UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU MESTRADO PROFISSIONAL DE ENSINO DE SOCIOLOGIA EM REDE NACIONAL - PROFSOCIO/UNEMAT

ADRIANA KELLY BANDEIRA DE ARAUJO

VIVÊNCIAS SOCIAIS: "EU, AGORA, POSSO LER": PERSPECTIVAS SOCIOLÓGICAS SOBRE OS RELATOS DE MULHERES NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS - NA ESCOLA EDELI MANTOVANI

Sinop-MT

2026

ADRIANA KELLY BANDEIRA DE ARAUJO

VIVÊNCIAS SOCIAIS: "EU, AGORA, POSSO LER": PERSPECTIVAS SOCIOLÓGICAS SOBRE OS RELATOS DE MULHERES NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS- NA ESCOLA EDELI MANTOVANI.

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* Mestrado Profissional de Ensino de Sociologia em Rede Nacional PROFSOCIO/UNEMAT, como pré-requisito para obter o título de Mestra em Sociologia.

Orientador: Prof. Dr. Roberto Alves de Arruda.

Sinop-MT

2026

A663v Araujo, Adriana Kelly Bandeira de.
VIVÊNCIAS SOCIAIS: "EU, AGORA, POSSO LER": PERSPECTIVAS SOCIOLÓGICAS SOBRE OS RELATOS DE MULHERES NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS- NA ESCOLA EDELI MANTOVANI / Adriana Kelly Bandeira de Araujo. - SINOP, 2026.
80f.: il.

Universidade do Estado de Mato Grosso "Carlos Alberto Reyes Maldonado", Sociologia/SNP-PROFSOCIO - Sinop - Mestrado Profissional, Campus Universitário De Sinop.
Orientador: ARRUDA, Roberto Alves.

1. Mulheres. Educação de Jovens e Adultos. 2. Sociologia da Educação. 3. Gênero. I. ARRUDA, Roberto Alves. II. Título.

UNEMAT / MTSCB CDU 374.7:316.346.2-055.2(81)

ADRIANA KELLY BANDEIRA DE ARAUJO

VIVÊNCIAS SOCIAIS: "EU, AGORA, POSSO LER": PERSPECTIVAS SOCIOLÓGICAS SOBRE OS RELATOS DE MULHERES NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS - NA ESCOLA EDELI MANTOVANI.

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* Mestrado Profissional de Ensino de Sociologia em Rede Nacional PROFSOCIO/UNEMAT, como pré-requisito para obter o título de Mestra em Sociologia.

Aprovado em 29 de setembro de 2026.

Banca Examinadora do Projeto:

_____

Prof. Dr. Roberto Alves de Arruda (Orientador)
Faculdade de Ciências Humanas e Linguagem - UNEMAT

_____

Profa. Dra. Sandra Pereira de Carvalho
Faculdade de Ciências Humanas e Linguagem - UNEMAT

_____

Prof. Dr. Sandra Pereira de Carvalho
Faculdade de Ciências Humanas e Linguagem - UNEMAT

Sinop-MT
2026

DEDICATÓRIA

À Deus, Meu esposo e minhas filhas que são minhas maiores inspirações.

AGRADECIMENTOS

O sentimento que me envolve neste momento é de profunda gratidão pela caminhada até aqui. Nada foi fácil; muitos desafios surgiram ao longo do percurso. Ainda assim, pela graça de Deus, foi possível chegar à linha de chegada, com a certeza de que cada obstáculo contribuiu para o meu crescimento pessoal e acadêmico.

Agradeço, com todo o meu amor, ao meu esposo Gilmar, meu alicerce e maior incentivador. Sua compreensão nos momentos de ausência, seu apoio incondicional e sua constante disposição para o diálogo foram fundamentais durante toda essa jornada. Você não apenas esteve ao meu lado, mas caminhou comigo, acolhendo minhas transformações, respeitando meus processos e celebrando cada conquista. Sua força, paciência e amor foram essenciais para que eu chegasse até aqui.

Às minhas amadas filhas, Dieisylla, Heloisa, Valentina e Maithê, minha razão de viver e minha maior inspiração. Mesmo tão pequenas, demonstraram uma compreensão que muitas vezes me emocionou profundamente. Estiveram comigo em momentos desafiadores, adaptando-se à minha rotina intensa, oferecendo carinho nos momentos de cansaço e me fortalecendo com seus abraços sinceros. Em cada gesto de amor, encontrei forças para continuar, mesmo quando o coração apertava de saudade e culpa. Vocês são a luz que ilumina o meu caminho. Expresso minha sincera gratidão ao meu orientador, que foi muito além de seu papel acadêmico. Sua postura acolhedora, paciente e incentivadora fez toda a diferença nos momentos mais difíceis. Com palavras de encorajamento e sensibilidade, soube me lembrar da minha capacidade e me impulsionar a seguir em frente, mesmo diante das adversidades.

Agradeço ao PROFSOCIO – UNEMAT/Sinop pelo acolhimento e pela compreensão diante das dificuldades enfrentadas ao longo do curso, sempre comprometido em oferecer um ensino de qualidade, acessível e transformador.

Por fim, mas não menos importante, agradeço imensamente a todos os meus colegas de Mestrado. Cada conversa, cada troca, cada gesto de apoio e escuta foi essencial nessa caminhada. Compartilhamos aprendizados, desafios, risos e lágrimas, construindo juntos uma trajetória marcada por afeto e parceria. Levo comigo o orgulho de ter vivido essa experiência ao lado de pessoas tão especiais.

Meu coração transborda gratidão por todos que fizeram parte desta jornada.

RESUMO

ARAUJO, Adriana Kelly Bandeira de; Vivências sociais: "Eu, agora, posso ler": perspectivas sociológicas sobre os relatos de mulheres na educação de jovens e adultos - ensino médio - na escola Edeli Mantovani, em Sinop-MT. 2025. 67p. Trabalho de Conclusão de Curso (Mestrado Profissional de Ensino de Sociologia em Rede Nacional) - Universidade do Estado de Mato Grosso, Campus Universitário de Sinop, Mato Grosso, 2026.

Este recorte do campo empírico, um determinado grupo de mulheres, trabalhadoras para compreender os principais fatores que levaram essas mulheres a abandonarem a escola na idade escolar própria, e depois retornar de modo tardio concluir os estudos, desta feita na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA). O estudo ocorreu na Escola Estadual Edeli Mantovani. Para realizar a pesquisa utilizaremos a abordagem qualitativa, com pesquisa exploratória por meio da etnografia, tendo como instrumentos de coleta de dados os relatos das mulheres que tiveram sua trajetória escolar interrompida por fatores sociais como a violência simbólica, a exclusão social, o machismo entre outros. Adotamos como, como para pesquisa as relações institucionalizadas que ocorrem na Educação de Jovens e Adultos. Baseamos o referencial teórico nas discussões de Paulo Freire, Florestan Fernandes, . Carlos Benedito Martins, Nísia Floresta e Heleieth Saffiot dentre outros autores. Dos resultados esperados da pesquisa, é possível compreender como as relações de poder patriarcal, a desigualdade de gênero, a influência da origem social (classe social) influencia o abandono escolar, fatores que demonstramos nas contradições presentes na forma como a escola foi concebida para atender determinados grupos sociais.

Palavras-chave: Mulheres. Educação de Jovens e Adultos. Sociologia da Educação. Gênero.

RESUMEN

ARAUJO, Adriana Kelly Bandeira. *Vivencias sociales: "Yo, ahora, puedo leer": perspectivas sociológicas sobre los relatos de mujeres en la Educación de Jóvenes y Adultos – nivel medio – en la Escuela Edeli Mantovani, en Sinop-MT*. 2025. 47p. Proyecto de Calificación (Maestría Profesional en Enseñanza de Sociología en Red Nacional) – Universidad del Estado de Mato Grosso, Sinop, Mato Grosso, 2025.

Este trabajo busca investigar los principales factores que llevaron a muchas mujeres a abandonar la escuela, y luego regresar de forma tardía a la EJA. El estudio se lleva a cabo en la Escuela Estatal Edeli Mantovani. Para realizar esta investigación, se utilizará un enfoque cualitativo, de carácter exploratorio, a través de la etnografía, donde se recogerán los relatos de mujeres cuya trayectoria escolar fue interrumpida por factores externos como la violencia simbólica, la exclusión social, el ascenso del machismo, entre otros. Como forma de resistencia, a través del movimiento feminista, estas mujeres pueden proyectar su propio futuro, comprender la realidad y transformarla a través de las conquistas logradas en el espacio escolar y en la ruptura con las estructuras sociales. Adoptamos como categorías de análisis la Educación de Jóvenes y Adultos, trabajada a partir de los teóricos Paulo Freire, Florestan Fernandes y Émile Durkheim; la Sociología de la Educación con Carlos Benedito Martins; y la categoría de género con Nísia Floresta y Heleieth Saffioti. Desde este enfoque, es posible comprender las relaciones de poder, la desigualdad de género, y cómo la influencia del origen social (clase social) impacta en el abandono escolar, demostrando las contradicciones presentes en la forma en que la escuela es concebida por cada grupo social. Así, buscamos comprender la salida de estas mujeres del sistema escolar durante la edad escolar no como una ausencia de elección personal o un fracaso individual, sino como el resultado de procesos sociales marcados por factores históricos y estructurales.

Palabras clave: Mujer. Educación de Jóvenes y Adultos. Sociología de la Educación. Género.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEE/MT	Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso
CF	Constituição Federal
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
DRE/MT	Diretoria Regional de Educação de Mato Grosso
EJA	Educação de Jovens e Adultos
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
PIB	Produto Interno Bruto
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNDE	Programa Nacional de Desenvolvimento da Educação
SEDUC/MT	Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO 10
2. RECONSTRUÇÃO TEMPORAL DA EJA NO BRASIL 11
3. PROBLEMAS A SEREM ENFRENTADOS NA EJA 17
4. MULHERES E IMAGENS SOCIALMENTE PROJETADAS 24
5. MULHERES E SUAS CONQUISTAS 29
6. CONCEPÇÕES TEÓRICAS SOBRE A EJA 34
6.1 Reflexões sobre a Eja. 37
6.2 A sociologia e a sociedade. 40
7. METODOLOGIA 48
7.1 A escolha do método de pesquisa. 48
8. VIVÊNCIAS, ANÁLISES E FATORES DE IMPACTO SOCIAL DAS MULHERES PESQUISADAS 51
8.1 História de vida: Visões de mundo e narrativas femininas. 58
8.2 Qual seu estado civil? Quantos filhos? Qual sua profissão e idade? Porque decidiu voltar a estudar? O que a motivou? 59
8.3 Entre o desafio da evasão e o chão da escola. 60
8.4 Há alguma motivação por parte da família, amigos e trabalho para não desistir? 64
8.5 O enfrentamento da desigualdade de gênero e o retorno à escola. 65
8.6 Em sala, qual sua maior dificuldade? A relação entre você e os demais colegas influenciam na permanência? 70
8.7 Campo escolar e as alunas 71
8.8 O que vocês diriam aquelas pessoas que têm vontade de voltar à escola? 73
8.9 Subjetividades no retorno à escola. 74
8.10 Você sente que as aulas de Sociologia têm ajudado a compreender melhor a sua realidade social? 75
8.11 A sociologia como instrumento de superação nos retratos da desigualdade de gênero e o retorno à escola. 76
9. HISTÓRIAS DE VIDA: A VISIBILIDADE DOS DISCURSOS DE RESISTÊNCIA 78
CONSIDERAÇÕES FINAIS. 81
REFERÊNCIAS 84
APÊNDICE A – Questionário de identificação para as participantes 88
ROTEIRO DE ENTREVISTA 89

1. INTRODUÇÃO

Esta pesquisa, estruturada em nível de dissertação e sob uma abordagem qualitativa, fundamenta-se na revisão dialética do referencial teórico para embasar a metodologia etnográfica, combinada a uma intervenção no campo empírico — a Escola Estadual Edeli Mantovani, localizada em Sinop, Mato Grosso.

A revisão de literatura buscou tensionar o tema da leitura a partir das vivências e condicionantes sociais de mulheres matriculadas na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Fundamentando-se na Teoria Crítica, a pesquisa objetiva apreender as contradições do movimento histórico que perpassa as trajetórias formativas dessas sujeitas, compreendendo a aquisição da leitura não como mero aprendizado técnico, mas como práxis indispensável ao processo de emancipação social, desvelamento ideológico e superação da alienação. O corpus empírico é constituído pela escuta qualificada de cinco alunas dessa modalidade.

A sala de aula configurou-se como o espaço empírico privilegiado para a observação participante e para a apreensão da totalidade concreta vivenciada por mulheres de distintas faixas etárias. Utilizou-se a entrevista semiestruturada como mediação dialética entre a experiência imediata no campo e a abstração teórica, possibilitando desvelar e analisar criticamente as concepções, contradições e visões de mundo formuladas pelas sujeitas da pesquisa.

Nesse sentido, a pesquisa etnográfica constitui-se como importante mediação epistemológica, objetivando aproximar o pesquisador da realidade social investigada. Tal abordagem permite apreender as visões de mundo das participantes — ou seja, suas formas particulares de conceber, sentir e agir na sociedade —, situando a escola como um espaço contraditório de circulação e disputa de saberes. Nele, confrontam-se tanto o conhecimento formalmente sistematizado pela cientificidade quanto aqueles saberes tecidos pelos sujeitos em sua práxis e no cotidiano vivido.

O objetivo da pesquisa consistiu em apreender as percepções das mulheres investigadas sobre suas vivências sociais, analisando as implicações sociopolíticas atreladas ao seu retorno à escola. No contexto da Educação de Jovens e Adultos (EJA), considerou-se criticamente o tempo de afastamento do ambiente escolar e as trajetórias de vida construídas à margem da instituição. Buscou-se investigar o distanciamento em relação à estrutura sistêmica e burocrática do ensino — englobando currículos, seriações rígidas, parâmetros de habilidade e

métodos formais de avaliação —, tensionando como essa dinâmica institucional impacta a vida cotidiana das alunas e ressignifica seus saberes prévios no processo de reingresso escolar.

Colocadas as premissas desta pesquisa, passamos a informar o leitor sobre a estrutura desta dissertação, organizada em capítulos.

No primeiro capítulo, tratamos sobre a temática da Reconstrução Temporal da EJA no Brasil. Realizamos um breve levantamento sobre os dados da escolarização na EJA, as políticas de acesso e permanência, o movimento da educação na história e na construção da EJA no Brasil frente às políticas de inclusão/exclusão, em particular da mulher trabalhadora que retorna à escola, depois de determinada idade, como fruto da persistência e do lugar que possa ocupar na comunidade a qual pertence. Para realizar o embasamento desta digressão histórica, apoiamos a construção teórica, nos dados do Ministério da Educação (MEC), nos dados do Censo Escolar produzido pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), nas produções do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD). Para produzir as análises, nos apoiamos nas discussões realizadas por Freire, Charlotte, Scott, Arroyo, dentre outros teóricos da educação e das ciências sociais.

2. RECONSTRUÇÃO TEMPORAL DA EJA NO BRASIL

O recorte empírico e contextual da pesquisa articula-se aos dados do Censo Escolar de 2023 divulgados pelo Ministério da Educação (MEC), os quais revelam um sistemático declínio no contingente de estudantes matriculados na Educação de Jovens e Adultos (EJA) nos últimos anos. Em 2019, registravam-se 3.545.988 matrículas, índice que se reduziu para 2.774.428 em 2023 — uma retração de aproximadamente 22%. Esse refluxo mostra-se ainda mais acentuado no Ensino Médio (25%) do que no Ensino Fundamental (20%), sinalizando os limites impostos pelas exigências do mercado de trabalho à permanência escolar. Cumpre salientar que esse intervalo temporal abarca a crise sanitária da COVID-19, cujos desdobramentos aprofundaram as desigualdades estruturais de acesso e permanência na educação pública.

Dados adicionais do Ministério da Educação (MEC) indicam que o perfil etário dos estudantes da EJA se reconfigura à medida que se avança nas etapas de escolarização. Nas séries iniciais do Ensino Fundamental, observa-se uma média de idade mais elevada (46 anos),

evidenciando a busca tardia pela alfabetização por sujeitos historicamente marginalizados do sistema educacional. Em contrapartida, no Ensino Fundamental II e no Ensino Médio, as médias caem, respectivamente, para 25 e 24 anos. Esse fenômeno de Juvenilização da EJA evidencia a incapacidade da escola regular em reter e formar a juventude da classe trabalhadora em seu tempo regular, expelindo-a para o ensino noturno em razão da necessidade de inserção precoce no mercado de trabalho precarizado.

Dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua 2023), divulgados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2024), indicam que o Brasil ainda mantém cerca de 11 milhões de pessoas com 15 anos ou mais não alfabetizadas — o equivalente a aproximadamente 7% dessa população. Longe de constituírem meros índices estatísticos, esses números evidenciam as marcas da exclusão estrutural e da desigualdade de classes no país. Diante desse cenário, impõe-se a necessidade de problematizar o papel sociopolítico da Educação de Jovens e Adultos (EJA), compreendendo-a não como uma oferta assistencialista ou de simples suplência temporal para quem foi privado da escolarização na dita "idade própria", mas como um espaço de práxis emancipatória, de recomposição de direitos e de reconstrução da consciência crítica.

