidades Tradicionais Para A Biodiversidade, Políticas E Ameaças**. São Paulo: Sbpc, 2022.

CARREIRA, Denise; PANDJIARJIAN, Valéria. **Violência De Gênero:** Práticas Pedagógicas Na Escola. São Paulo: Ação Educativa, 2003.

CEBALHO, Jussara; PEREIRA, Lisanil da Conceição Patrocínio. **Manifestações culturais nas perspectivas femininas dos assentamentos Corixinha, Jatobá e Sapicuá em Cáceres-MT, na faixa de fronteira Brasil/Bolívia**. Comunicação Oral. GT 51: Geografia Cultural: múltiplas dimensões dos saberes/fazeres nas interfaces dialógicas sociedade-natureza e o bem viver. Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), publicado em 28 nov. 2025.

CEBALHO, Maria Catarina; ALVES PEREIRA, Vilmar; URUPÊ CHUE , Saturnina; MENDONÇA, Ícaro Alexander Antunes de. **A educação de jovens e adultos indígena: experiência, cosmovivências e aprendizagens na Aldeia Vila Nova Barbecho, MT**. Revista da Faculdade de Educação, *[S. l.]*, v. 41, n. 1, p. e4125010, 2025. DOI: 10.30681/faed.v41i1.13919.Disponívelem: https://periodicos.unemat.br/index.php/ppgdu/article/view/13919. Acesso em: 12 dez. 2025.

CUNHA, Manuela Carneiro Da. **Índios No Brasil: História, Direitos E Cidadania. 1. Ed. São Paulo: Claro Enigma, 2012.**

CUNHA, Teresa. Mulheres, Identidades E Territórios: As Experiências e Conhecimentos Delas. In: Ferreira, Waldineia Antunes De Alcântara; Grando, Beleni Saléte; Pereira, Lisanil Da Conceição Patrocínio;

Davis, Ângela. **Mulheres, Raça E Classe**. São Paulo: Boitempo, 2016.
DI PIERRO, M. C.; Vovio, C. L.; Andrade, E. R. **Alfabetização De Jovens E Adultos No Brasil:** Lições Da Prática. Brasília: Unesco, 2008.

DI PIERRO, Maria Clara. Políticas municipais de educação básica de jovens e adultos no Brasil: um estudo do caso de Porto Alegre-RS. São Paulo, 1996. Dissertação (Mestrado) – PUC-SP.

DUARTE, Adriana Nezeir De Almeida. O Chiquitano De Cáceres-Mt: Contribuições Para A Constituição Da Escola Como Fronteira Interétnica E Intercultural. 2014. Dissertação (Mestrado Em Educação) – Universidade Do Estado De Mato Grosso, Programa De Pós-Graduação Em Educação, Cáceres, 2014.

Educação De Jovens E Adultos: Prática Pedagógica E Fortalecimento Da Cidadania. São Paulo: Cortez, 2012.
ELSAS, Vanessa Porfírio De Faria. Eja: Entre A Reprodução E A Educação Popular. Congr. Intern. Pedagogia Social July. 2012. Disponível Em: Http://Www.Proceedings.Scielo.Br/Scielo.Php?Pid=Msc0000000092012000200037&Script=Sci_Arttext

EVARISTO, Conceição. **Poemas Da Recordação E Outros Movimentos**. Rio De Janeiro: Malê, 2017.

FÁVERO, Osmar Et Al. **Educação De Jovens E Adultos**. Petrópolis, Rj: Dp&A, 2009.
FERNANDES, Bernardo Mançano. **Educação Do Campo:** Identidade E Políticas Públicas. Brasília: Incra, 2014.

FOUCAULT, M. Microfísica Do Poder. Rio De Ja-Neiro: Graal, 1985
Freire, P. **Pedagogia Do Oprimido.** Rio De Janeiro: Paz E Terra, 1975.