O termo “idade própria” é amplamente empregado na gestão educacional para determinar a faixa etária tida como ideal para cada etapa da educação básica. A ultrapassagem desse marco cronológico sem a conclusão da escolarização correspondente costuma ser classificada burocraticamente como "defasagem idade-série". Sob a perspectiva crítica, essa temporalidade normativa deve ser problematizada: o fenômeno não decorre de falhas individuais ou mero "abandono escolar", mas sim de processos de exclusão e evasão forçada estruturalmente produzidos pela desigualdade social e pela rigidez do sistema de ensino. É no horizonte de superação dessa violência institucional que a Educação de Jovens e Adultos (EJA) ganha relevância sociopolítica.

No plano normativo, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), em seu Capítulo II, Seção V (artigos 37 e 38), assegura o direito formal à educação básica gratuita para jovens e adultos, fixando as idades mínimas de 15 e 18 anos para exames de certificação no Ensino Fundamental e Médio, respectivamente (Veras; Santos, 2010). Contudo, a Teoria Crítica nos provoca a tencionar a distância entre a garantia legal abstrata e a realidade concreta da exclusão. Dados da PNAD Contínua (IBGE, 2024) evidenciam como o acesso à escrita permanece atravessado por marcadores de classe, raça e gênero: em 2023,

enquanto a taxa geral de analfabetismo para pessoas com 15 anos ou mais situou-se em 5,4%, o índice entre pretos e pardos atingiu 7,1% — mais que o dobro do registrado entre a população branca (3,2%). Essa assimetria explicita a dimensão estrutural do racismo na distribuição do capital cultural. Por sua vez, embora a taxa entre mulheres (5,2%) apresente discreta proximidade com a masculina (5,4%), as trajetórias femininas na EJA revelam condicionantes específicos de subalternização, imposto pela sobrecarga do trabalho doméstico e de cuidado.

Essa disparidade atinge níveis ainda mais drásticos na população idosa: a taxa de analfabetismo entre pretos e pardos com mais de 60 anos ultrapassa 20%, denunciando as marcas históricas de uma exclusão educacional e racial estruturalmente perpetuada. No recorte da juventude, os dados indicam que 9 milhões de pessoas entre 14 e 29 anos não concluíram o Ensino Médio. As razões apontadas para esse afastamento revelam a primazia da reprodução material da vida, com a necessidade de inserção no trabalho somando 41,7%. Por sua vez, a alegada "falta de interesse" (23,5%) deve ser compreendida criticamente não como escolha individual, mas como reflexo da alienação e do descompasso entre a instituição escolar e as contradições vivenciadas pelos jovens. Além disso, em 2023, 19,8% dos jovens de 15 a 29 anos encontravam-se privados tanto da formação escolar quanto do trabalho formal, expondo a precariedade estrutural que afeta essa parcela da classe trabalhadora. Nesse cenário, a oferta da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) e da EJA surge como alternativa relevante, desde que articulada à formação crítica e integral, superando a mera adequação utilitarista às exigências do mercado de trabalho.

Diante desse panorama, os dados evidenciam a urgência de políticas públicas estruturantes voltadas à superação das desigualdades educacionais, articulando intersecionalmente as dimensões de gênero, raça e classe social para assegurar o direito inalienável à formação humana. Refletir sobre a Educação de Jovens e Adultos na contemporaneidade exige situá-la para além de uma função meramente compensatória ou assistencialista do Estado. Sob o aporte da Pedagogia Crítica e das perspectivas libertadoras, a EJA afirma-se como uma práxis emancipatória fundamental: um espaço em que o ato de ler o mundo precede o de ler a palavra, permitindo aos educandos desvelar as estruturas de dominação e construir, de forma coletiva e autônoma, novos caminhos de libertação e cidadania plena.

Sob a perspectiva democrática e emancipatória, a EJA busca efetivar o direito inalienável à educação daqueles que foram historicamente privados do acesso e da permanência na escola. Essa abordagem problematiza as temporalidades normativas da dita "idade adequada", contrapondo-se à lógica bancária e burocrática do ensino ao valorizar a ação

comunicativa, a construção coletiva do conhecimento e o protagonismo dos educandos na formação de sujeitos politicamente conscientes e autônomos.

Abordar a EJA sob uma perspectiva efetivamente democrática exige garantir não apenas o acesso formal, mas as condições materiais e concretas para a permanência dos estudantes na escola, enfrentando as barreiras estruturais impostas pela desigualdade socioeconômica. Essa abordagem implica promover a participação ativa dos educandos na construção crítica do currículo, na gestão democrática da escola e nas decisões que impactam sua trajetória formativa. Trata-se de consolidar um espaço de ação comunicativa, alicerçado no diálogo horizontal entre educadores e educandos, no qual as experiências de vida e os saberes populares são reconhecidos e valorizados como componentes fundamentais da práxis pedagógica.

Sob essa ótica, a práxis pedagógica na EJA exige o respeito à diversidade cultural e às identidades das estudantes, articulando os objetos de conhecimento às suas demandas e contradições cotidianas, de modo a conferir sentido emancipatório à aprendizagem. Trata-se de favorecer o desenvolvimento da consciência crítica sobre as assimetrias sociais e as formas de dominação, fortalecendo a luta por justiça social por meio de uma gestão escolar efetivamente democrática e participativa.

Essa perspectiva fundamenta-se na Pedagogia do Oprimido, obra na qual Paulo Freire (1987) conceitua a opressão como uma relação estrutural de desumanização. Para o autor, o opressor é aquele que exerce o poder de dominação, subjugando o outro e privando-o da possibilidade de constituir-se como sujeito de sua própria história: “O opressor, que é desumanizador porque desumaniza os oprimidos, é também desumanizado” (Freire, 1987, p. 28).

Por sua vez, o oprimido tem sua realização impedida e, frequentemente, sob o impacto da ideologia dominante, introjeta a figura do opressor sem tomar consciência da própria subjugação. Assim, a opressão não se reduz a uma privação econômica ou política, mas configura-se como uma estrutura reificadora que obstaculiza a formação do ser humano como sujeito crítico e transformador da realidade.

Sob uma perspectiva governamental, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) concentra-se no papel do Estado na garantia do direito à educação àqueles que não tiveram acesso ou não concluíram a escolarização na idade própria. Essa concepção articula-se ao entendimento de que a educação é um direito social e um dever estatal, conforme aponta Bourdieu e Passeron

(2014), ao afirmarem que a escola pode tanto reproduzir desigualdades quanto atuar como instrumento de superação delas, dependendo das políticas e práticas adotadas.

Nesse sentido, a formulação e a implementação de políticas públicas específicas, o financiamento adequado da EJA e a criação de mecanismos de avaliação e acompanhamento da qualidade do ensino tornam-se elementos centrais para a efetivação desse direito (Saviani, 2013).

Faz-se necessário, portanto, repensar mudanças de concepções no âmbito das práticas sociológicas institucionais, de modo que a permanência e o sucesso dos sujeitos da EJA não estejam vinculados apenas a motivações de cunho individual, mas também a incentivos estruturais e coletivos promovidos pela própria instituição. Como destaca Dubet (2004), a escola precisa reconhecer a diversidade das trajetórias sociais dos estudantes e construir práticas pedagógicas e organizacionais que dialoguem com suas experiências de vida, trabalho e exclusão social, fortalecendo o sentimento de pertencimento e a função emancipadora da educação.

Ensinar pessoas que trazem consigo múltiplas e diversas experiências de vida implica em aprender também, considerando as diferenças individuais de cada uma. Ninguém melhor do que as próprias mulheres educandas da EJA, para dizerem sobre o que pensam, o que passam e o que esperam. Não é por acaso que a Educação de Jovens e Adultos (EJA) é um tema que desperta a atenção dentro de várias perspectivas como já aludido, pois pode representar uma nova oportunidade a quem por motivos diversos, não pôde cursar a escola no tempo correspondente. Retornar a sala de aula pode significar para mulheres uma chance nova, um reencontro com o ensino escolar. Basegio e Borges (2013, p. 19) corroboram acerca das conjunturas do retorno à sala de aula.

> A necessidade cada vez maior de os adolescentes das classes populares entrarem no mercado de trabalho, como forma de ajudar no sustento de suas famílias, o que os faz optar pela modalidade EJA; A EJA sendo usada como um coringa para solucionar problemas de indisciplina ou de repetência múltipla de educandos do ensino regular.

Em relação ao período adequado para aprender, consideramos que não é possível determinar um tempo específico, muito menos estabelecer prazos rígidos, pois sempre há a oportunidade de estudar. Os saberes se complementam e se renovam de acordo com o contexto histórico e social vivido pelas diferentes gerações, o que evidencia a complexidade de se pensar uma educação imutável que desconsidere tais especificidades. Essa perspectiva dialoga com a

concepção de educação ao longo da vida, defendida por Freire (1996), ao afirmar que o ser humano está em permanente processo de formação, bem como com a análise sociológica de Charlot (2000), que compreende o aprender como uma relação construída socialmente, atravessada pelas experiências e condições de vida dos sujeitos.

Pesquisar sobre a trajetória de vidas das mulheres na Educação de Jovens e Adultos também evidencia que a EJA pode ser analisada a partir da categoria gênero, uma vez que as desigualdades sociais e educacionais incidem de forma diferenciada sobre mulheres e homens. Conforme destacam Scott (1995) e Arroyo (2017), as trajetórias educacionais das mulheres, especialmente das camadas populares, são marcadas por interrupções decorrentes das responsabilidades familiares, do trabalho doméstico e das relações de poder historicamente construídas. Assim, o problema da pesquisa, além de nos remeter a refletir sobre as motivações que levam essas mulheres a retornarem à escola, instiga-nos a pensar quem são as mulheres que compõem a Educação de Jovens e Adultos, considerando suas histórias, identidades e contextos socioculturais. Esse olhar ao qual me refiro é também o olhar que tenho no momento da construção deste trabalho, logo, entendemos que esta pesquisa poderá colaborar para as seguintes finalidades: Por meio das narrativas das interlocutoras, as mulheres educandas da EJA, entender como se organiza a vida escolar, conhecer as razões de retorno à escola e evidenciar suas representações sobre a EJA.

Parto do princípio de que a Educação de Jovens e Adultos se configura como um fenômeno social. A educação de Jovens e Adultos (EJA) pode ser compreendida como um fenômeno social, um dos fundadores da sociologia. Para o autor, os fenômenos sociais são maneiras de agir, pensar e sentir que são externas ao indivíduo e exercem sobre ele um poder coercitivo. A partir dessa perspectiva, a EJA não pode ser vista apenas como uma alternativa educacional, mas sim como uma resposta social a desigualdades estruturais.

Os estudantes da EJA, ao retomarem os estudos, estão adquirindo conhecimento formal, também resgatando sua autoestima, autonomia e participação na sociedade, o que fortalece os laços sociais e reforça a solidariedade entre os indivíduos. Além disso, pressuponho a latente possibilidade de transformação social na modalidade de ensino que, viabiliza a conclusão dos estudos depois da idade apropriada, para além dessa perspectiva, a pesquisa visa possibilitar inclusão e equidade; promoção da autonomia e emancipação; transformação social; participação comunitária; crítica às estruturas de poder.

Parte-se do pressuposto de que a modalidade de ensino destinada àqueles que não concluíram os estudos na idade considerada correspondente, à Educação de Jovens e Adultos (EJA), possui um potencial latente de promover transformações sociais significativas. Tal

possibilidade se dá, sobretudo, pelo seu caráter inclusivo, ao garantir o acesso ao direito à educação a sujeitos historicamente marginalizados, contribuindo, assim, para a promoção da equidade no ambiente educacional.

A inclusão, nesse contexto, não se resume ao acesso físico à escola, mas implica também o reconhecimento das especificidades culturais, sociais e identitárias dos sujeitos atendidos, como aponta Arroyo (2006), ao enfatizar a importância de um ensino que respeite os saberes e trajetórias de vida dos educandos. A equidade, relaciona-se à necessidade de superar desigualdades estruturais, criando condições para que todos tenham oportunidades reais de aprendizagem. Isso exige uma abordagem sociológica crítica e comprometida com a justiça social.

A promoção da autonomia dos sujeitos é outro aspecto fundamental, pois envolve a valorização de suas vozes, a construção da autonomia e o fortalecimento de sua autoestima. A educação, nesse sentido, atua como instrumento de conscientização e de resgate da dignidade, favorecendo a capacidade de intervenção crítica na realidade social.

A transformação social, nesse processo, não é entendida só como consequência, mas como finalidade da prática educativa. Trata-se de um movimento que visa alterar as condições de exclusão e vulnerabilidade por meio da ação educativa intencional e reflexiva. Para tanto, é essencial promover a participação comunitária, entendida como o envolvimento ativo dos sujeitos na construção coletiva do conhecimento e na tomada de decisões que afetam suas vidas, conforme propõe Gadotti (2009).

Por fim, a crítica às estruturas de poder torna-se central, na medida em que a educação destinada à população jovem e adulta não pode se furtar ao compromisso de problematizar as relações sociais, políticas e econômicas que historicamente sustentam as desigualdades. Nessa perspectiva, a educação ultrapassa a função meramente compensatória e assume um caráter político e emancipador, conforme defendido por Freire (1987), ao compreender a escola como espaço de resistência, diálogo e formação de sujeitos críticos, capazes de questionar e transformar a realidade em que estão inseridos. Tal compreensão também se articula às análises de Bourdieu (2015), ao evidenciar que a escola pode tanto produzir quanto tensionar as relações de dominação presentes na estrutura social.

No âmbito desta pesquisa, propõe-se realizar levantamentos que possam ser compreendidos à luz das teorias sociológicas como instrumentos de inclusão e transformação social, ao abordar as desigualdades estruturais que atravessam as trajetórias educacionais dos sujeitos da Educação de Jovens e Adultos. Ao considerar os olhares e as narrativas daqueles que interromperam sua escolarização, busca-se promover uma conscientização social que

possibilite a compreensão crítica das condições objetivas que conduzem ao abandono escolar (Charlot, 2000). Essa conscientização, conforme aqui entendida, configura-se como uma estratégia preventiva, no sentido de contribuir para que jovens, ao chegarem ao Ensino Fundamental II e ao Ensino Médio, não desistam de seus percursos escolares, fortalecendo vínculos com a escola e ampliando as possibilidades de permanência e sucesso educacional (Arroyo, 2017).

A metodologia compreende uma pesquisa qualitativa com enfoque etnográfico, a partir dos relatos de vida de mulheres jovens e adultas que retornaram à escola na modalidade EJA. Foram realizadas entrevistas semiestruturadas, observação e diários de campo. O universo da pesquisa para o seu desenvolvimento foi importante a leitura de autores que abordam a temática a fim de embasar teoricamente toda a pesquisa. E a partir da teoria, identificar na prática, todas essas situações mencionadas para contextualizar situações vividas por essas mulheres.

A pesquisa foi realizada na Escola Estadual Professora Edeli Mantovani, localizada na R. Carlos Eduardo, Quadra 17 - Jardim São Paulo I, Sinop - MT, CEP: 78550- 972. Com 5 interlocutoras. Utilizei a observação e a entrevista como ponto principal de investigação, e ao me inserir no mundo das educandas que foram as interlocutoras deste estudo.

3. PROBLEMAS A SEREM ENFRENTADOS NA EJA

Nenhuma pesquisa parte da estaca zero (Lakatos; Marconi, 2010). Provavelmente, alguma pessoa ou grupo já realizou trabalhos semelhantes sobre os aspectos da pesquisa que se pretende iniciar. Aqui, vamos discutir alguns conceitos e teorias que servirão como aporte teórico-metodológico para a pesquisa que desenvolvemos na turma de segundo do ensino médio na escola campo da pesquisa, localizada no município de Sinop, com o objetivo de compreender e apresentar as narrativas de mulheres no ingresso como educandas na Educação de Jovens e Adultos, por meio de uma abordagem sociológica.

Acerca da Educação de Jovens e Adultos (EJA), requer pensarmos nas motivações que têm essas educandas para retornarem ao espaço de sala de aula, considerando tais motivações, algumas questões se tornam pertinentes: Por que retornam? Quais fatores mais influenciam na tomada de decisão, e na procura pelo espaço escolar? Pensar nessas mulheres, educandas nos remete ao curta-metragem “Vida Maria”, uma belíssima animação, lançada no ano de 2006, produzida, escrita e dirigida pelo animador gráfico Márcio Ramos. A obra apresenta uma

narrativa poderosa sobre os desafios enfrentados por muitas mulheres em sua relação com a educação.

O filme conta a história de Maria José, uma menina de apenas 5 anos que, ao tentar estudar, é interrompida pela mãe e forçada a abandonar os cadernos para cuidar das responsabilidades domésticas. A partir desse momento, o curta acompanha o ciclo de vida de Maria, que cresce, se casa, tem filhos e envelhece sem nunca ter tido a oportunidade de retomar os estudos.

A história de Maria José se confunde com a de tantas outras "Marias", mulheres que, por imposições sociais e econômicas, viram seus sonhos interrompidos para atender às exigências da família e do trabalho. É exatamente essa realidade que me motiva a investigar as "Marias na EJA", mulheres que, apesar de terem sido afastadas da educação na infância ou juventude, encontram no Ensino de Jovens e Adultos (EJA) uma possibilidade de reconstruir suas trajetórias.

Assim como Maria no curta, muitas mulheres crescem em um contexto onde a educação não é prioridade. A expectativa de que elas assumam responsabilidades domésticas desde cedo, a necessidade de trabalhar para ajudar no sustento da família, a maternidade precoce e a falta de incentivo social fazem com que suas histórias se repitam ao longo das gerações. O curta evidencia essa reprodução do ciclo de exclusão, mostrando que, sem oportunidades reais de acesso à educação, as mulheres permanecem em uma posição de subordinação social.

No entanto, ao contrário do destino de Maria José no filme, muitas "Marias" têm encontrado na EJA uma chance de romper com esse ciclo, resgatando sua identidade, autonomia e autoestima por meio do aprendizado. Meu interesse em estudar esse tema surge exatamente dessa necessidade de dar voz a essas mulheres, compreender suas motivações, desafios e conquistas dentro da educação.

A relação entre "Vida Maria" e as "Marias na EJA" é, portanto, um reflexo da importância da educação como ferramenta de transformação social. Enquanto o curta nos alerta para a reprodução das desigualdades de gênero na educação, minha pesquisa busca explorar como a EJA pode atuar como um meio de resistência e empoderamento feminino, permitindo que essas mulheres reescrevem suas histórias. Afinal, cada "Maria" que retorna à escola está não apenas aprendendo a ler e escrever, mas também reivindicando seu direito de existir plenamente em uma sociedade que, por muito tempo, tentou silenciá-las.

A pesquisa tem como tema central as motivações das mulheres educandas da EJA. Compreender sobre um processo educacional marcado por lutas pessoais e os desafios de voltar a estudar. Mostrar para a sociedade essas mulheres tão diferentes, (pela defasagem de idades e

pela heterogeneidade constituída das turmas) teriam a dizer sobre tudo isso, e o que têm em comum por partilharem do mesmo espaço escolar.

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) ocupa, historicamente, um lugar marginal no interior das políticas públicas educacionais brasileiras, caracterizando-se por fragilidades estruturais, insuficiência de investimentos e elevadas taxas de evasão escolar, conforme evidenciam os dados apresentados na introdução deste estudo. Tal cenário revela não apenas a precarização dessa modalidade de ensino, mas também a ausência de uma abordagem sociológica efetivamente comprometida com a compreensão das especificidades sociais, históricas e culturais dos sujeitos que a constituem. Como apontam Arroyo (2017) e Bourdieu (2014), a desvalorização institucional da EJA expressa relações de poder que hierarquizam saberes, trajetórias e sujeitos, reforçando mecanismos de exclusão educacional.

Nesse cenário, as mulheres emergem como sujeitas de trajetórias profundamente marcadas pela articulação interseccional entre as desigualdades de gênero, raça e classe social, as quais incidem diretamente sobre suas condições materiais de permanência e emancipação no ambiente escolar. Conforme argumenta Scott (1995), o gênero constitui uma categoria analítica e estruturante das relações sociais, operando na organização de hierarquias de poder e na distribuição desigual de recursos e oportunidades. No campo educacional, essa assimetria manifesta-se de forma acentuada no itinerário das alunas da EJA, cujas histórias de interrupção escolar estão umbilicalmente vinculadas à inserção precoce no trabalho precarizado, à maternidade e à imposição patriarcal do trabalho reprodutivo e de cuidado familiar não remunerado (Arroyo, 2017; Hirata, 2014).

Sob o prisma crítico, é fundamental enfatizar que gênero, classe e raça não são variáveis isoladas ou meros "adjetivos", mas estruturas de dominação articuladas que determinam a posição das mulheres na divisão social e sexual do trabalho.

Na Teoria Crítica Feminista, o cuidado com os filhos e o lar não é um dever "natural" ou um mero evento biológico, mas a reprodução da força de trabalho apropriada gratuitamente pelo sistema capitalista e patriarcal. Isso sobrecarrega a mulher trabalhadora e impõe a interrupção da sua formação escolar formal.

Sendo assim é necessário problematizar o termo "Sucesso Escolar": A noção de "sucesso escolar" carrega, em muitos contextos, uma conotação meritocrática ou adaptativa. Sob a Teoria Crítica, redirecionamos o foco para a permanência, a permanência com qualidade e a formação emancipatória, evitando sugerir que o não término dos estudos seja um fracasso individual.

Este estudo justifica-se, portanto, pela urgência de conferir visibilidade às vivências e narrativas de mulheres que, ao retornarem à escola por meio da EJA, não buscam apenas a alfabetização formal, mas também a reconstrução de identidades, a ampliação de horizontes sociais e a reivindicação de espaços historicamente negados. Tal processo pode ser compreendido como um movimento de ressignificação de si e do mundo, no qual a educação assume um caráter emancipatório e político, conforme defendido por Freire (1987), ao conceber a leitura da palavra indissociável da leitura do mundo.

Este estudo justifica-se, portanto, pela urgência ética e sociopolítica de dar visibilidade às vivências e narrativas de mulheres que, ao reingressarem no ambiente escolar via EJA, desafiam a ordem patriarcal e de classe. O retorno à escola não se reduz à busca pela alfabetização formal ou instrumental, mas constitui um movimento de tomada de consciência, reconstrução da subjetividade e ocupação de espaços dos quais foram historicamente expropriadas. Esse processo consolida-se como práxis emancipatória e política no horizonte de Freire (1987), para quem o ato de ler a palavra é indissociável do desvelamento e da transformação da leitura do mundo.

O título “Eu, agora, posso ler” sintetiza, de forma potente e simbólica, a ruptura com o silenciamento histórico imposto às mulheres da EJA e a assunção de uma nova condição de sujeitas sociais. Trata-se de uma afirmação política que transcende o domínio técnico-instrumental da alfabetização, configurando-se como práxis de autonomia, tomada de consciência e reconhecimento intersubjetivo — premissas centrais da educação como prática da liberdade. Contudo, cumpre notar que parcela expressiva da literatura sobre a EJA ainda se vincula a uma perspectiva positivista e funcionalista, restrita à gestão de índices e fluxos estatísticos, sem tomar como centralidade os sujeitos da experiência. Essa lógica reificante oculta a força emancipatória contida no cotidiano escolar. Em contraposição a esse viés, este estudo propõe uma inflexão epistemológica ao adotar a pesquisa sociológica e etnográfica, assumindo a escuta qualificada como método e as histórias de vida como mediações indispensáveis para a análise crítica das estruturas sociais que condicionam e tencionam as trajetórias dessas mulheres.

Ao tomar os relatos de vida como centralidade analítica, a pesquisa alinha-se à perspectiva crítica da educação, pautada pelo compromisso ético-político com a transformação social, conforme formulado por autores como Paulo Freire, Miguel Arroyo e Marli André. O objetivo reside em apreender não apenas o percurso escolar em si, mas as articulações interseccionais que atravessam essas biografias — nas quais as marcas de ser mulher, mãe, trabalhadora e estudante sobrepõem-se e tensionam a vida cotidiana em contextos de profunda vulnerabilidade.

Assim, esta investigação justifica-se não apenas pelo aporte acadêmico ao campo da EJA, mas fundamentalmente pelo reconhecimento e pela legitimação das vozes de mulheres subalternizadas que encontram, na apropriação da leitura e no espaço escolar, uma via de práxis e (re)existência.

Além disso, o estudo debruça-se sobre a problemática da evasão escolar, fenômeno histórico e estrutural da educação brasileira debatido por diversos campos do conhecimento, por instituições de ensino e pelo Estado. Embora abordagens conservadoras e funcionalistas — como a sociologia de Émile Durkheim (1922) — interpreta a evasão como um sintoma de desintegração social ou anomia que ameaça a coesão das normas coletivas, a Teoria Crítica reinterpreta esse fenômeno. Sob a ótica crítica, o afastamento da escola não decorre de uma patologia individual ou falta de adaptação do estudante, mas expressa um processo de exclusão escolar forçada, produzido pela reprodução das desigualdades e pela incompatibilidade entre a rigidez institucional e as condições materiais de vida da classe trabalhadora.

Na perspectiva funcionalista durkheimiana, a divisão do trabalho social estaria diretamente associada às formas de coesão e solidariedade. Enquanto nas sociedades tradicionais predominaria a solidariedade mecânica, pautada pela semelhança e fraca individualização, nas sociedades modernas sobressairia a solidariedade orgânica, fundada na especialização de funções e na interdependência das atividades (Durkheim, 1978). Nesse arranjo, a educação escolar cumpriria o papel de socialização metódica, inculcando normas e competências necessárias para que os indivíduos ocupem posições funcionais na estrutura social. Contudo, sob o aporte da Teoria Crítica, essa concepção harmoniosa deve ser tencionada: a integração funcional advogada por Durkheim oculta as relações de dominação e a divisão desigual do trabalho. Na EJA, a formação não pode reduzir-se ao enquadramento das alunas nas posições preestabelecidas pelo mercado, mas deve constituir-se como espaço de desvelamento dessas assimetrias e de contestação da ordem social reificada.

Sob a lógica funcionalista e do capital, a escola assume a função primordial de ajustar os sujeitos às demandas da divisão social do trabalho, atuando na formação de competências voltadas à reprodução do sistema produtivo. Nesses moldes, a exclusão escolar é interpretada como um ruído no processo de socialização, cujos desdobramentos confinam os indivíduos a ocupações desvalorizadas e precarizadas, comprometendo tanto suas trajetórias individuais quanto sua inserção comunitária (Dubet, 2004). Todavia, a Teoria Crítica refuta a premissa de que a precarização do trabalho seja mero efeito da ausência de diplomação individual. Ao contrário, desvela que a reprodução da força de trabalho barateada é uma necessidade estrutural do capitalismo periférico, cabendo à escola — e especialmente à EJA — recusar o papel de simples agência adaptativa e afirmar-se como espaço contra-hegemônico de formação humana omnilateral e emancipação política.

Se, sob a ótica durkheimiana, a exclusão escolar é interpretada como enfraquecimento da coesão e ruído na solidariedade orgânica, a sociologia crítica desconstrói essa leitura harmônica. Conforme demonstram Bourdieu e Passeron (2014), a escola não atua como agência neutra de integração, mas como instituição reprodutora das assimetrias de classe. Ao exigi-los e valorizá-los sem formalmente ensiná-los, o sistema de ensino converte o capital cultural herdado pelas classes dominantes em "mérito escolar", naturalizando a eliminação das camadas populares. Assim, a dita "evasão" revela-se como uma exclusão culturalmente legitimada, na qual a ausência de credenciais formais opera como ideológicos para a perpetuação das desigualdades econômicas e sociais. Nesse sentido, garantir a permanência na EJA transcende a mera gestão do fluxo escolar: configura-se como pauta política de enfrentamento à violência simbólica e de democratização real do espaço educacional.

A proposta de construir uma dissertação alicerçada nas narrativas de vida obtidas por meio da observação participante e de entrevistas qualitativas justifica-se pela possibilidade de socializar esse conhecimento com a comunidade da Educação Básica — com ênfase nos Anos Finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, etapas historicamente marcadas pelos maiores índices de exclusão e evasão escolar. Esse fenômeno não pode ser interpretado de forma descontextualizada ou atribuído a fracassos individuais, devendo ser analisado à luz das assimetrias estruturais que atravessam o sistema educacional. Conforme adverte Pierre Bourdieu (2002), o afastamento da escola vincula-se de modo determinante às condições sociais de origem dos estudantes, constituindo a instituição escolar um espaço no qual as desigualdades materiais e simbólicas tendem a ser dissimuladas e reproduzidas.

Nesse sentido, o conceito de capital cultural constitui o eixo analítico central da sociologia bourdieusiana para desvelar as engrenagens da exclusão e da seletividade escolar. Para Bourdieu (2002), o capital cultural refere-se ao conjunto de saberes, disposições, hábitos linguísticos e códigos de interpretação simbólica transmitidos prioritariamente no seio familiar e convertidos pela escola em arbitrário cultural legítimo. Essa categoria manifesta-se em três estados distintos: incorporado, sob a forma de disposições duráveis da mente e do corpo (habitus); objetivado, encarnado em bens e artefatos culturais como livros, obras de arte e acervos; e institucionalizado, chancelado por meio de títulos, diplomas e certificações estatais. No contexto das estudantes da EJA, o filtro do capital cultural opera de forma perversa: ao reconhecer apenas os códigos das classes dominantes como padrão de excelência, a escola desvalida os saberes tecidos na práxis de vida dessas mulheres, perpetuando mecanismos de violência simbólica e subalternização social.

Os estudantes oriundos das camadas populares dispõem, em geral, de menor volume do capital cultural legitimado pela instituição escolar, o que tenciona sua relação com os códigos normativos do ensino e compromete seu desempenho acadêmico formal. Ao universalizar padrões de linguagem, escrita, pensamento e comportamento próprios das classes dominantes, a escola naturaliza esses saberes arbitrários como critérios neutros de competência e mérito. Esse processo opera o que Bourdieu e Passeron (2014) denominam violência simbólica: a imposição dissimulada de uma cultura dominante que deslegitima os saberes de vida e de trabalho dos grupos subalternizados, inculcando sentimentos de inadequação, fracasso e desvalorização ontológica entre os educandos da classe trabalhadora.

Nesse cenário, a dita evasão escolar revela-se como o resultado de um processo gradual de exclusão simbólica, no qual o estudante introjeta a premissa de que "a escola não é para ele". A impossibilidade de reconhecer sua própria realidade nos conteúdos, nas práticas pedagógicas e nas exigências burocráticas reforça o alheamento do sujeito em relação à instituição, culminando na interrupção forçada dos estudos. Assim, em vez de atuar como vetor de equalização social, a escola burguesa reproduz e chancela as assimetrias preexistentes, convertendo privilégios de classe em mérito escolar aparentemente neutro (Bourdieu, 2002).

Dessa forma, ao visibilizar e analisar as narrativas de sujeitas que vivenciaram trajetórias de exclusão e posterior retorno à escolarização, este estudo busca tensionar as estruturas reprodutivas do sistema de ensino, evidenciando que o dito "fracasso escolar" não deriva de incapacidades individuais, mas de assimetrias estruturais profundamente enraizadas nas relações de classe, raça e gênero. Nessa perspectiva, o ato de documentar insere-se no campo da Sociologia da Imagem, compreendendo como as representações visuais e narrativas

estruturam percepções, memórias coletivas e identidades sociais, contribuindo para a desconstrução e reconstrução da própria realidade.

Pretende-se, assim, subsidiar o debate e a formulação de políticas públicas voltadas à EJA, em consonância com as urgências expressas pelas interlocutoras da pesquisa. Ademais, registrar as vivências das "Marias da EJA" constitui um exercício de escuta sentida (Rosa, 2021) — postura ética e metodológica na qual a pesquisadora não apenas recolhe depoimentos, mas compromete-se politicamente com o que escuta e com a emancipação das sujeitas investigadas.

Essa abordagem alinha-se às produções do Mestrado Profissional em Sociologia em Rede Nacional (PROFSOCIO), no qual a EJA consolida-se como campo denso de pesquisa. A literatura recente produzida no programa mobiliza a relação entre a EJA e as relações étnico-raciais, demonstrando como diferentes concepções de mundo disputam espaço no currículo e exigem uma práxis pedagógica pautada pela diversidade e pela superação das desigualdades historicamente acumuladas.

Dessa forma, ao visibilizar e analisar as narrativas de sujeitas que vivenciaram trajetórias de exclusão e posterior retorno à escolarização, este estudo busca tensionar as estruturas reprodutivas do sistema de ensino, evidenciando que o dito "fracasso escolar" não deriva de incapacidades individuais, mas de assimetrias estruturais profundamente enraizadas nas relações de classe, raça e gênero. Nessa perspectiva, o ato de documentar insere-se no campo da Sociologia da Imagem, compreendendo como as representações visuais e narrativas estruturam percepções, memórias coletivas e identidades sociais, contribuindo para a desconstrução e reconstrução da própria realidade.

Pretende-se, assim, subsidiar o debate e a formulação de políticas públicas voltadas à EJA, em consonância com as urgências expressas pelas interlocutoras da pesquisa. Ademais, registrar as vivências das "Marias da EJA" constitui um exercício de escuta sentida (Rosa, 2021) — postura ética e metodológica na qual a pesquisadora não apenas recolhe depoimentos, mas compromete-se politicamente com o que escuta e com a emancipação das sujeitas investigadas.

Essa abordagem alinha-se às produções do Mestrado Profissional em Sociologia em Rede Nacional (PROFSOCIO), no qual a EJA consolida-se como campo denso de pesquisa. A literatura recente produzida no programa mobiliza a relação entre a EJA e as relações étnico-raciais, demonstrando como diferentes concepções de mundo disputam espaço no currículo e exigem uma práxis pedagógica pautada pela diversidade e pela superação das desigualdades historicamente acumuladas.

4. MULHERES E IMAGENS SOCIALMENTE PROJETADAS

Dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2025) evidenciam a permanência de um histórico paradoxo no cenário educacional e laboral brasileiro: as mulheres superam os homens em todos os indicadores de escolarização, mas continuam submetidas a assimetrias estruturais no mercado de trabalho. Entre a população de 25 anos ou mais, 20,7% das mulheres possuem ensino superior completo, contra 15,8% dos homens. Essa maior taxa de escolarização, contudo, não garante paridade socioeconômica.

Os indicadores de rendimento revelam a presença marcante da segregação ocupacional horizontal: as áreas de formação com maior presença feminina — como Educação (83,0%) e Humanidades e Artes (74,2%) — registram as piores médias salariais do mercado. Ademais, mesmo em setores com distribuição equitativa entre os sexos, como Ciências Sociais, Negócios e Direito, as mulheres auferem apenas 66,3% do rendimento masculino (Brasil, 2021).

Essa disparidade reflete-se também na precarização dos vínculos empregatícios, uma vez que o mercado formal com carteira assinada absorve menos mulheres do que homens, perpetuando a vulnerabilidade social e a informalidade (IBGE, 2025). Sob a perspectiva da sociologia crítica e dos estudos feministas sobre o currículo, tais dados desconstruíram a premissa liberal de que a expansão do acesso ao ensino garantiria automaticamente a igualdade social.