FREIRE, P; SHOR, I. **Medo e ousadia**: o cotidiano do professor. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra,1986.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 1982.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia Da Autonomia:** Saberes Necessários À Prática Educativa. São Paulo: Paz E Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia Do Oprimido**. Rio De Janeiro: Paz E Terra, 1987.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade E Método**. Traços Fundamentais De Uma Hermenêutica Filosófica. Tradução De Flávio Paulo Meurer. Petrópolis: Vozes, 1997. 3ª Ed

GADOTTI, Moacir. **Por uma política nacional de educação popular de jovens e adultos**. 1. ed. São Paulo: Moderna; Fundação Santillana, 2014

GONZALEZ, Lélia. **Racismo e sexismo na cultura brasileira**. In: GONZALEZ, Lélia.

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

HASENBALG, Carlos (org.). Lugar de negro. Rio de Janeiro: Zahar, 2022.

hooks, Bell. **Ensinando A Transgredir:** A Educação Como Prática Da Liberdade. São Paulo: Wmf Martins Fontes, 2013.

hooks, bell. **O Feminismo É Para Todo Mundo:** Políticas Arrebatadoras. Tradução de Ana Luiza Libânio. 1. Ed. Rio De Janeiro: Rosa Dos Tempos, 2018.

hooks, bell. **Tudo sobre o amor: novas perspectivas**. São Paulo: Elefante, 2021.

Instituto Nacional De **Estudos E Pesquisas Educacionais** Anísio Teixeira. O Panorama Das Mulheres Na Educação Básica.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATISTICA – IBGE. Dados sobre os municípios brasileiros. In: http://www.ibge.gov.br/home/. Acesso em 10 de de março 2025.

IKUTA, Smitiely de Abreu Lima. **Políticas educacionais interculturais e bilíngues: uma análise crítica das práticas pedagógicas na fronteira Brasil/Bolívia**. 2024.

KILOMBA, Grada. **Memórias da Plantação**. Episódios de Racismo Cotidiano Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

LUGONES, María **Colonialidade e Gênero**. Revista Tabula rasa, n. 9, p. 111-133, Bogotá, Colômbia, janeiro-junho de 2008. Disponível Em Https://Revistas.Unal.Edu.Co/Index.Php/Tabularasa/Article/View/1058/1267

LUGONES, María. Rumo a um feminismo descolonial. **Estudos Feministas**. Florianópolis, vol. 22, nº 3, p. 935-952, setembro-dezembro/2014a. Disponível em https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/36755. Acesso em: 11 de janeiro de 2025.

LUZ, R.; FERREIRA, N. V. C. A História das mulheres: presença na Educação de Jovens e Adultos. *In:* **Anais do Seminário de Educação** (SEMIEDU), 29, 2021, Cuiabá. Anais [...]. Porto Alegre: Sociedade Brasileira de Computação, 2021. p. 2199-2208.

LUZ, R.; FERREIRA, N. V. C. A. **História Das Mulheres:** Presença Na Educação De Jovens E Adultos. In: *Anais Do Seminário De Educação (Semiedu)*, 29., 2021, Cuiabá. Anais [...]. Porto Alegre: Sociedade Brasileira De Computação, 2021. P. 2199-2208.

MALDONADO, Maritza Maciel Castrillon. **Espaço Pantaneiro:** Cenário De Subjetivação Da Criança Ribeirinha. 2009. Dissertação (Mestrado Em Educação) – Programa De Pós-Graduação Em Educação, Universidade Federal De Mato Grosso, Cuiabá, 2009.

MATO GROSSO. **Decreto Nº 786, De 18 De Janeiro De 2021. Dispõe Sobre A Criação Da Unidade Escolar, Que Adiante Menciona, E Dá Outras Providências**. *Diário Oficial Do Estado De Mato Grosso*, Cuiabá, Mt, 18 Jan. 2021. Disponível Em: Https://Leisestaduais.Com.Br/Mt/Decreto-N-786-2021-Mato-Grosso-Dispoe-Sobre-A-Criacao-Da-Unidade-Escolar-Que-Adiante-Menciona-E-Da-Outras-Providencias. Acesso Em: 10 Fev. 2025.

MATO GROSSO. Conselho Estadual de Educação. **Resolução n.º 180/CEE/2000**. Dispõe sobre normas para a oferta da Educação de Jovens e Adultos no Estado de Mato Grosso. Cuiabá, 2000.