Se, inicialmente, os estudos curriculares concentravam-se no acesso formal à escola, as teorias feministas desvelaram como o currículo — formal e oculto — opera orientando papéis de gênero, canalizando escolhas profissionais e reificando estereótipos que relegam as mulheres a campos desvalorizados pelo capital. Assim, mesmo quando ultrapassam as barreiras da escolarização, as mulheres defrontam-se com um mercado de trabalho estruturado sob a lógica patriarcal.

Em obras fundamentais como A Distinção (1979) e A Dominação Masculina (2012), Pierre Bourdieu analisa como as estruturas sociais e o sistema de ensino reproduzem as assimetrias de classe e gênero por meio da distribuição desigual do capital cultural, delimitando as oportunidades das mulheres na educação e no mercado de trabalho.

Na sociologia de Bourdieu, a categoria de violência simbólica ocupa lugar central para a compreensão dos mecanismos sutis pelos quais as relações de dominação se perpetuam.

Longe de atuar via coerção física expressa, a violência simbólica opera de modo dissimulado e imperceptível, exercendo-se com a adesão somatizada daqueles que a sofrem. Trata-se da imposição de esquemas de percepção, classificações e valores arbitrários que passam a ser naturalizados e reconhecidos como legítimos, ocultando as estruturas de poder que produzem a exclusão (Bourdieu, 2012).

No campo educacional, essa violência manifesta-se no momento em que a escola valida como universais e neutros determinados modos de falar, agir e conhecer associados às classes dominantes e à ordem patriarcal. Ao assim proceder, a instituição invisibiliza os saberes de vida e as trajetórias das alunas oriundas das camadas populares. Conforme adverte Bourdieu (2015), essa imposição cultural faz com que as hierarquias de gênero sejam internalizadas como disposições "naturais" de aptidão, interesse ou vocação.

A violência simbólica estrutura, portanto, o habitus — conjunto de esquemas práticos e disposições duráveis que orientam a ação. Mesmo quando alcançam patamares de escolarização equivalentes ou superiores aos dos homens, as mulheres permanecem constrangidas por expectativas sociais que limitam seus projetos de vida. Esse fenômeno manifesta-se na segregação ocupacional, na desvalorização das profissões ligadas ao cuidado e nas barreiras ao exercício de posições de poder (Bourdieu, 2012). A dominação masculina consolida-se, assim, pela via subjetiva do assentimento incorporado.

No cotidiano escolar, essa engrenagem evidencia-se nos currículos que ocultam as contribuições femininas, nas expectativas docentes assimétricas e na naturalização do trabalho doméstico como destino biológico. Ao introjetar tais representações, muitas estudantes passam a autolimitar suas aspirações e a responsabilizar-se individualmente pelo afastamento escolar (Bourdieu; Passeron, 2014). Compreender esse conceito é indispensável para desmascarar a pretensa neutralidade da instituição escolar e evidenciar como a EJA pode converter-se em espaço de desconstrução dessas hierarquias de classe, gênero e poder.

Para adensar essa reflexão no pensamento social brasileiro, a contribuição de Heleieth Saffioti revela-se fundamental. Em Gênero, Patriarcado, Violência (2004), a socióloga formula uma síntese teórica que articula as categorias de gênero, raça e classe enquanto eixos de dominação indissociáveis no capitalismo periférico.

Saffioti demonstra que a subordinação feminina não se reduz a atos isolados ou interpessoais, mas estrutura-se institucionalmente para servir à reprodução do capital e à manutenção do poder patriarcal. Como pontua a autora, "a violência de gênero não é um ato isolado, nem fruto de uma natureza violenta dos homens. Ela se ancora numa ordem social estruturada sobre o poder patriarcal e capitalista" (Saffioti, 2004, p. 15). Sob esse prisma,

compreende-se por que a superação formal de barreiras educacionais não foi suficiente para desmantelar as hierarquias no mundo do trabalho e no espaço escolar.

A compreensão das assimetrias contemporâneas exige, portanto, a recuperação da trajetória histórica das lutas feministas pelo acesso à instrução. No século XIX, marcada pela ordem escravocrata e patriarcal, sobressai a figura pioneira de Nísia Floresta Brasileira Augusta. Em obras emblemáticas como Direitos das Mulheres e Injustiça dos Homens (1832) e Opúsculo Humanitário (1853), a autora potiguar denunciou a dominação masculina e elegeu a educação como ferramenta central para a emancipação e a conquista da cidadania feminina (Duarte, 2005; Louro, 2003).

Todavia, a expansão da escolarização feminina ao longo dos séculos XIX e XX ocorreu sob rígidos mecanismos de controle social. Como analisa Saffioti (1979), o surgimento dos colégios femininos e a subsequente inserção das mulheres no magistério primário não visavam à autonomia profissional, mas respondiam às exigências de segregação sexual, moralidade religiosa e oferta de mão de obra barata. A docência configurava-se como uma extensão do papel materno, mantendo as mulheres subordinadas às estruturas patriarcais e estamentais do Brasil agrário e oligárquico.

É no entrecruzamento entre a interdição histórica do conhecimento e a busca por emancipação que se insere o problema de pesquisa deste estudo. Ao investigarmos os motivos que levam mulheres adultas e idosas a ingressarem na Educação de Jovens e Adultos (EJA) na Escola Estadual Edeli Mantovani, em Sinop-MT, deparamo-nos com trajetórias marcadas pela interrupção precoce dos estudos em razão do trabalho doméstico, da maternidade ou da imposição familiar. O retorno à escola traduz-se pelo desejo de ascensão profissional e, sobretudo, pelo reencontro com a autonomia e com o direito ao saber historicamente negado.

Para que a EJA cumpra esse papel emancipatório, é imprescindível afastar-se de um modelo pedagógico bancário e desvinculado da realidade. Conforme adverte Paulo Freire (1995, p. 20), "não será com essa escola desvinculada da vida, centrada na palavra [...] esvaziada da realidade que deveria representar, pobre de atividades em que o educando ganhe experiência do fazer, que daremos ao brasileiro ou desenvolvemos nele a criticidade de sua consciência". A acolhida das educandas na EJA exige valorizar suas vivências e os saberes tecidos ao longo da vida, convertendo o espaço escolar em um ambiente de desconstrução da violência simbólica e de reinvenção de seus projetos de vida.

5. MULHERES E SUAS CONQUISTAS

À medida que o acesso formal à instrução começa a se desenhar no Brasil do século XIX, transforma-se também a percepção sobre o papel social da mulher. Em Direitos das Mulheres e Injustiça dos Homens (1832/1989), Nísia Floresta coloca sob suspeição a pretensa supremacia masculina, denunciando os preconceitos e os limites de uma educação que visava manter a mulher em um estado de dependência.

A autora questiona o modelo pedagógico vigente, desenhado para condicionar as mulheres à servidão e ao cumprimento exclusivo dos papéis de esposa e mãe. Ao tensionar a assimetria entre opressores e oprimidas, Nísia desmascara a autoridade soberana e absoluta do homem sobre os destinos femininos, demonstrando que a pretensa inferioridade das mulheres decorria da negação deliberada ao direito de pensar e instruir-se com amplitude.

> Mostrai-vos todas generosas, ó mulheres, em vez de gritar contra os erros e injustiças, dos quais sois vítimas, procurai em vosso natural doçura, com uma bondade inalterável, e com prudentes observações, extirpá-los do seu transviado espírito, e pô-lo no bom caminho, o caminho da felicidade. Será essa a vossa mais digna vingança, será esse o início nobre expediente capaz de preparar-vos uma vida condizente com a vossa própria dignidade, e com a vossa verdadeira missão sobre a Terra. (Floresta, 1997, p. 129).

Desde meados do século XIX, a busca pela desmistificação de preconceitos e pela afirmação da intelectualidade feminina impulsionou um longo e acirrado processo de lutas por emancipação. A superação paulatina da interdição ao espaço público exigiu tensionar as concepções patriarcais que reservavam às mulheres exclusivamente o espaço doméstico e o trabalho não remunerado de cuidado, considerado pela ordem social vigente como irrelevante ou "natural", ocultando sua centralidade para a própria reprodução da força de trabalho e da vida social.

No cenário contemporâneo, a consolidação de direitos formais — como a licença-maternidade assegurada pelo artigo 7º, inciso XVIII, da Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988) — representa um importante conquista legislativa para a proteção da maternidade e da infância. O acesso ao mercado de trabalho e às universidades transformou o cotidiano das mulheres do século XXI. Contudo, essa inserção frequentemente traduz-se no acúmulo de jornadas: o trabalho assalariado, o estudo e a gestão do lar sobrepõem-se, evidenciando as contradições de uma divisão sexual do trabalho que ainda desresponsabiliza os homens e o Estado das tarefas do cuidado.

No contexto político e acadêmico brasileiro, observa-se a ampliação da presença feminina em espaços de decisão historicamente monopolizados por homens. A eleição de vereadoras, deputadas, governadoras e de Dilma Rousseff, primeira mulher a ocupar a Presidência da República, constitui um marco simbólico no enfrentamento às estruturas patriarcais. Da mesma forma, o protagonismo na ciência nacional e internacional — exemplificado pela liderança de Helena Nader na Academia Brasileira de Ciências, pelas pesquisas de Livia S. Eberlin e Rita de Cássia dos Anjos, e pelo feito pioneiro de Eliza Maria Ferreira Veras da Silva, primeira mulher negra a obter o doutorado em matemática no Brasil — demonstra a ruptura com o teto de vidro e com a interdição racial e de gênero no campo científico.

Tais avanços, no entanto, não decorrem de concessões espontâneas, mas de lutas históricas contínuas. A educação desempenha papel crucial nesse horizonte, constituindo-se como espaço privilegiado para a formação crítica, a desconstrução do currículo patriarcal e o fortalecimento do sujeito autônomo. Para as mulheres das camadas populares, como as estudantes da EJA, o retorno à escola e o ingresso no mundo do trabalho assalariado não significam apenas incremento de renda, mas a reconfiguração de suas identidades. Como assinala Guacira Lopes Louro (2000, p. 144):

> A entrada no mercado de trabalho e o acesso à escolarização promovem rearranjos profundos nas identidades femininas. Ao ocuparem novos espaços e assumirem funções antes interditadas, as mulheres não apenas alteram suas rotinas materiais, mas redefinem suas posições de sujeito, questionando as certezas sobre o 'lugar natural' do feminino e construindo novas possibilidades de autonomia e intervenção social.

Mesmo vivendo em uma sociedade onde quase todas as regras lhes eram “imposta”, muitas mulheres mudaram suas vidas, foram ao encontro do conhecimento, e usaram suas dificuldades e desafios como alicerces para superar obstáculos e atingir objetivos. A mulher compreendeu que precisava da educação para promover essas mudanças, Aguiar (2001, p 98.) diz que:

> Uma das formas de execução da educação social é a educação popular que objetiva a formação da consciência política e através dela os indivíduos/pessoas buscam compreender suas reais condições de vida e encaminhar alternativas de solução para seus problemas, organizando democraticamente vida associativa como processo de aprendizagem, assumida como uma pedagogia do cotidiano.

Torna-se difícil assim, caracterizar o chamado “universo feminino”, tendo em vista que durante um longo período essa mesma mulher era tida como “sexo frágil”. E elas foram buscar em todos os meios conhecimentos, na TV, no rádio, em letreiros, em jornais, fazendo de cada espaço, lugar de aprendizagem. Sabemos que podemos aprender e muito em espaços que não são necessariamente escola, são os chamados espaços extraescolares. Libâneo (2003 p.25) diz que esta escola que conhecemos está frente a novos desafios, como dividir o papel de protagonista da aprendizagem com esses outros espaços. E enfatiza que a escola:

> Na verdade, (...) nunca deteve sozinha esse papel, mas hoje é fundamental que os educadores percebam que a educação ocorre em muitos lugares: nos meios de comunicação, nas empresas, na rua, nos clubes, nos sindicatos, nos movimentos sociais. (Libâneo, 2003, p. 25)

Nesses múltiplos espaços sociais, o conhecimento é continuamente produzido e ressignificado, evidenciando a dinamicidade entre os processos de alfabetização e de letramento. Afinal, a ausência de escolaridade formal não impede que jovens e adultos participem ativamente da vida social, mobilizando saberes culturais e comunitários consolidados na experiência cotidiana.

Historicamente, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) constitui-se como um dos principais instrumentos de combate ao analfabetismo e à desigualdade educacional no Brasil. Contudo, sua efetividade permanece condicionada à sustentabilidade das políticas públicas. Como apontam Di Pierro (2005) e Soares (2008), a modalidade tem sido marcada por descontinuidades administrativas, fragilidades institucionais e restrições orçamentárias. Diante desse cenário, este estudo propõe-se a mapear a produção científica recente sobre as políticas

públicas para a EJA, priorizando um recorte transversal de gênero focado nas trajetórias femininas.

A experiência das mulheres na EJA é atravessada por opressões estruturais que ultrapassam a dimensão pedagógica, envolvendo a divisão desigual do trabalho doméstico, a maternidade e a interdição precoce do direito de estudar (Arroyo, 2006; Stromquist, 2014). Ao retornarem à escola após longos períodos de afastamento, essas educandas buscam reparar negações históricas. Esta pesquisa visa, assim, apresentar o estado da arte sobre o público feminino na EJA, analisando os fatores de motivação, as estratégias de permanência e os impactos da escolarização na reconfiguração de suas identidades.

Essa busca por formação conecta-se diretamente às assimetrias enfrentadas pelas mulheres no mercado de trabalho, caracterizadas por maiores taxas de desemprego, disparidades salariais, informalidade e restrições à ascensão profissional. A promulgação da Lei nº 14.611, de 3 de julho de 2023, estabeleceu marcos decisivos para a igualdade salarial entre homens e mulheres na execução de funções equivalentes, exigindo mecanismos de transparência e mecanismos de fiscalização. A conjuntura de retomada econômica e de fortalecimento das negociações coletivas propiciou o avanço de cláusulas sociais de igualdade de gênero, em um contexto no qual o desemprego recuou para 7,4% ao final de 2023 (IBGE/PNAD Contínua), acompanhado do aumento do rendimento médio do trabalho.

No entanto, o acesso das mulheres aos direitos e ao espaço público resulta de lutas históricas contra preconceitos enraizados. Como recorda Lopes (1997, p. 50), prevalecia na sociedade brasileira o discurso ideológico de que "parecia uma completa insensatez entregar às mulheres [...] a educação de crianças". Embora avanços expressivos tenham sido consolidados, persistem desafios que levam as mulheres a buscarem no conhecimento formal as ferramentas para sua emancipação social e profissional.

Diante desse panorama sociológico e educacional, o estudo orienta-se pelas seguintes questões norteadoras:

Quem são as mulheres que retornam à EJA e quais razões impulsionam seu reingresso na escola?

O que essas educandas buscam na EJA e como suas experiências de vida dialogam com os conhecimentos escolares?

Quais são os principais obstáculos materiais e simbólicos — incluindo preconceitos de gênero, raça e classe — enfrentados no processo de escolarização?

Que táticas de mobilização pessoal, familiar e comunitária essas mulheres desenvolvem para assegurar a permanência e a conclusão dos estudos?

6. CONCEPÇÕES TEÓRICAS SOBRE A EJA

Objetivando a fundamentação teórica dessa pesquisa, adotamos uma perspectiva dialética como uma ferramenta primordial para compreender as vivências de mulheres na educação de jovens e adultos (EJA). Através da formulação de Pedro Demo é possível compreender a constante transformação realizada através das dinâmicas sociais e as realidades históricas contraditórias. Compreendendo que alguns conflitos sociais, que não partem de exceção, mas tem sua estrutura histórica e perpetuação ao longo dos anos, é possível compreender que o fenômeno da evasão escolar, em especial no público feminino tem sido alvo de uma grande demanda, essas mulheres, por violência simbólica, saem da escola objetivando atender ciclos geracionais, muitas vezes sem nem carregar a compreensão de sua própria realidade histórica. Conforme Demo (p. 89), "toda formação social é suficientemente contraditória, para ser historicamente superável. [...] O conflito social é tomado como estrutura da história. A dinâmica provém dos antagonismos".

É possível afirmar, que historicamente a trajetória dessas mulheres são atravessadas por desigualdades estruturais, exclusões marcadas pelo passado, disputa por espaço e reconhecimento, processo esse carregado por violência estrutural, evidenciando uma estrutura histórica que marcou essas mulheres, pelo qual tiveram dificuldades em seu percurso, para tal, essa realidade é compreendida como uma totalidade dialética, ou seja, um conjunto de ações e reações que se desenvolvem ao longo do tempo, Como afirma Demo (p. 93), "a realidade concreta é sempre uma totalidade dinâmica de múltiplos condicionamentos, onde a polarização dentro do todo lhe é constitutiva: o todo é maior que a soma das partes". Essa afirmação pode considerar que o retorno dessas mulheres a sala de aula não pode ser feita de forma fragmentada, mas é necessário a compreensão da totalidade de condições de vida delas, especialmente aspectos que marcam suas histórias como o trabalho, a maternidade, histórias e relatos das mesmas frente às situações que as marcaram no processo educacional e suas relações sociais.