MATO GROSSO. Decreto nº 1.107, de 15 de setembro de 2021. Institui o **Programa Mais MT Muxirum**. Cuiabá: Governo do Estado de Mato Grosso, 2021. Disponível em: IOMAT – Diário Oficial MT. Acesso em: 9 maio 2025.

MATO GROSSO lidera ranking de feminicídios no país, aponta **levantamento nacional**. Página Press, 17 mar. 2026. Redação. Disponível em: https://gncomunicacaoenoticias.com.br/2025/07/mato-grosso-lidera-ranking-nacional-de-feminicidios-pelo-2-ano-seguido-aponta-anuario/. Acesso em: 28 abr. 2026.

BRASIL. **Lei n.º 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 10 jan. 2001. Disponível em: Planalto. Lei nº 10.172/2001. Acesso em: 8 março 2026.

MACHADO, Lia Zanotta. Feminismo em movimento. São Paulo: Francis, 2010.

MELLO, Ângela Rita Christofolo De. **A Política Educacional De Jovens E Adultos E O Processo De Implantação Dos Centros De Educação De Jovens E Adultos De Mato Grosso** (2008/2011). 2013. Tese (Doutorado Em Educação) – Universidade Metodista De Piracicaba, Piracicaba, Sp, 2013.

MIGNOLO, W. **Epistemologias Do Sul: Conhecimento E Emancipação**. São Paulo: Editora Cortez, 2007.
Mignolo, W. **O Que É Descolonialidade?** Lisboa: Editora Clássica, 2007.
MILES, M. B.; Huberman, A. M. **Qualitative Data Analysis: An Expanded Sourcebook**. 2. Ed. Thousand Oaks, Ca: Sage, 1994.

MINAYO, M.C De S **Violência E Saúde [Online].** Rio De Janeiro: Editora Fiocruz, 2006. Temas Em Saúde Collection. 132 P. Isbn 978-85-7541-380-7. Available From Scielo Books <Http://Books.Scielo.Org>.

MINAYO, M.C. De S. **O Desafio Do Conhecimento: Pesquisa Qualitativa Em Saúde**. 3.E São Paulo: Hucitec/Abrasco, 1994.

Ministério Público Federal. Comunidades Tradicionais Em Mato Grosso: Diagnóstico E Desafios. Brasília: Mpf, 2021. Disponível Em: Acesso Em: 27 Fev. 2025.

OLIVEIRA, Daniele Lopes; Cruz, Lanuzza. **A Importância Da Educação De Jovens E Adultos:** Eja Para A Inclusão Da Mulher. 2020. Artigo – Reeduc, 2020.

OLIVEIRA, Marcele Ventura De Andrade De; Amorim, Suzana. **Educação De Jovens E Adultos:** Ferramenta De Empoderamento Da Identidade Da Mulher Discente. Artigo – Universidade De Vassouras, 2020.

PASINATO, Wânia. **"Femicídios" e as mortes de mulheres no Brasil**. *Cadernos Pagu*, Campinas, n. 37, p. 219-246, jul./dez. 2011.

PALÁCIOS, Keila Cristina Medeiros; REIS, Maria Das Graças Fernandes De Amorim Dos; GONÇALVES, Josiane Peres. **A Mulher E A Educação Escolar:** Um Recorte Da Eja Na Atualidade. 2020. Pesquisa – Universidade Federal De Mato Grosso Do Sul, Naviraí, 2020.

PEREIRA, Lisanil da Conceição Patrocínio; Binzstok, Jacob. **Reflexões acerca da produção capitalista no território matogrossense**: o desafio do campesinato em áreas do agronegócio. Disponívelem:http://observatoriogeograficoamericalatina.org.mx/egal15/Geografiasocioeconomica/Geografiarural/06.pdf. Acesso em: 01 de maio de 2025.

PEREIRA, Lisanil Da Conceição Patrocínio; AZINARI, Amanda Pereira Da Silva; FERREIRA, Waldineia Antunes Alcantara. **Participação E Protagonismo Das Mulheres No Território Da Cidadania Da Baixada Cuiabana**. Revista Latino Americana De Geografia E Gênero, V. 9, N. 1, P. 107119, 2018. Issn 21772886.