Sendo assim, Pedro Demo ainda vai afirmar as condições objetivas e subjetivas que podemos relacionar a trajetória dessas mulheres, as condições objetivas podemos relacionar ao

contexto histórico e social dessas mulheres, enquanto que as questões subjetivas, podemos relacionar ao empoderamento feminino, suas condições de resistência e enfrentamento das realidades e violências simbólicas impostas a elas, foram anos de exclusão histórica, social e de gênero e como resultados desses enfrentamentos, através de dados do Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) é possível evidenciar o quanto esse enfrentamento foi realizado através das condições de vida e de estudo, hoje o número de mulheres nas escolas e academias tem sido surpreendente, essas mulheres tem sido resistência num universo onde anteriormente foi criado para atender ao público masculino.

> A realidade social não é determinada, mas sim condicionada. Condições objetivas: aquelas dadas externamente ao homem, ou dadas sem sua opção própria. Condições subjetivas: aquelas dependentes da opção humana, a capacidade de construir a história em parte, no contexto das condições objetivas". (Pedro Demo, p. 94).

Dessa forma, a trajetória dessas mulheres pode ser interpretada como ações concretas de resistência frente a um sistema que socialmente as excluía, sendo assim não podemos interpretar essas ações como posições passivas às estruturas sociais. Objetivamos por meio dessa pesquisa com os relatos dessas mulheres, compreender que ao retornar aos estudos, essas mulheres quebram correntes invisíveis que historicamente as excluíram, e nesse movimento de confronto e transformação, a partir de suas resistências, passam a ter a possibilidade de construir, a partir dos estudos, para si um novo contexto "A antítese se alimenta da estrutura do conflito social. [...] O movimento antitético está no signo da mudança, por isso é a alma da dialética" (Demo, p. 91).

Pedro Demo, ao conversar com as ideias de Karl Marx, nos lembra de algo muito importante: a maneira como entendemos o mundo, as pessoas e a sociedade só fazem sentido se olharmos para a vida real das pessoas, para a sua história de verdade, aquela que se vive todos os dias. Ele diz que a "dialética", que é uma forma de pensar a vida como cheia de mudanças e contradições, só existe de verdade quando olhamos para os seres humanos, com seus desafios, sonhos, medos e esperanças. A natureza até muda, mas é a vida das pessoas que traz os conflitos sociais e a vontade de transformar as coisas.

Isso significa que, para entender o mundo com seriedade, é preciso escutar quem está nele vivendo de verdade, principalmente quem enfrenta dificuldades e mesmo assim continua lutando. Por isso, essa pesquisa se compromete a olhar para a realidade concreta das mulheres da EJA, respeitando seus caminhos, suas lutas e suas escolhas.

Pedro Demo também nos ensina que pensar o mundo de forma dialética não significa sempre olhar para brigas ou inimigos. Pelo contrário, ele nos mostra que as mudanças acontecem porque existem diferenças e oposições que, quando colocadas em movimento, podem levar a algo melhor. É como uma dança entre dois lados diferentes que, ao se moverem juntos, criam uma nova forma de viver. Ele escreve: “a radicalidade da antítese condiciona a radicalidade da mudança”, o que quer dizer que quanto mais forte é o problema, mais forte pode ser a transformação.

Quando ouvimos as histórias das mulheres que voltaram a estudar na EJA, não estamos apenas ouvindo sobre dificuldades. Estamos vendo nelas a coragem de mudar suas vidas e de mostrar que é possível sim, transformar a realidade. Suas vozes mostram caminhos de esperança, e a própria educação se torna uma forma poderosa de dizer: "eu posso", "eu consigo", "eu sou capaz".

6.1 Reflexões sobre a EJA

A Educação de Jovens e Adultos atende pessoas que por diferentes motivos se afastaram da escola ou não tiveram acesso à mesma na chamada idade apropriada, e por diversos motivos resolveram retornar às salas de aula. Pelo que se observa e do ponto de vista formal, a Educação de Jovens e Adultos tem se constituído em uma ferramenta fundamental no processo de desenvolvimento do conhecimento escolar para jovens e adultos que não tiveram oportunidade, ou não puderam concluir os estudos no tempo regular.

De acordo com Haddad e Di Pierro (2000), a Educação de Jovens e Adultos vem sendo desenvolvida desde o início da colonização, pelos missionários jesuítas que tinham a missão de exercer uma ação educativa voltada para a religiosidade. No período imperial a educação era destinada a uma pequena parcela de cidadãos elitizados, excluindo negros, indígenas e mulheres. Na sociedade da época esses grupos não tinham vez, nem voz.

O Brasil começou a tomar medidas em relação à educação básica de jovens e adultos em meados de 1930, quando tornou público e obrigatório o ensino primário, como sendo direito de todos, assim os adultos não alfabetizados passaram a ter direito de acesso à escola e à educação básica. Todavia, Haddad e Di Pierro (2000), afirmam que a EJA só veio a se firmar como uma proposta de política nacional por volta de 1940. No início da década de 1960, o

Brasil passava por intensas transformações na educação, foram criados vários projetos no campo da educação popular, entre eles o Movimento de Cultura Popular (MPC), foi dentro deste Movimento que Paulo Freire começou os trabalhos com o seu método de alfabetização, "Conscientização e alfabetização: uma nova visão do processo". Como o próprio Freire (1963, p19) relata:

> Quando eu começo, no próprio MCP a desenvolver os círculos de cultura, a coisa funcionava de maneira excepcional, então um dia eu disse a mim mesmo que era possível juntar aos resultados que estava obtendo, sem nenhuma preocupação de leitura, poderia juntar a esse trabalho também a preocupação com leitura da palavra.

O método de alfabetização consistia em discussões sobre noções de cultura, Freire considerava que para iniciar o processo de alfabetização, o estudo sobre cultura deveria ser inicialmente simples, para que eles pudessem entender, pois a alfabetização precisava "fazer sentido" para os adultos não alfabetizados, não podia começar de algo que não fizesse parte da realidade vivida. Segundo Freire (1963, p.14) "Precisávamos, ainda, de algo com que ajudassem o analfabeto a iniciar aquela modificação de suas atitudes básicas diante da realidade".

Para alfabetizar precisa-se inserir fatos do cotidiano, experiências que o adulto pudesse vivenciar, para melhor compreender. Dentro deste método eram utilizadas as "fichas de cultura", em cada ficha havia a representação de uma cena, (pinturas, desenhos) etc. O objetivo era explicitar ao adulto não alfabetizado a relevância da leitura, da escrita e da cultura a partir da compreensão que os mesmos tinham, os desenhos geraram muitas discussões, e esses debates auxiliavam na compreensão. Segundo Beisiegel (2010, p 47) "A conclusão dos debates, assim o entendia Paulo Freire devia girar em torno da dimensão da cultura enquanto aquisição sistemática da experiência humana."

Em 1967, com a instauração do Regime de exceção militar, foi criado o Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral), o que deu início a uma intensa alfabetização de jovens e adultos, a campanha estendeu-se por todo território nacional. No entanto, o Mobral, não deu os resultados esperados por seus idealizadores em relação à alfabetização de adultos e acabou extinto.

Em 1970 o Brasil passou por diversos movimentos populares, quando as massas populares começaram a exigir mudanças ansiando por uma democracia política igualitária, e que trouxesse uma expansão de maior acesso à educação. Em 1985 o Mobral foi substituído

pela fundação Educar que tinha como principal objetivo a alfabetização, e tinha como unidade mantenedora o Ministério da Educação (MEC), essa fundação foi abolida por volta de 1990, quando já se cogitava uma nova concepção para a educação de adultos a EJA, de acordo com a constituição de 1988. A Constituição Brasileira de 1988 trata deste assunto nos seguintes artigos:

> - art. 208: "O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: I- ensino fundamental obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria".- art. 206:" O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I- igualdade de condições de acesso e permanência na escola" - art 3: " Constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil: IV- promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer formas de discriminação.

A Lei 9394/96, que determina as Diretrizes e Bases para a Educação Nacional, organiza na seção V da Educação de Jovens e Adultos, nos artigos 37 e 38 e seus respectivos parágrafos.

> O artigo 37 define a Educação de Jovens e Adultos como uma modalidade destinada a pessoas que não concluíram os estudos na idade regular. Este artigo determina que a EJA deve:
> 1º: Atender àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio.
> 2º: Ser organizada de modo a atender às características desses alunos, incluindo suas necessidades e realidades específicas.
> Este artigo reforça o caráter inclusivo da EJA, adaptando-se à realidade dos jovens e adultos, promovendo a igualdade de acesso à educação e a recuperação do direito ao estudo.
> Artigo 38 – Organização e Certificação da EJA
> O artigo 38 estabelece que a Educação de Jovens e Adultos deve ser organizada de forma a:
> I: Permitir que os estudos possam ser realizados em regime de supletivo, incluindo avaliações, para facilitar a conclusão dos estudos.
> II: Realizar exames de conclusão do ensino fundamental e médio para maiores de 15 e 18 anos, respectivamente, permitindo a certificação de quem for aprovado nesses exames.
> 1º: Oferecer conteúdo adequados às necessidades dos jovens e adultos, possibilitando o reconhecimento de saberes adquiridos fora do ambiente escolar.
> 2º: Assegurar que as atividades sejam flexíveis e acessíveis, considerando os horários e as condições dos alunos.

Com o passar dos anos, a EJA vem se consolidando como uma modalidade de educação básica, os estabelecimentos oficiais de ensino, e autorizados pelas Secretarias de Educação e

MEC, e reconhecidos pelos Conselhos de Educação, tendo sua legalidade garantida pelo art. 37 § 1º da LDB (Lei Diretrizes e Bases), e diversas resoluções e pareceres dos Conselhos de Educação 1. A Lei reitera o compromisso das instituições que ofertam essa modalidade de ensino, para com os indivíduos não alfabetizados, proporcionando ao educando de EJA, uma aprendizagem contínua. Pois segundo Freire (1996) ao mesmo tempo em que se ensina, se está aprendendo e isso é, portanto, um trabalho contínuo.

Miguel Arroyo compreende a Educação de Jovens e Adultos (EJA) como um espaço de valorização das trajetórias de vida e das experiências históricas dos sujeitos que dela participam. Para ele, a EJA não pode ser pensada apenas como uma modalidade supletiva, voltada à certificação escolar, mas como um campo político, pedagógico e sociológico de reconhecimento das identidades, tempos e saberes diversos. A EJA deve ser considerada e reconhecida como uma política pública. Arroyo problematiza a ideia tradicional de aluno e professor, destacando que os educandos da EJA carregam consigo marcas do trabalho, da exclusão e das lutas sociais, e que a escola deve acolher essas experiências, considerando uma sociologia para as realidades plurais.

O autor defende que a EJA deve romper com a lógica escolar "normalizada", reconhecendo que os tempos de aprender e ensinar não são os mesmos para todos. Por isso, propõe uma educação dialógica, emancipatória, baseada na escuta atenta e na valorização das histórias de vida. Segundo Arroyo, "os sujeitos da EJA são portadores de tempos próprios, trajetórias quebradas, experiências silenciadas" (Arroyo, 2004, p. 15). Ele enfatiza que a EJA é um direito, não uma concessão, critica a visão de que a EJA seria apenas uma "segunda chance", defendendo que a EJA deve ser encarada como uma oportunidade legítima de acesso à educação para aqueles que foram historicamente excluídos.

6.2 A sociologia e a sociedade.

A Sociologia, enquanto disciplina científica, constitui uma resposta teórica e metodológica às transformações sociais de grande escala ocorridas a partir do século XIX. Em O que é Sociologia, Carlos Benedito Martins (1994) sistematiza o contexto histórico de emergência desse saber, mapeando suas preocupações centrais na compreensão da sociedade moderna. O autor enfatiza que o nascimento do pensamento sociológico reflete um esforço coletivo de intelectuais situados no "contexto histórico específico, que coincide com os derradeiros momentos da desagregação da sociedade feudal e da consolidação da civilização capitalista" (Martins, 1994, p. 5).

Ao longo do século XVIII, o advento da Revolução Industrial ultrapassou a mera transformação técnica dos processos produtivos. Ela marcou o triunfo do capitalismo industrial que, sob o comando dos detentores dos meios de produção, reorganizou a posse da terra e o trabalho, "convertendo grandes massas humanas em simples trabalhadores despossuídos" (Martins, 1994, p. 6). Somada às profundas rupturas políticas provocadas pela Revolução Francesa, essa reestruturação desencadeou surtos de migração urbana, o crescimento desordenado das cidades e o acirramento das contradições de classe. Diante dessa aceleração social, fez-se indispensável um conhecimento científico capaz de diagnosticar e explicar as novas formas de organização e os conflitos emergentes.

Configurada como uma "ciência da crise", a Sociologia toma como objeto de estudo as relações sociais historicamente determinadas, rejeitando a análise do indivíduo isolado em favor do exame das interações, das instituições e das estruturas de poder. Por conceber a sociedade como uma construção histórica — e não como um dado imutável —, o saber sociológico rompe com a naturalização das desigualdades e fomenta o questionamento sobre a dominação.

Conforme destaca Martins (1994), o pensamento sociológico estruturou-se historicamente em torno de três grandes tradições: o positivismo (Comte e Durkheim), focado na coesão e na funcionalidade das estruturas; o materialismo histórico-dialético (Marx), centrado na luta de classes; e a sociologia compreensiva (Weber), voltada aos sentidos subjetivos da ação social. Apesar de suas divergências epistemológicas, tais matrizes compartilham o rigor científico e o distanciamento da ideologia — esta última frequentemente orientada a naturalizar assimetrias e legitimar hegemonias.

No cenário contemporâneo, a análise sociológica permanece indispensável para problematizar fenômenos como o racismo, as assimetrias de gênero, a precarização do trabalho e a crise ambiental. Aplicada ao campo educacional, a Sociologia transcende os pressupostos positivistas e neutralistas, funcionando como instrumento de desnaturalização de normas e preconceitos. Contudo, sua trajetória na Educação Básica brasileira tem sido historicamente marcada pela intermitência institucional — alternando momentos de obrigatoriedade, facultatividade ou diluição em conteúdos transversais —, o que evidencia as recorrentes disputas em torno do direito à formação crítica e reflexiva dos estudantes.

> [...] Estas transformações, que possuíam um sabor de cataclisma, faziam-se mais visíveis nas cidades industriais, local para onde convergiam todas estas modificações

> e explodiam suas consequências. Estas cidades passavam por um vertiginoso crescimento demográfico, sem possuir, no entanto, uma estrutura de moradias, de serviços sanitários, de saúde, capaz de acolher a população que se deslocava do campo (Martins, 1994, p. 07).

Esse período de industrialização modificou diretamente o modo de vida das pessoas que moravam no campo, pois muitas delas, precisavam se deslocar para as cidades grandes em busca de trabalho e qualidade de vida, já que as indústrias estavam crescendo e precisavam de mão de obra para operar as máquinas. É nesse contexto de ambientes urbanos super lotados e com diversas transformações, que ocorrem várias epidemias, aumento da violência, criminalidade, alcoolismo, prostituição, entre outros problemas sociais. Em meio a esse caos, e diversas mudanças sociais como resultado da industrialização, é que surge a "Sociologia como Ciência", com o objetivo de estudar as manifestações sociais daquela época, com o intuito de explicar os fatos daquela nova realidade social.

Neste contexto a sociologia nasce e se constitui enquanto ciência, como uma consequência, como uma resposta, aos fenômenos sociais gerados pela revolução industrial.

> Boa parte de seus temas de análise e de reflexão foi retirada das novas situações, como, por exemplo, a situação da classe trabalhadora, o surgimento da cidade industrial, as transformações tecnológicas, a organização do trabalho na fábrica etc (Martins, 1994, p.08).

A sociedade capitalista, é consolidada com o movimento da revolução industrial, e com ela o seu contexto social é modificado, sua estrutura alterada e diversos problemas surgem. Esses problemas de certa forma impulsionam diversas reflexões sobre a sociedade e sobre suas modificações. O autor ainda aponta que existe outro motivo que contribuiu para a formação da sociologia enquanto Ciência: são as transformações do pensamento, ou seja, a forma como as coisas eram vistas, percebidas e compreendidas e explicadas naquela época.

A partir das modificações sociais, o pensamento vai se modificando e aos poucos vai renunciando, a forma de pensamento existente, que era compreendida e explicada utilizando uma visão teológica e sobrenatural, e passou a ganhar indagações racionais, ou seja, se basear em fatos empiricamente comprovados para investigar os fenômenos que estavam acontecendo.

Lígia Eras (2014) sintetizou os principais momentos que ilustraram essa intermitência, evidenciando a conexão entre o ensino de Sociologia e importantes movimentos históricos e contextos sociais de transformação no Brasil. Eras identificou cinco períodos significativos da disciplina dentro do sistema educacional brasileiro:

> a) A República em 1891 e a primeira inserção nos currículos escolares, por Benjamin Constant, embora pouco durável; b) o processo de Modernização e o manifesto dos educadores pioneiros nas décadas de 20 a 30, que sugeriram uma redefinição do contexto educacional e suas práticas socio pedagógicas; c) as mobilizações contra a Ditadura política-militar e o processo de redemocratização, propuseram o efeito paulatino do retorno da disciplina escolar na década de 80; d) Os novos movimentos sociais a partir do ressurgimento das minorias sociais (re)organizadas; e) O século XX marcado pela pluralização e diversidade da vida e, neste mesmo desdobramento, o retorno da obrigatoriedade do Ensino de Sociologia na escola juridicamente afirmada em 2008. (Eras, 2014, p. 23-24)

A trajetória da Sociologia na Educação Básica brasileira é marcada por lutas institucionais e instabilidades normativas. Recentemente, a obrigatoriedade da disciplina voltou a ser ameaçada pela Reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017) que, ao permitir a diluição de seus conteúdos de forma "transversal", fragilizou sua presença nos currículos das redes públicas. Esse cenário agrava dilemas históricos, como a precariedade das condições didático-metodológicas e a contratação de docentes sem formação específica na área. Como argumentava Florestan Fernandes (1980), a relevância da Sociologia reside na construção de instrumentos de análise objetiva da realidade, capacitando os estudantes a compreenderem criticamente seu tempo e a exercerem a cidadania ativa.