PEREIRA, Roberta Avila; CLARO, Lisiane Costa; PEREIRA, Vilmar Alves. **A Educação Popular na Contramarcha da Babárie: Reflexões sobre as práticas vivenciadas no pré-universitário popular Quinta Superação.** In. Olhares Sul- Rio Grandenses Sobre a Educação de Jovens e Adultos e a Educação Popular. 256p. Passo Fundo: Méritos, 2016.

PEREIRA, V. A.; Silva, M. L.; SORRENTINO, M. **Amazonizar A Educação Pelo Horizonte Dos Saberes Pantaneiros E Amazônicos.** Revista Ibero-Americana De Estudos Em Educação, Araraquara, V. 19, Esp. 3, E19687, 2024. E-Issn: 1982-5587. Doi: Https://Doi.Org/10.21723/Riaee.V19i00.1968701

PEREIRA, Vilmar Alves; CERDA, Cristian Danilo. **Educação Do Campo E Práticas Sociais:** Um Olhar A Partir Das Comunidades Tradicionais. Revista Brasileira De Educação Do Campo, V. 5, N. 2, P. 123–145, 2020.

PEREIRA, Vilmar Alves; DA SILVA, Rodrigo Florêncio; RAMÍREZ-sánchez, Miguel Ysrrael. **educação ambiental popular na américa latina e caribe e educação para o desenvolvimento sustentável:** incongruências e desafios. 3 ago. 2022.

PERROT, Michelle. **Minha história das mulheres**. [tradução Ângela M. S. Côrrea]. São Paulo: Contexto, 2007.

PITANGUY, Jacqueline. **Violência de gênero e os direitos humanos das mulheres**. In:

VENTURI, Gustavo; GODINHO, Tatau (org.). Mulheres brasileiras e gênero nos espaços público e privado: uma década de mudanças na opinião pública. São Paulo: Fundação Perseu Abramo; Edições SESC SP, 2013. p. 11-25.

PLEIN, Clério. Capitalismo, agricultura familiar e mercantilização. Informe GEPEC, Toledo, v. 14, n. 2, p. 96-111, jul./dez. 2010. Disponível em: https://e revista.unioeste.br/index.php/gepec/article/view/4008/3807. Acesso em: fev. 2025.

POGGIO, I. S. N. A Construção Das Relações De Gênero. In: Laffin, M. H. L. F (Org). **Educação De Jovens E Adultos, Diversidade E O Mundo Do Trabalho**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2012. P. 88-101.

Portal Mato Grosso. **Casalvasco**. Publicado Em 14 Abr. 2020. Disponível Em: https://portalmatogrosso.com.br/casalvasco/ccaiuêzá. acesso em: 7 ago. 2025

QUIJANO, Aníbal. C**olonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais**. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: Clacso, 2005. Disponível em: https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sursur/20100624103322/12_Quijano.pdf. Acesso em: 7 dez. 2023.

Revista Educação. Censo Escolar 2024: Eja Encolhe No País. **Revista Educação**, 9 Abr. 2025. Disponível Em: Https://Revistaeducacao.Com.Br/2025/04/09/Censo-Escolar-2024-Eja/. Acesso Em: 19 Maio 2025.

RIBEIRO Da Silva, Joice. **Preta Raivosa: Narrativas (Auto)Biográficas Da Trajetória De Vida Sendo Mulher/Professora Preta No Nortão De Mato Grosso**.

RIBEIRO, Darcy. **Os Índios E A Civilização**. Edição Integral. São Paulo: Círculo Do Livro, 1980.

RIBEIRO, Djamila. **O que é lugar de fala**? Belo Horizonte: Letramento, 2017.

SAFFIOTI, Heleieth Iara Bongiovani. **A Mulher Na Sociedade De Classes:** Mito E Realidade. Prefácio De Antônio Cândido De Mello E Souza. Petrópolis: Vozes, 1976.

SANTOS, Felipe. **Censo Escolar 2022:** Aumento Das Matrículas Em Tempo Integral. Fundação Roberto Marinho, 2023. Disponível Em: Https://Www.Frm.Org.Br/Conteudo/Educacao-Basica/Artigo/Censo-Escolar-2022-Aumento-Das-Matriculas-Em-Tempo-Integral. Acesso Em: 20 Maio 2025.Conclusão De Curso (Graduação) – Universidade Federal De Pernambuco, Recife, 2024.