Do ponto de vista histórico, a disciplina ingressou nas propostas educacionais brasileiras em 1882, por meio dos pareceres de Ruy Barbosa, e foi institucionalizada na reforma positivista de Benjamim Constant, em 1891, sob a denominação "Sociologia e Moral" (Neto, 2019). Retirada do currículo em 1901 pela Reforma Epitácio Pessoa, a disciplina retornou no início da década de 1930 (Reformas Rocha Vaz e Francisco Campos), vinculando-se tanto aos exames vestibulares quanto à formação cívico-nacionalista do período Vargas. Contudo, foi apenas no contexto democrático pós-1988 — e após intensa mobilização de entidades acadêmicas e docentes — que a Lei nº 11.684/2008 alterou o artigo 36 da LDB (Lei nº 9.394/1996), estabelecendo a obrigatoriedade da Sociologia e da Filosofia no Ensino Médio, marco que se consolidou como ápice de sua institucionalização no país.

É no cruzamento entre a formação crítica e a garantia de direitos que se insere este estudo, cujo locus de análise é a Escola Estadual Professora Edeli Mantovani, localizada no Bairro Jardim São Paulo I, em Sinop-MT. A instituição atende cerca de 2.326 estudantes matriculados no Ensino Fundamental e Ensino Médio regular, constituindo-se como uma das

quatro únicas escolas públicas estaduais no município que mantêm turmas ativas na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA) no turno noturno.

A manutenção da EJA noturna desempenha papel estratégico na inclusão social, atendendo trabalhadores e trabalhadoras que não concluíram a Educação Básica na idade própria. Contudo, os dados do IBGE e do INEP indicam um cenário nacional desfavorável para a modalidade, com uma queda de 22% no número de matrículas entre 2018 e 2022 (de 3,5 milhões para 2,7 milhões). Essa retração decorre da ausência de conciliação entre as jornadas de trabalho e os horários escolares, da pouca oferta de transporte e infraestrutura e do fechamento sistemático de turmas noturnas pelas redes estaduais.

Nesse contexto de restrição do direito à educação, a pesquisa volta-se especificamente para as mulheres matriculadas na EJA da Escola Estatal Edeli Mantovani. Objetiva-se compreender, a partir de um referencial sociológico, as trajetórias dessas educandas, identificando as razões que determinaram o seu afastamento escolar na juventude (como a imposição do trabalho doméstico, a maternidade precoce ou o machismo estrutural) e as motivações que sustentam seu reingresso no ambiente escolar. Por meio da escuta atenta de suas narrativas de vida, busca-se analisar as noções de gênero e interseccionalidade presentes no cotidiano dessas mulheres, compreendendo o papel da educação formal na reconstrução de suas identidades, na conquista de autonomia e no enfrentamento às violências simbólicas.

7. METODOLOGIA

7.1 A escolha do método de pesquisa.

Do ponto de vista metodológico, este estudo vincula-se à abordagem de pesquisa qualitativa com inspiração etnográfica no campo educacional (André, 2013), utilizando a história de vida e a escuta narrativa das educandas como estratégias centrais de investigação. A opção pela perspectiva etnográfica fundamenta-se na necessidade de estabelecer um contato direto e prolongado entre a pesquisadora e a realidade vivenciada no cotidiano escolar das turmas de EJA. Conforme assinala André (2013, p. 37):

> Outro aspecto relevante da pesquisa etnográfica é a obtenção de dados descritivos, a partir da observação que o pesquisador consegue captar, a partir de fatos, situações, ações, conversas, comportamentos e outras informações inerentes à pesquisa.

Diante dessa premissa, a investigação articulou a fundamentação bibliográfica — ancorada nos estudos de gênero, sociologia da educação e políticas para a EJA — à imersão empírica na escola. A partir desse arcabouço teórico, foi possível observar, registrar em diário de campo e problematizar os discursos e as rotinas vivenciadas por essas mulheres, interpretando as particularidades de suas trajetórias no contexto social e institucional em que se inserem.

3. Síntese do Desenh

Marli André (2013, p.38), esclarece alguns pontos relevantes a respeito do uso da pesquisa etnográfica. E, neste sentido, vem a corroborar dizendo que:

> A pesquisa do tipo etnográfica pode até incluir algum tipo de ação ou intervenção por parte do pesquisador ou do grupo pesquisado, mas isso irá ocorrer mais em função do esquema flexível que o processo etnográfico assume do que de uma proposta intencional de intervenção. O que caracteriza mais fundamentalmente a pesquisa do tipo etnográfico é primeiramente um contato direto e prolongado do pesquisador com a situação e as pessoas ou grupos selecionados.

Realizada na Escola Estadual Professora Edeli Mantovani, a investigação utiliza um roteiro inicial de acolhida, seguido de entrevistas semiestruturadas e da observação participante. A escolha desses instrumentos orienta-se pelo exercício de uma escuta sensível, indispensável ao ingresso no universo simbólico e social das educandas que protagonizam este estudo.

A imersão etnográfica no cotidiano escolar impõe desafios éticos complexos, dado o vínculo contínuo entre pesquisadora e participantes. A garantia do consentimento livre e esclarecido, a transparência das intenções da pesquisa e a salvaguarda da privacidade e do anonimato — viabilizada pelo uso de pseudônimos — constituem compromissos éticos permanentes. Trata-se de mitigar os impactos da presença do observador no campo e de evitar distorções ou romantizações na representação das vivências do grupo, assegurando o respeito à complexidade das trajetórias individuais e comunitárias.

Sob essa perspectiva, as diretrizes éticas deixam de ser meras exigências burocráticas para assumirem a dimensão de rigor e responsabilidade científica. O respaldo teórico dessa

abordagem fundamenta-se nos princípios da Etnografia da Prática Escolar (André, 2013), referencial que orienta a apreensão das ações, valores, crenças e interações tecidas no ambiente educacional a partir da perspectiva dos próprios sujeitos.

Para que a imersão na realidade das alunas da EJA se dê em um ambiente de confiança, afeto e acolhimento, faz-se necessário cultivar uma postura receptiva e desprovida de julgamentos morais. A escuta sensível torna-se, assim, o elo metodológico entre a pesquisadora e as interlocutoras. Conforme conceitua René Barbier (2002, p. 94):

> A escuta sensível baseia-se na empatia, na aceitação incondicional e na congruência. O pesquisador que pratica a escuta sensível aprende a sentir o universo do outro, a sua afetividade, o seu imaginário, sem contudo se perder nele. Ela permite apreender a realidade vivida pelo sujeito a partir de seu próprio sistema de referências, criando um espaço de diálogo onde a palavra pode emergir livre de coerções ou receios. Significa compreender a existencialidade interna. Essa noção reconhece a aceitação incondicional do outro, não julga, não mede, não compara. O pesquisador compreende o outro, contudo, sem aderir ou se identificar com suas opiniões e atitudes. Ao ouvir, o pesquisador suspende, momentaneamente, suas posições filosóficas e valores.

Para compreender as expectativas, os desejos e as motivações das mulheres que optam pelo retorno aos estudos, fazem-se indispensável situá-las no contexto sociocultural e econômico em que estão inseridas. Com esse propósito, a investigação adota a pesquisa qualitativa com inspiração etnográfica no campo educacional (André, 2013), privilegiando as histórias de vida e a escuta narrativa como caminhos de apreensão da realidade.

O trabalho de campo é desenvolvido na Escola Estadual Professora Edeli Mantovani, situada no Bairro Jardim São Paulo I, em Sinop-MT. O grupo de interlocutoras é constituído por cinco educandas de diferentes faixas etárias, matriculadas no 2º ano do Ensino Médio da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

O processo de imersão pauta-se pela observação participante e pelo exercício de uma escuta sensível, buscando apreender a complexidade das rotinas e das relações tecidas no espaço escolar. Conforme assinala Marli André (2013), a pesquisa etnográfica não se limita à mera descrição de comportamentos, mas busca a interpretação contextualizada das ações e discursos dos sujeitos.

Nessa perspectiva, a pesquisadora não atua como observadora neutra, mas como sujeito implicado, cujas atitudes exigem constante vigilância ética, respeito às trajetórias individuais e compromisso com o sigilo dos dados.

A condução da etnografia escolar demanda superar o rigor formalista e acolher o cotidiano com afeto e sensibilidade. O trajeto até a escola, a dinâmica da sala de aula, as

sociabilidades nos intervalos, os momentos de fala e os silêncios constituem o universo simbólico dessas estudantes. Para registrar essa densidade empírica, a pesquisa mobiliza múltiplos procedimentos: observação participante, notas em diário de campo, entrevistas semiestruturadas e rodas de conversa.

Essa diversidade instrumental objetiva construir uma narrativa compartilhada que confira visibilidade às motivações, aos desafios de permanência e às representações de gênero e interseccionalidade presentes na trajetória das educandas. Os roteiros de acolhimento, identificação e entrevista — anexados a este estudo — foram elaborados em consonância com os objetivos da pesquisa, reafirmando o compromisso de valorizar os saberes e as vivências das mulheres na EJA (André, 2013).

8. VIVÊNCIAS, ANÁLISES E FATORES DE IMPACTO SOCIAL DAS MULHERES PESQUISADAS

Este capítulo tem como objetivo caracterizar a trajetória histórica e a relevância social da Escola Estadual Professora Edeli Mantovani no contexto educacional de Sinop, município situado no Norte de Mato Grosso, além de analisar os dados empíricos obtidos no trabalho de campo.

Localizado no Centro-Norte mato-grossense, às margens da rodovia BR-163 e a cerca de 500 km da capital Cuiabá, o município de Sinop possui uma população estimada em 196.067 habitantes (IBGE, Censo 2022/2023). Historicamente constituído por correntes migratórias originárias da Região Sul e, posteriormente, por migrantes das regiões Norte, Nordeste e Sudeste, o município consolidou-se como um espaço de intensa pluralidade cultural e social.

A Escola Estadual Professora Edeli Mantovani iniciou suas atividades no primeiro semestre de 2003 como extensão da Escola Estadual Paulo Freire, utilizando provisoriamente dependências das Escolas Municipais Violetas e Rodrigo Damasceno para atender cerca de 280 estudantes no período noturno. Diante do rápido crescimento populacional e da demanda por escolarização na periferia urbana, a Assessoria Pedagógica de Sinop e a gestão escolar formalizaram o pedido de criação da unidade junto à Secretaria de Estado de Educação (SEDUC-MT). A denominação da escola homenageia a Professora Edeli Mantovani, educadora pioneira que atuou no município entre 1979 e 1984.

A sede própria da instituição foi edificada em um terreno de 8.130,30 m², doado pelo município no Bairro Jardim São Paulo I. Financiada com recursos do Fundo Nacional de

Desenvolvimento da Educação (FNDE/PNDE) na ordem de R$ 2,46 milhões, as obras iniciaram-se em março de 2006 e a inauguração oficial ocorreu em junho de 2007. Atualmente sob jurisdição da Diretoria Regional de Educação (DRE-MT), a escola possui capacidade para atender até 2.200 estudantes nos três turnos, ofertando os Anos Finais do Ensino Fundamental (7º ao 9º ano), Ensino Médio regular, Ensino Médio Integrado Profissional em Informática (em parceria com o Sistema S/SENAI) e a Educação de Jovens e Adultos (EJA).

A investigação empírica foi desenvolvida junto à turma do 1º ano do Ensino Médio da EJA noturna no ano letivo de 2025. O ingresso em campo ocorreu em 11 de agosto de 2025 — após a tramitação do requerimento de autorização enviado em abril — estendendo-se com acompanhamento diário até o encerramento do período letivo em dezembro. Embora a lista oficial da turma registrasse 35 estudantes matriculados, a frequência efetiva oscilava entre 15 e 18 alunos, dos quais pouquíssimas eram mulheres.

O absenteísmo e a baixa assiduidade das educandas evidenciam a precarização que atravessa a EJA na atualidade. Fatores como extensas jornadas de trabalho, fadiga física, afazeres domésticos e responsabilidades familiares impediam a frequência regular durante os cinco dias da semana, exigindo da pesquisadora uma presença contínua para acompanhar as participantes que compareciam de forma intercalada. Em respeito à privacidade e em conformidade com as diretrizes éticas, as interlocutoras optaram por não ter suas imagens gravadas em vídeo, autorizando exclusivamente o registro em áudio de suas narrativas e conversas dirigidas.

A coleta de dados pautou-se por questionamentos que buscaram compreender a rotina diária das participantes, as dificuldades de conciliação entre estudos e trabalho, os motivos do afastamento precoce da escola na idade regular, as razões do reingresso na EJA e suas perspectivas de futuro. Conforme pondera Marli André (1995; 2013), a imersão contínua no cotidiano escolar viabiliza a apreensão de significados e dinâmicas sutis que não emergem em observações pontuais. A convivência diária no espaço da sala de aula permitiu construir um campo de confiança com as sujeitas da pesquisa, possibilitando interpretar suas falas e silêncios à luz de suas vivências e condicionantes sociais.

> A pesquisa de tipo etnográfico caracteriza-se pela permanência prolongada do pesquisador no campo, pela observação participante e pela preocupação em compreender os significados que as pessoas atribuem às suas ações e às situações vividas no cotidiano escolar. (André, 1995, p. 29).

Com o objetivo de analisar as dinâmicas do processo de ensino-aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos (EJA) — especificamente no âmbito da disciplina de História —, o instrumento de coleta de dados foi aplicado a uma amostra selecionada de 5 (cinco) alunas do 2º ano do Ensino Médio da Escola Estadual Professora Edeli Mantovani, no município de Sinop, Mato Grosso.

Embora a turma apresente uma composição heterogênea em termos de gênero, a investigação delimitou seu foco analítico exclusivamente sobre as estudantes do sexo feminino. A definição do tamanho da amostra decorreu da menor assiduidade e frequência regular das mulheres no período noturno, condicionada por exigências do trabalho e compromissos familiares.

A opção analítica pelo recorte de gênero fundamenta-se nas contribuições teóricas de Joan Scott (1990), para quem o gênero se constitui como uma categoria historicamente determinada. A autora destaca que tal conceito não se reduz às diferenças anatômicas ou biológicas, mas atua como um operador simbólico fundamental para "dar sentido" às assimetrias sexuais. Em termos sociológicos, o gênero é mobilizado nesta pesquisa como uma categoria central para compreender as relações sociais entre homens e mulheres, as quais são historicamente estruturadas e reproduzidas pelos diferentes discursos e práticas sociais.

A partir das observações, e da frequência no dia a dia delas, como uma ajuda a outra nessa troca de experiências, formam-se grupos para se ajudar em sala, os professores dispõem as carteiras em duplas e trios para que possam compartilhar o conhecimento, e debaterem as questões colocadas. Entre as mulheres entrevistadas temos diaristas, aposentadas, zeladoras, vendedoras, e donas de casa, essas mulheres são trabalhadoras que durante o dia labutam para ajudar em casa ou até mesmo sustentá-la.

Acerca do perfil das participantes da pesquisa, a presente pesquisa contou com a participação de cinco mulheres matriculadas na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA), na Escola Estadual Professora Edeli Mantovani, localizada no município de Sinop. A escolha das interlocutoras ocorreu de forma intencional, considerando a disponibilidade para participação e a relevância de suas trajetórias para os objetivos deste estudo.

As participantes apresentam perfis diversos, tanto em relação à faixa etária quanto às experiências de vida, o que contribui para uma compreensão mais ampla da realidade vivenciada pelas mulheres na EJA. De modo geral, tratam-se de mulheres jovens e adultas que, por diferentes motivos, interromperam seus estudos e, posteriormente, decidiram retornar ao ambiente escolar. Deixo claro que não tracei o perfil individual, separadamente de cada uma, pois as entrevistas foram concedidas sobre a condição de não expor as participantes. Então,

respeitei as condições impostas. Optei por deixar os dados dentro dos pseudônimos dados a elas, que inclusive foram elas que escolheram a flor que iriam representá-las.

Entre os fatores que contribuíram para a interrupção da trajetória escolar, destacam-se questões relacionadas à necessidade de inserção precoce no mercado de trabalho, responsabilidades familiares, maternidade e dificuldades socioeconômicas. Tais elementos evidenciam como as desigualdades sociais e de gênero impactam diretamente os percursos educacionais dessas mulheres.

Entre os fatores que contribuíram para a interrupção da trajetória escolar, destacam-se questões relacionadas à inserção precoce no mercado de trabalho, às responsabilidades familiares, à maternidade e às dificuldades socioeconômicas. Tais elementos evidenciam como as desigualdades sociais e de gênero incidem diretamente sobre os percursos educacionais dessas mulheres.

Ao considerar a categoria gênero como elemento analítico central, torna-se possível compreender que tais interrupções não ocorrem de maneira aleatória, mas estão inseridas em um contexto histórico e social que atribui às mulheres papéis específicos, especialmente no que se refere ao cuidado, à reprodução social e à manutenção do espaço doméstico. Nesse sentido, muitas das participantes tiveram suas trajetórias escolares atravessadas por expectativas sociais que priorizam o trabalho reprodutivo em detrimento da continuidade dos estudos.

A maternidade, por exemplo, aparece não apenas como um evento biográfico, mas como um marco que reorganiza profundamente a vida dessas mulheres, impactando suas possibilidades de permanência na escola. Associada a isso, a divisão sexual do trabalho, historicamente construída, contribui para a sobrecarga feminina, uma vez que as mulheres acumulam funções produtivas e reprodutivas, dificultando a continuidade dos estudos em idade regular.

Além disso, as desigualdades socioeconômicas intensificam esse processo, na medida em que muitas dessas mulheres pertencem a camadas populares, nas quais a necessidade de contribuir financeiramente para o sustento familiar se impõe desde cedo. Essa realidade evidencia a intersecção entre gênero e classe social, demonstrando que a exclusão educacional não pode ser compreendida de forma isolada, mas sim como resultado de múltiplas determinações sociais.

Sob a perspectiva da Sociologia, tais trajetórias revelam que o acesso e a permanência na escola são profundamente marcados por relações de poder e por estruturas sociais desiguais. Como apontam estudos no campo das relações de gênero, a educação das mulheres, especialmente das classes populares, historicamente foi atravessada por processos de exclusão

e descontinuidade, o que reforça a importância de políticas públicas e práticas pedagógicas que considerem essas especificidades.

Dessa forma, ao analisar os percursos dessas mulheres na Educação de Jovens e Adultos, compreende-se que seu retorno à escola não representa apenas a retomada de um processo educacional interrompido, mas também um movimento de resistência às condições sociais que historicamente limitaram suas oportunidades. Trata-se, portanto, de trajetórias marcadas por desafios, mas também por estratégias de enfrentamento e busca por reconhecimento, autonomia e transformação social.

No que se refere à condição atual, observa-se que muitas das participantes conciliam os estudos com atividades laborais e responsabilidades domésticas, o que exige delas grande esforço para a permanência na escola. Essa dupla ou tripla jornada revela não apenas os desafios enfrentados, mas também a resistência e a determinação dessas mulheres na busca por melhores condições de vida por meio da educação.

A faixa etária das interlocutoras varia entre jovens adultas e mulheres com mais experiência de vida, o que possibilita a construção de diferentes perspectivas sobre o processo educativo. Essa diversidade contribui para enriquecer a análise, permitindo compreender como diferentes trajetórias influenciam as motivações e expectativas em relação à escolarização.

Além disso, é importante destacar que o retorno à escola, para essas mulheres, não se configura apenas como uma busca por certificação, mas também como um processo de ressignificação de suas histórias de vida. A escola passa a ser compreendida como um espaço de acolhimento, aprendizagem e reconstrução da autoestima. Nesse sentido, as narrativas das participantes revelam desafios, mas também conquistas e transformações pessoais, evidenciando o potencial da Educação de Jovens e Adultos como espaço de inclusão e emancipação social. Para garantir o anonimato das participantes, foram utilizados pseudônimos ao longo da análise, preservando suas identidades e respeitando os princípios éticos da pesquisa. E a vontade delas.

Segue as entrevistas, que fiz com as que me concederam, apesar de termos ficado próximas, elas tinham receio de se exporem, umas por “vergonha” por estarem “atrasadas” outras por se considerarem “velhas demais” para estarem ali, outras só não queriam. As perguntas são de cunho pessoal, porém perpassam pela vida escolar, e pela vida particular das educandas, pois ninguém melhor do que elas, para dizerem sobre o que pensam, passam e o que esperam. Na organização social contemporânea, o trabalho feminino se desdobra entre o espaço público e o privado, revelando uma dinâmica historicamente marcada pela divisão sexual do trabalho. As mulheres, ao ocuparem o mercado formal, não se desvinculam das

responsabilidades domésticas, assumindo uma dupla jornada que permanece, em grande medida, invisibilizadas e naturalizadas, como algo “normal”.

Tal realidade evidencia que o cuidado com o lar e com a família, embora essencial à reprodução da vida social, ainda não é reconhecido como trabalho pleno, mas como obrigação feminina, que não importa o quão trabalhem fora dos lares, estes sempre estarão lá a esperar por elas. Assim, o cotidiano das mulheres expressa uma sobreposição de funções que sustenta a sociedade, ao mesmo tempo em que expõe as desigualdades estruturais que atravessam as relações de gênero. Todas as mulheres que cederam entrevistas têm a dupla jornada. É interessante observar que em relação à vinculação ao mercado de trabalho, merece destaque a questão das profissões das entrevistadas, pois, embora variadas, reproduzem o perfil bastante aproximado daquelas tidas como tradicionalmente femininas.

As trajetórias escolares das mulheres participantes desta pesquisa estão profundamente imbricadas às condições sociais de origem, marcadas por pertencimento a famílias numerosas e de baixa renda, nas quais o trabalho precoce se impôs como prioridade em detrimento da escolarização formal. Conforme aponta Bourdieu (2015), a posição ocupada pelos indivíduos no espaço social condiciona suas possibilidades de acesso e permanência nos sistemas educacionais, sobretudo quando o capital econômico e cultural disponível é limitado. Nesse contexto, o ingresso precoce no mundo do trabalho, especialmente para contribuir com a renda familiar, constituiu-se como uma necessidade socialmente imposta a essas mulheres desde a infância, adiando ou interrompendo o direito à educação.

As razões que levaram à evasão escolar na chamada idade regular, bem como aquelas que impulsionaram o retorno à escola por meio da Educação de Jovens e Adultos, revelam-se simultaneamente singulares e coletivas. Singulares, por se inscreverem em histórias de vida particulares; coletivas, por expressarem uma condição social compartilhada por mulheres das classes populares, cujas trajetórias educacionais são atravessadas por desigualdades estruturais de classe, gênero e trabalho (Hirata; Kergoat, 2007). Ao retornarem à escola, essas mulheres buscam a conclusão de etapas formais da escolarização como o ensino fundamental e, posteriormente, o ensino médio, mas também o reconhecimento social e simbólico historicamente negado a elas.

As narrativas produzidas no âmbito desta pesquisa evidenciam os múltiplos desafios enfrentados ao longo desse percurso e, ao mesmo tempo, revelam um desejo persistente de continuidade dos estudos na fase adulta. Ao relatarem suas histórias, sonhos, expectativas e obstáculos, as educandas expressam a escola como um espaço de possibilidades, capaz de promover transformações objetivas e subjetivas em suas condições de vida. Como assinala

Freire (1996), a educação, quando compreendida como prática social, ultrapassa a mera transmissão de conteúdos e se configura como instrumento de conscientização e emancipação, permitindo aos sujeitos uma leitura crítica de sua realidade.

A interrupção da trajetória escolar dessas mulheres teve como principal fator o trabalho, compreendido não como escolha individual, mas como imposição das condições materiais de existência. Essa ruptura, embora necessária à sobrevivência familiar, deixou marcas de sofrimento, frustração e perda, uma vez que o abandono da escola não correspondia a um desejo pessoal. Contudo, o retorno aos bancos escolares, mediado pela EJA, foi descrito pelas participantes como oportunidade de reconstrução de projetos de vida, realização de um sonho adiado e estratégia de inserção ou permanência no mercado de trabalho. Além disso, esse retorno simboliza a possibilidade de pertencimento social e de reconhecimento enquanto sujeitos ativos na sociedade contemporânea, reafirmando o papel da educação como elemento central nos processos de inclusão social (Frigotto, 2010).

Mostramos aqui as trajetórias de vida de mulheres que retomaram os estudos através da EJA, levando em consideração os motivos que as fizeram desistirem de estudar durante a infância e, por conseguinte, o que as levou a retornar aos bancos escolares analisando, também, as suas trajetórias posteriores à escolarização. Cabe-nos aqui dar o devido destaque a EJA como uma modalidade de ensino que busca e, muitas vezes, consegue ampliar e garantir a educação básica de qualidade a muitos dos que foram marginalizados e excluídos deste processo. Portanto, fizemos uma reflexão sobre o interesse dessas mulheres no que se refere à escolarização.

Quando essas mulheres são obrigadas a abandonar os estudos e trabalhar para ajudar no sustento da família na infância, passam a vivenciar essa negação do direito à educação através da escolarização em idade regular, aparecendo a Educação de Jovens e Adultos como uma possibilidade de experimentar o retorno à escola mesmo que tardio, mas, que irá proporcionar-lhes novas expectativas e experiências. O processo de organização das perguntas em categorias seguiu uma dinâmica, que teve, por base, uma metodologia de pesquisa qualitativa. As perguntas versaram sobre a importância do retorno à escola e o que este retorno significa para cada uma, se o conhecimento proporcionado pela escola pode trazer qualidade de vida e se existe uma estima, um apreço pela disciplina de sociologia e se esse estudante se sente sujeito histórico. Segue o roteiro que norteou as conversas:

1 Adriana: Qual seu estado civil? Quantos filhos? Qual sua profissão e idade?

2 Adriana: Por que decidiu voltar a estudar? O que a motivou?

3 Adriana: Há alguma motivação por parte da família, amigos e trabalho para não desistir?

4 Adriana: Em sala, qual sua maior dificuldade? A relação entre você e os demais colegas influenciam na permanência?
5 O que vocês diriam aquelas pessoas que têm vontade de voltar à escola?
6 Você sente que as aulas de Sociologia têm te ajudado a compreender melhor a sua realidade social?

8.1 História de vida: Visões de mundo e narrativas femininas.

Iniciei pelas perguntas para saber quem elas são, o que dizem sobre si, aqui eu as chamarei por nomes de flores, cumprindo o acordo que fiz com elas.

8.2 Qual seu estado civil? Quantos filhos? Qual sua profissão e idade? Porque decidiu voltar a estudar? O que a motivou?

Flor de Liz: Sou solteira, tenho uma filha, sou vendedora e tenho 26 anos. "Me casei com 16 anos, logo engravidei, não consegui voltar a estudar, o tempo foi passando e fui dar prioridade a minha filha e outra coisa, sabe? Me separei voltei a morar com minha mãe, que cuida da minha filha pra eu trabalhar e estudar agora, mas não de graça não, eu pago porque cuidar de criança não é fácil, né. O que me motivou foi minha filha, não quero que ela passe pelo que eu passei. A escola dá possibilidade de a gente conseguir um ganho melhor, e também a gente alcançar mais coisas, se você tem estudo." (entrevista dada em novembro de 2025)

Lírio: "Sou casada, tenho três filhos já grandes, não trabalho fora, e tenho 43 anos. Meu marido me chamou para estudar, a gente vem junto. E o que motivou além dos meus filhos foi ele, (o marido) ele queria terminar, mas não queria vir sozinho, falei que vinha e acabei amando, claro, é cansativo, mas com a gente ajudando o outro." (entrevista dada em novembro de 2025).

Hortênsia: "Sou solteira, não tenho filhos, sou caixa de supermercado e tenho 18 anos. Eu entrei no mercado. E aí fui comprando as coisas, arrumando, quis fazer carteira, na verdade a ideia era comprar a moto mesmo, mais o pessoal lá em casa me disseram, como ia comprar moto sem a habilitação, foi aí que pensei, pois é, ai fui fazer a carteira, e não conseguia entender nada mesmo com as aulinhas, aliás foi nas aulinhas que me bateu uma vontade de voltar a estudar, aí me matriculei e tô aqui. Reprovei umas vezes mas, consegui passar graças a Deus" (entrevista dada em novembro de 2025).

Dália: “Sou casada. Três filhas, não trabalho fora do lar, tenho 32 anos. Decidi voltar a estudar porque deixei a escola cedo, para ajudar em casa, meu pai deixou a minha mãe, e como era a filha mais velha fui trabalhar em casa de família, para ajudar ela, e não dava pra conciliar, trabalhar na casa dos outros não é fácil”. (entrevista dada em novembro de 2025).

Jasmim: “Sou solteira. Tenho um menino, sou manicure e tenho 22 anos. Eu aprendi a fazer unha, e venho trabalhando com isso já algum tempo, voltei a estudar, porque sentia necessidade, e também porque quero arranjar um emprego de carteira assinada. Daqui um tempo preciso pagar INSS (Instituto Nacional do Seguro Social), para poder me aposentar, não quero me aposentar como manicure, então estou aqui de volta.” (entrevista dada em novembro de 2025).

8.3 Entre o desafio da evasão e o chão da escola.

Os depoimentos de Flor de Liz, Lírio, Hortênsia, Dália e Jasmim revelam trajetórias marcadas por interrupções escolares precoces, responsabilidades familiares, inserção precoce no trabalho e, posteriormente, o retorno à educação como estratégia de transformação de vida. Essas narrativas dialogam diretamente com análises clássicas e contemporâneas da sociologia da Educação e do Trabalho. De modo geral, observa-se que o abandono escolar dessas mulheres não decorre de uma “escolha individual” como elas acreditam, mas de condicionantes estruturais. Pierre Bourdieu (1998) ajuda a compreender esse processo ao afirmar que a escola, longe de ser neutra, reproduz desigualdades sociais. As histórias de casamento precoce, gravidez na adolescência, trabalho doméstico e cuidado com familiares evidenciam a ausência de capital cultural e de condições objetivas para a permanência escolar, sobretudo entre mulheres das classes populares.

No caso de Flor de Liz, que se casou aos 14 anos e engravidou logo em seguida, percebe-se a força das normas sociais de gênero que, conforme destaca Heleieth Saffioti, historicamente destinam às mulheres o espaço doméstico e o cuidado com os filhos. O retorno aos estudos, motivado pelo desejo de oferecer uma trajetória diferente à filha, pode ser interpretado como um movimento de ruptura com o ciclo intergeracional da exclusão educacional. Paulo Freire (1996) contribui para essa leitura ao afirmar que a educação é um ato de esperança e de conscientização, no qual o sujeito passa a compreender sua história e a agir sobre ela.

A trajetória de Lírio evidencia outro aspecto central: o papel da família e, especialmente, do companheiro como agente motivador. O fato de o marido sentir vergonha de não saber ler e escrever o próprio nome revela o estigma social associado ao analfabetismo, analisado por Erving Goffman. Ao mesmo tempo, o retorno conjunto à escola demonstra como a educação de jovens e adultos pode se constituir como um espaço de reconstrução da autoestima e da identidade social.

Hortênsia traz à tona a relação entre educação e mercado de trabalho, ao relatar que a dificuldade em compreender as aulas de habilitação despertou o desejo de voltar a estudar. Sua experiência confirma as análises de Anthony Giddens sobre a modernidade, na qual a qualificação se torna requisito central para a mobilidade social. Mesmo após reprovações, sua persistência mostra que o fracasso escolar não é definitivo, mas resultado de trajetórias desiguais, como aponta Bernard Charlot ao discutir a relação do sujeito com o saber.

Já Dália representa a figura da filha mais velha que assume responsabilidades familiares precocemente, um fenômeno recorrente nas classes populares. Sua saída da escola para trabalhar como empregada doméstica ilustra o que Dubet chama de trajetórias profissionais "não escolhidas", marcadas pela necessidade. O retorno à educação surge, nesse contexto, como possibilidade de ressignificação de sua história e de valorização pessoal.

Por fim, Jasmim evidencia uma motivação ligada à formalização do trabalho e à proteção social. Embora atue como manicure, ela reconhece os limites da informalidade e busca, por meio da escolarização, acesso a direitos trabalhistas e previdenciários. Essa percepção dialoga com as análises de Ricardo Antunes sobre a precarização do trabalho e a centralidade da educação como ferramenta de enfrentamento da instabilidade laboral.

Em síntese, os relatos apresentados demonstram que o retorno à escola não é apenas um projeto individual, mas um fenômeno social atravessado por gênero, classe, trabalho e família. À luz da sociologia, essas histórias revelam a educação como espaço de resistência, reconstrução identitária e busca por dignidade, confirmando que, como afirma Paulo Freire, "ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando".

Os relatos acerca das expectativas educacionais futuras e dos motivos da interrupção dos estudos reforçam que as trajetórias escolares dessas mulheres são profundamente marcadas por condições sociais objetivas, e não apenas por disposições individuais. Conforme argumenta Pierre Bourdieu (1998), a escola tende a legitimar desigualdades pré-existentes ao

desconsiderar os diferentes pontos de partida dos sujeitos, especialmente aqueles oriundos das classes populares.

No caso de Flor de Lis, a interrupção dos estudos está associada à adolescência, ao relacionamento amoroso precoce e à repetência escolar. Sua fala revela o que Bernard Charlot (2000) define como uma relação fragilizada com o saber, na qual a escola perde sentido diante de outras prioridades afetivas e sociais. No entanto, seu projeto atual, concluir o ensino médio, avançar até cursar Letras, demonstra uma ressignificação da educação como possibilidade de ascensão social e realização pessoal. Essa mudança de perspectiva dialoga com Paulo Freire (1996), ao defender que a educação possibilita ao sujeito ler o mundo e transformar sua própria história, mesmo que esse processo seja longo e marcado por desafios.

A trajetória de Lírio evidencia de forma explícita a relação entre pobreza, trabalho infantil e exclusão escolar. A necessidade de ajudar os pais na roça impediu a continuidade dos estudos, realidade amplamente discutida por autores como Florestan Fernandes, que aponta como a desigualdade estrutural limita o acesso à educação formal. O desejo de "ir até onde der" e a possibilidade de cursar uma faculdade demonstram que, mesmo após anos de afastamento da escola, o capital escolar ainda é reconhecido como um recurso fundamental para a valorização social.