SANTOS, Wanessa Vitoriana Da Silva. **Educação De Jovens E Adultos:** Uma Revisão Da Literatura Sobre Os Desafios De Gênero Enfrentados Pelas Mulheres. 2024. Trabalho De Conclusão De Curso (Graduação) – Universidade Federal De Pernambuco, Recife, 2024.

SARDENBERG, C. M. B. **Conceituando "Empoderamento" Na Perspectiva Feminista**. 2012. Transcrição Revisada Da Comunicação Oral Apresentada Ao I Seminário Internacional: Trilhas Do Empoderamento De Mulheres – Projeto Tempo, Promovido Pelo Neim/Ufba, Em Salvador, Bahia, De 5-10 De Junho De 2006. Disponível Em: Https://Repositorio.Ufba.Br/Ri/Handle/Ri/6848. Acesso Em: 15 Set. 2023.

SARDENBERG, Maria Cecilia Bacellar. **Pedagogias feministas**: uma introdução. In: VANIN, Iole; GONÇALVES, Terezinha (org.). Caderno gênero e trabalho. São Paulo: REDOR, 2006. p. 44-57.

SEGATO, Rita Laura. **Território, soberania e crimes de segundo Estado: a escritura nos corpos das mulheres de Ciudad Juárez**. *Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 13, n. 2, p. 265-285, 2005.

Senado Federal. Instituto De Pesquisa Datasenado. **Pesquisa Estadual De Violência Contra A Mulher** – Mato Grosso. Fevereiro De 2024. Disponível Em: Https://Www.Senado.Leg.Br/Institucional/Datasenado/Relatorio_Online/Pesquisa_Violencia_Domestica/2024/Assets/Pdf/Matogrosso.Pdf. Acesso Em: 24 Ago. 2025.

Senado Federal. Instituto De Pesquisa Datasenado. **Pesquisa Estadual De Violência Contra A Mulher** – Mato Grosso. Fevereiro De 2024. Disponível Em: Https://Www.Senado.Leg.Br/Institucional/Datasenado/Relatorio_Online/Pesquisa_Violencia_Domestica/2024/Assets/Pdf/Matogrosso.Pdf. Acesso Em: 24 Ago. 2025.

SILVA, Joice Ribeiro Da. **Preta Raivosa: Narrativas (Auto) Biográficas Da Trajetória De Vida Sendo Mulher/Professora Preta No Nortão De Mato Grosso**.

SILVA, L. M. F; Arruda, R. F; Ikuta, A. S.A.L. **Comunidade Fronteiriça Do Porto Limão - Brasil/Bolívia: Território Sob Ameaça**. In: Congresso Brasileiro De Geógrafos – Cbg, 8., 2024, São Paulo. Anais [...]. São Paulo: Agb, 2025. Disponível Em:Https://Www.Cbg2024.Agb.Org.Br/Resources/Anais/9/Cbg2024/1727751221_Arquivo_D9ed3ee395f8b81754b6ac9832bda15b.Pdf . acesso em: 09 de março de 2025.

SILVA, Maurenilce Lemes Da. **Políticas Públicas De Eja Em Mato Grosso (2002-2017) E Suas Implicações Administrativas, Políticas E Pedagógicas No Ceja De Cáceres – MT**, 2019.

SILVESTRE, Yasmin; WOOD, Khauan; FARIAS, Julia. **2025 registra recorde de feminicídios com 4 mulheres mortas por dia no país**. CNN Brasil, São Paulo, 20 jan. 2026. Disponível em: <colocar link>. Acesso em: 28 abr. 2026.

SOARES, Leôncio. **Educação De Jovens E Adultos:** Um Campo De Direitos. Belo Horizonte: Autêntica, 1996.

SORJ. B. Os Cuidados Com A Família E As Desigualdades De Gênero E De Classe. *In:* Costa, A. *Et Al*. (Org.). **Divisão Sexual Do Trabalho, Estado E Crise Do Capitalismo**. Recife: Sos Corpo; Instituto Feminista Para A Democracia, 2010. P. 33-56.

SOUZA, Suellen Araújo. **A Perspectiva De Gênero Na Educação De Jovens E Adultos – Desafios E Estratégias Na Eja Manguinhos**. 2020. Dissertação (Mestrado) – Fundação Oswaldo Cruz, Rio De Janeiro, 2020.

SILVESTRE, Yasmin; WOOD, Khauan; FARIAS, Julia. **2025 registra recorde em feminicídio com 4 mulheres mortas por dia no país**. CNN Brasil, São Paulo, 20 jan. 2026. Acesso em: 8 março de 2026.

TRIVINOS, A. N. S. **Introdução À Pesquisa Em Ciências Sociais: A Pesquisa Qualitativa Em Educação.** São Paulo: Atlas, 1987.

VENTURINI, Dantielle. Mato Grosso Registra Queda, Mas Ainda Possui 145 Mil Analfabetos. **Folha Max**, 28 Jul. 2024. Disponível Em: Https://Www.Folhamax.Com/Cidades/Mato-Grosso-Registra-Queda-Mas-Ainda-Possui-145-Mil-Analfabetos/497269. Acesso Em: 01 Ago. 2025.

Vigano, Dione; Laffin, Maria Hermínia. **Educação De Jovens E Adultos:** Olhares Diversos. Florianópolis: Ufsc, 2016.

Vigano, S. M. M.; Laffin, M. H. L. F. A Educação De Jovens E Adultos Como Um Espaço De Empoderamento Das Mulheres. **Revista Eja Em Debate**. Florianópolis, V. 7, N. 5, P.1-19, 2016.

YUKA, Marcelo; JORGE, Seu; CAPPELLETTI, Ulisses. **A carne. Intérprete**: Elza Soares. In: SOARES, Elza. *Do cóccix até o pescoço*. Rio de Janeiro: Maianga Discos, 2002. 1 CD.

ZART, L. L Org; BITTENCOURT, L. P. Org. **Culturas E Práticas Sociais: Leituras Freireanas**. Cáceres: Unemat Editora, 2020. 250. Isbn: 97865990142089788599014208.

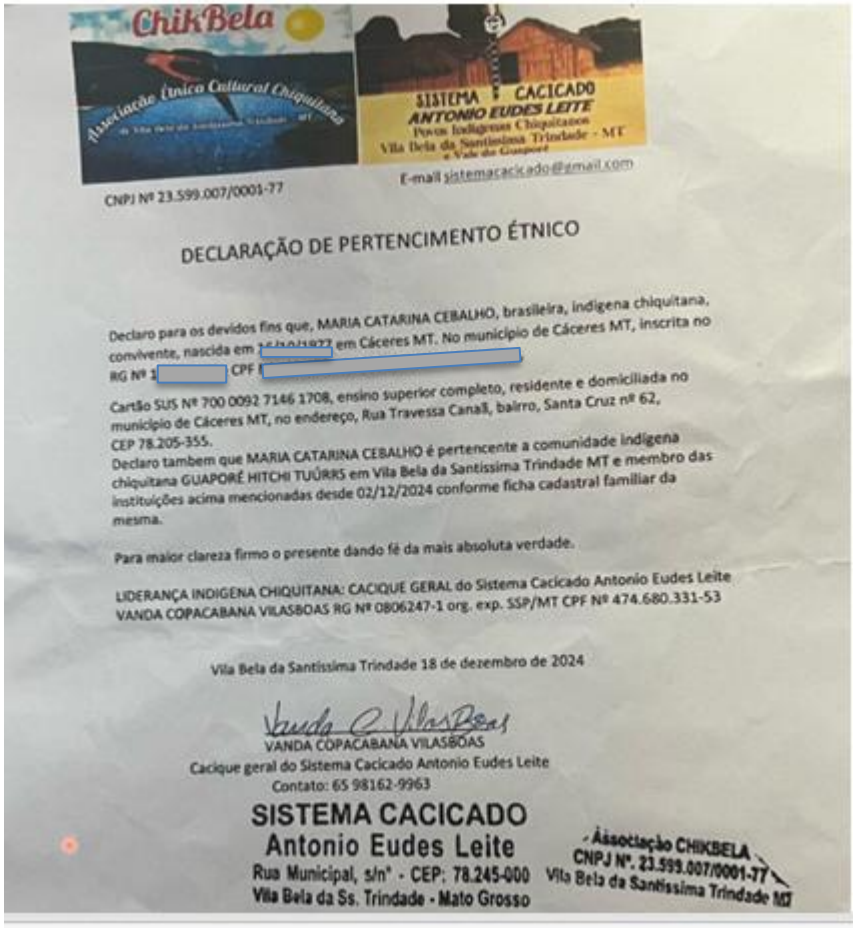
APÊNDICE A – Questionário preliminar aplicado durante uma das etapas da pesquisa

Nome fictício_____

Idade: _____ anos
Escolaridade: _____
Ocupação atual: _____
Ano de ingresso na EJA: _____
Por que não estudou quando criança? _____

1. Como você descreveria sua trajetória educacional durante a Educação de Jovens e Adultos (EJA)?
2. Quais foram os principais desafios que você enfrentou para concluir seus estudos na EJA?
3. Quais oportunidades e recursos você percebeu que a escola Prof. Milton Marques Curvo oferecia para apoiar sua educação na EJA?
4. De que forma as responsabilidades familiares, como cuidar dos filhos ou de outros familiares, influenciaram sua participação na EJA?
5. Como seu trabalho impactou sua capacidade de frequentar as aulas e se dedicar aos estudos durante a EJA?
6. Quais estratégias você utilizou para superar os desafios educacionais na EJA, especialmente em relação às responsabilidades familiares e profissionais?
7. Como você avalia a influência das políticas públicas de apoio à EJA e de promoção do empoderamento feminino durante seu período de estudos na escola Prof. Milton Marques Curvo?
8. Quais medidas específicas de promoção do empoderamento feminino você considera mais eficazes na EJA?
9. Como você percebe a importância da EJA na promoção do empoderamento feminino e na busca por igualdade de gênero?
10. Você sofreu ou sofre algum tipo de preconceito por ter sido estudante da EJA?
11. Como a conclusão da EJA afetou sua vida pessoal, profissional e suas aspirações futuras?

Anexo: declaração de reconhecimento dos povos Indígenas Chiquitanos



ChikBela

Associação Única Cultural Chiquitana

SISTEMA CACICADO
ANTONIO EUDES LEITE
Povos Indígenas Chiquitanos
Vila Bela da Santíssima Trindade - MT

CNPJ Nº 23.599.007/0001-77

E-mail sistemacacicado@gmail.com

DECLARAÇÃO DE PERTENCIMENTO ÉTNICO

Declaro para os devidos fins que, MARIA CATARINA CEBALHO, brasileira, indígena chiquitana, convivente, nascida em [redacted] em Cáceres MT. No município de Cáceres MT, inscrita no RG Nº [redacted] CPF [redacted]

Cartão SUS Nº 700 0092 7146 1708, ensino superior completo, residente e domiciliada no município de Cáceres MT, no endereço, Rua Travessa Canaã, bairro, Santa Cruz nº 62, CEP 78.205-355.
Declaro tambem que MARIA CATARINA CEBALHO é pertencente a comunidade indígena chiquitana GUAPORÉ HITCHI TUÚRRS em Vila Bela da Santíssima Trindade MT e membro das instituições acima mencionadas desde 02/12/2024 conforme ficha cadastral familiar da mesma.

Para maior clareza firmo o presente dando fé da mais absoluta verdade.

LIDERANÇA INDIGENA CHIQUITANA: CACIQUE GERAL do Sistema Cacicado Antonio Eudes Leite
VANDA COPACABANA VILASBOAS RG Nº 0806247-1 org. exp. SSP/MT CPF Nº 474.680.331-53

Vila Bela da Santíssima Trindade 18 de dezembro de 2024

VANDA COPACABANA VILASBOAS
Cacique geral do Sistema Cacicado Antonio Eudes Leite
Contato: 65 98162-9963

SISTEMA CACICADO
Antonio Eudes Leite
Rua Municipal, s/nº - CEP: 78.245-000
Vila Bela da Ss. Trindade - Mato Grosso

Associação CHIKBELA
CNPJ Nº. 23.599.007/0001-77
Vila Bela da Santíssima Trindade MT