Hortênsia, ao atribuir sua interrupção escolar à "fase" e à imaturidade, traz um discurso individualizante que, à luz da sociologia, pode ser relativizado. Dubet (1997) argumenta que o fracasso escolar frequentemente é internalizado pelos sujeitos como culpa pessoal, quando, na realidade, resulta de um sistema educacional pouco sensível às realidades juvenis das classes populares. Seu desejo de cursar uma faculdade, possivelmente em Medicina Veterinária, demonstra a ampliação de horizontes proporcionada pelo retorno à escola, reforçando a ideia de que a educação atua como mecanismo de reconstrução de projetos de vida.

No depoimento de Dália, a interrupção dos estudos aparece novamente ligada à responsabilidade familiar e ao cuidado com a mãe, reforçando o que Heleieth Saffioti (2004) discute sobre a divisão sexual do trabalho. Às mulheres, especialmente às mais velhas, recai o papel de cuidadoras, muitas vezes em detrimento da própria escolarização. Seu objetivo educacional mais cauteloso concluir o médio, se possível, revela como o cansaço físico e emocional acumulado ao longo da vida influencia as expectativas em relação ao futuro escolar.

Já a trajetória de Jasmim evidencia de forma contundente a intersecção entre gênero, maternidade precoce e trabalho informal. A gravidez aos 14 anos e a necessidade de trabalhar para sustentar o filho resultaram no afastamento definitivo da escola naquele momento. Segundo Giddens (2002), a modernidade amplia as responsabilidades individuais, mas não elimina as desigualdades estruturais que recaem de forma mais intensa sobre mulheres jovens e pobres. Seu desejo de concluir os estudos e, eventualmente, acessar o ensino médio revela uma busca por maior estabilidade, especialmente diante da precariedade do trabalho informal, analisada por Antunes (2009).

Em conjunto, esses depoimentos reafirmam que o retorno à educação não ocorre de maneira linear nem homogênea. Cada mulher projeta seus estudos conforme suas experiências, limites e condições concretas de vida. A Educação de Jovens e Adultos, nesse contexto, cumpre um papel social fundamental ao possibilitar o reencontro desses sujeitos com a escola, respeitando seus tempos, trajetórias e saberes prévios. Como destaca Paulo Freire (1996), trata-se de uma educação que reconhece o educando como sujeito histórico, portador de saberes e experiências que precisam ser valorizadas no processo educativo.

A escuta atenciosa dos relatos explicita que a falta de escolarização nega também o acesso aos empregos e principalmente aos empregos melhor remunerados. E, nesse sentido, o objetivo, muitas vezes chamado “sonho” por elas, de terem uma profissão que garanta uma vida digna para si e também para os familiares contribuem para que essas mulheres retornem à escola.

> (...) a escola é uma experiência em que entram em ações valores, projetos de vida, expectativas (...). A motivação do jovem diante da escola se dará em face da forma como cada um elabora sua experiência de crescer em meio à desigualdade social e do significado que a educação irá adquirir em sua vida (Leão, 2006, p.36).

8.4 Há alguma motivação por parte da família, amigos e trabalho para não desistir?

Flor de Liz: “Sim! Minha mãe é minha maior incentivadora, às vezes quando tô muito cansada, e digo que não quero vim pra escola, ela já fala, vão tomar banho e vai logo. Lá no serviço também, minhas amigas sempre falam pra eu não desistir, e acabou sendo exemplo, né, tipo trabalho e estudo. Isso traz um quentinho pro coração, e, acabo vindo (risos).” (entrevista dada em novembro de 2025)

Lírio: “Meu marido, meus filhos, são meus maiores incentivadores. Mas, eu também penso que a gente tem que ser nosso próprio fã, nosso incentivador”. (entrevista dada em novembro de 2025)

Hortênsia: “Toda minha família, mais principalmente minha mãe. Ah, ela é demais, sabe. Vai ficar, pro colégio. Fico bem feliz com a felicidade dela”. (entrevista dada em novembro de 2025)

Dália: “Sim, quando casei sempre falava para o meu marido que tinha vontade de terminar os estudos, aí ele disse pra me matricular, até fiquei com um pouco de medo, de não conseguir acompanhar o ensino de hoje, mais tô aqui”. (entrevista dada em novembro de 2025)

Jasmim: “Sim! Na verdade, minha mãe nunca quis que eu parasse, mas não teve jeito, né! Filho pequeno dá trabalho, quando falei que ia me matricular na EJA ela ficou muito alegre, ela ficou de noite com o Cravo para poder vim estudar. E tenho minha própria motivação, o meu filho, Cravo, quero dá exemplo pro menino, homem é mais difícil, não quero que ele pare de estudar. Aí como vou dizer pra ele no futuro não largar a escola? Então preciso mostrar pra ele, né!”. (entrevista dada em novembro de 2025).

8.5 O enfrentamento da desigualdade de gênero e o retorno à escola.

A escuta dos depoimentos apresentados revela o papel fundamental das relações familiares, afetivas e sociais no processo de reintegração escolar e na continuidade dos estudos. Um ponto quase unânime nas falas, esse apoio pode ser visto como um fator que fortalece a resiliência dessas mulheres diante das dificuldades, motivando-as a persistir na busca pela escolarização, mesmo após interrupções significativas.

A motivação proporcionada pela família aparece como um tema recorrente nos depoimentos de Flor de Lis, Lírio, Hortênsia, Dália e Jasmim. A figura da mãe surge como a principal fonte de apoio, seja para encorajar a continuidade dos estudos ou para garantir condições materiais e emocionais para que a mulher retome sua trajetória educacional. Esse apoio pode ser compreendido sob a ótica do conceito de capital social proposto por Pierre Bourdieu (1986), que se refere às relações e redes de apoio que um indivíduo tem à sua disposição e que podem facilitar ou dificultar sua mobilidade social.

Bourdieu (1986), o capital social corresponde ao conjunto de recursos reais ou potenciais ligados à posse de uma rede durável de relações de conhecimento e reconhecimento mútuo. Em suas palavras, trata-se de: “o conjunto dos recursos atuais ou potenciais que estão ligados à posse de uma rede durável de relações mais ou menos institucionalizadas de interconhecimento e inter reconhecimento” (Bourdieu, 1986, p. 248).

Assim, o capital social não se restringe à quantidade de pessoas com quem o indivíduo se relaciona, mas à qualidade dessas relações e à capacidade de mobilizá-las em momentos estratégicos da vida. No contexto das mulheres da EJA, a família especialmente a mãe configura-se como uma rede de apoio fundamental, possibilitando condições concretas para a permanência escolar, como o cuidado com os filhos, o incentivo cotidiano e o reforço da autoestima.

No caso de Jasmim, por exemplo, o fato de sua mãe permanecer com o filho durante o período noturno para que ela possa estudar evidencia a materialização do capital social em forma de tempo, cuidado e suporte emocional. Esse tipo de recurso, embora não monetário, possui alto valor social, pois viabiliza o acesso à educação, um bem socialmente valorizado. Bourdieu ressalta que o capital social é frequentemente convertido em outros tipos de capital, especialmente o capital cultural, uma vez que o acesso e a permanência na escola dependem diretamente dessas redes de apoio.

Além disso, o incentivo constante das mães, maridos e familiares atua como um mecanismo de legitimação simbólica da escolarização tardia. Bourdieu (1998) argumenta que o capital simbólico — entendido como o reconhecimento social de determinadas práticas — é essencial para que os sujeitos se sintam autorizados a ocupar espaços que historicamente lhes foram negados. Quando a família apoia o retorno à escola, ela contribui para romper com a ideia de que “já passou da idade de estudar” ou “está muito velha para isso” reforçando a educação como um projeto legítimo e possível, sem estigmas.

Esse apoio familiar também se articula ao conceito de habitus, entendido por Bourdieu como um sistema de disposições duráveis e transponíveis, construído ao longo da trajetória social dos indivíduos. As mulheres entrevistadas carregam um habitus marcado por interrupções escolares, trabalho precoce e responsabilidades familiares. No entanto, o incentivo familiar funciona como um elemento de reajuste do habitus, permitindo a incorporação de

novas disposições favoráveis à escolarização. Conforme destaca o autor, o habitus não é estático, podendo ser transformado a partir de novas experiências sociais (Bourdieu, 1996).

Dessa forma, o capital social familiar não apenas oferece condições práticas para a continuidade dos estudos, mas também contribui para a reconstrução subjetiva dessas mulheres enquanto estudantes. O apoio da mãe, do marido ou dos filhos reforça a confiança, diminui o sentimento de inadequação escolar e fortalece o pertencimento ao espaço educativo. Como observa Bourdieu, os indivíduos mais bem-sucedidos na escola não são apenas aqueles que possuem capital cultural herdado, mas também aqueles que dispõem de redes sociais capazes de sustentar suas trajetórias (Bourdieu, 1986).

Portanto, ao escutar os depoimentos sob a teoria bourdieusiana, compreende-se que a permanência dessas mulheres na escola está profundamente ligada à mobilização do capital social familiar, o qual atua como mediador entre a trajetória marcada por exclusões e a possibilidade concreta de ascensão educacional e social.

No caso de Flor de Lis, a mãe é descrita como a principal incentivadora, fornecendo suporte emocional e prático para que ela não desista da escola, mesmo em momentos de cansaço. Esse tipo de incentivo se reflete no conceito de capital emocional e capital simbólico, ambos discutidos por Bourdieu, que estão intimamente ligados às relações familiares e sociais. A presença constante de sua mãe, que a empurra a continuar, mesmo nas dificuldades, se configura como uma forma de garantir a continuidade da educação e, ao mesmo tempo, um mecanismo de valorização simbólica.

Hortênsia também reconhece que sua mãe é um pilar importante em seu retorno à escola, o que reafirma a ideia de que as mulheres frequentemente recorrem ao suporte da maternidade e da família para reestruturar suas vidas, conforme argumentado por Saffioti (2004). Em suas análises, Saffioti explora como o trabalho doméstico e o cuidado dos filhos e familiares são centralizados no universo feminino, o que, por vezes, gera um ciclo de exclusão educacional que só pode ser rompido com o suporte desses mesmos núcleos familiares.

Saffioti (2004) argumenta que a sociedade brasileira é estruturada a partir de um sistema patriarcal, no qual as relações de gênero organizam a distribuição do trabalho e das responsabilidades sociais. Nesse sistema, o trabalho doméstico e o cuidado com filhos, idosos e demais familiares são historicamente atribuídos às mulheres, sendo naturalizados como uma "obrigação feminina". Segundo a autora: "O trabalho doméstico, embora indispensável à

reprodução da força de trabalho, permanece invisível e desvalorizado, recaindo quase exclusivamente sobre as mulheres" (Saffioti, 2004, p. 63).

Essa centralização do cuidado no universo feminino produz impactos diretos na escolarização das mulheres, uma vez que o tempo e a energia que poderiam ser destinados aos estudos são absorvidos pelas tarefas domésticas e familiares. No caso de Hortênsia, o reconhecimento do apoio materno como pilar fundamental para o retorno à escola evidencia uma dinâmica recorrente: as mulheres só conseguem romper, ainda que parcialmente, com o ciclo de exclusão educacional quando outra mulher da família assume ou compartilha essas responsabilidades.

Saffioti ressalta que a maternidade, embora socialmente exaltada, é também um dos principais mecanismos de controle sobre a vida das mulheres, pois limita suas possibilidades de circulação nos espaços públicos, como a escola e o mercado de trabalho. "A maternidade, longe de ser apenas uma experiência biológica, constitui-se como uma construção social que impõe às mulheres um conjunto de deveres e renúncias" (Saffioti, 2004, p. 72).

Nesse sentido, o suporte familiar, especialmente o materno, não elimina as desigualdades de gênero, mas atua como uma estratégia de sobrevivência dentro de um sistema que continua atribuindo às mulheres a responsabilidade quase exclusiva pelo cuidado. A mãe de Hortênsia, ao incentivá-la e apoiá-la, contribui para a reestruturação de sua trajetória educacional, mas também revela como o enfrentamento das desigualdades ocorre, muitas vezes, no interior da própria família, e não por meio de políticas públicas eficazes.

Além disso, Saffioti destaca que a exclusão educacional das mulheres não pode ser analisada de forma isolada, pois está articulada a um tripé composto por patriarcado, capitalismo e desigualdade social. Para a autora, "O patriarcado não opera sozinho, mas articulado ao modo de produção capitalista, aprofundando as desigualdades de classe e gênero" (Saffioti, 2004, p. 55).

Dessa forma, a interrupção dos estudos femininos não é fruto de decisões individuais, mas consequência de uma estrutura social que hierarquiza os papéis de homens e mulheres. O retorno à escola, viabilizado pelo apoio familiar, representa uma tentativa de ruptura com esse padrão, ainda que marcada por limites e tensões.

Portanto, ao reconhecer a mãe como principal incentivadora, Hortênsia expressa uma realidade compartilhada por muitas mulheres da Educação de Jovens e Adultos, à escolarização só se torna possível quando há uma redistribuição informal do trabalho de cuidado dentro da família. Essa constatação reforça a crítica de Saffioti à naturalização da divisão sexual do trabalho e evidencia a necessidade de políticas educacionais e sociais que considerem as especificidades das trajetórias femininas.

O depoimento de Dália ilustra como o marido desempenha um papel central no incentivo ao retorno à escola, um ponto que também pode ser percebido a partir das dinâmicas de gênero e divisão do trabalho que permeiam o contexto familiar. Dália menciona a hesitação inicial, devido ao medo de não conseguir acompanhar o ensino atual, mas a iniciativa do marido em incentivá-la a se matricular reflete uma mudança importante nas relações de gênero dentro do espaço doméstico. Esse gesto pode ser interpretado dentro do conceito de transformação das relações de poder no seio familiar, discutido por Saffioti (2004), que observa como as mulheres, ao buscarem a educação, podem redefinir suas posições no núcleo familiar e social.

Além disso, o marido de Lírio e de Dália demonstra o papel importante que o incentivo conjugal pode ter na jornada educacional das mulheres. Nesse sentido, as dinâmicas de igualdade de gênero e valorização do saber se tornam centrais para entender o apoio do companheiro como uma forma de capital simbólico.

A maternidade também surge como um poderoso motor de mudança, especialmente no caso de Jasmim, que afirma ter como principal motivação o desejo de dar exemplo ao seu filho. Essa perspectiva vai ao encontro de Anthony Giddens (2002), que argumenta que as experiências pessoais e familiares são fundamentais para a construção das identidades modernas. A motivação de Jasmim está intimamente ligada à educação como um projeto de futuro para o filho, um investimento em sua trajetória de vida. Para ela, o estudo não é apenas uma busca por realização pessoal, mas uma forma de garantir que seu filho tenha acesso a uma trajetória escolar mais estruturada e, assim, tenha mais oportunidades de ascensão social.

Jasmim também evidencia a interdependência familiar, mencionando como sua mãe a ajuda com o cuidado do filho para que ela possa estudar. Este tipo de apoio familiar reflete as relações de cuidado que, segundo Saffioti (2004), são frequentemente invisibilizadas, mas são fundamentais para o empoderamento feminino e a mobilidade social.

O apoio social, tanto no trabalho quanto em casa, também é destacado por Flor de Lis, que menciona o apoio de suas amigas no serviço, que constantemente a incentiva a não desistir. O ambiente de trabalho, frequentemente marginalizado nas análises educacionais, pode ser entendido, segundo Dubet (1997), como um espelho social, onde as interações e relações de apoio contribuem para o fortalecimento da motivação educacional, mesmo em um contexto de precarização do trabalho. Esse tipo de rede de apoio mostra que as mulheres que retornam ao estudo, além do suporte familiar, podem encontrar na solidariedade social formas de superação das barreiras educacionais.

Os depoimentos escutados com respeito e cuidado, mostram que o retorno à educação, em um contexto de desigualdade social e de gênero, é sustentado por uma rede complexa de apoio familiar e social, que inclui o incentivo das mães, maridos, filhos e amigos.

8.6 Em sala, qual sua maior dificuldade? A relação entre você e os demais colegas influenciam na permanência?

Flor de Liz: “Tenho dificuldade na matemática, acho difícil para entender as questões às vezes, mas aqui um ajuda o outro, a gente senta de dupla e vai se ajudando, o que um não sabe, o outro já sabe. Vamos trocando respostas e explicações, mas quando a coisa é difícil mesmo aí só a professora. Aqui na sala todo mundo é amigo, e acho que isso ajuda sim a gente, porque um ver a dificuldade do outro, às vezes a gente pensa que só a gente é que não consegue fazer determinada coisa, mas aí você observa que as suas dificuldades é a mesma do colega, e vamos aprendendo junto, então acho que os colegas ajudam sim na sala de aula”. (entrevista dada em novembro de 2025).

Lírio: “Escrever é o meu problema, tenho três amigas que me ajudam muito que sempre estão me ajudando, me corrigindo, e eu gosto. Acho que a relação com os colegas da sala é muito importante porque um ajuda o outro, então acho que é bom todos se darem bem ``. (entrevista dada em novembro de 2025).

Hortênsia: “A matéria que mais acho complicada é o português porque escrever certinho não é fácil, tem um monte de regrinhas, que confunde a cabeça da gente, mas a professora explica bem e quando não entendo procuro na internet. Me dou bem com todos, na verdade aqui na

sala todos se dão, e acho que isso influencia sim na harmonia da sala, acho importante todos serem amigos ``. (entrevista dada em novembro de 2025).

Dália: “Depois de alguns anos fora da escola tudo parece difícil, mas à medida que os dias vão passando, a gente vai se familiarizando de novo com as coisas e vai melhorando. Acredito que a relação influência claro que aqui na sala tem umas colegas que são mais chegadas, dos que as outras, mais é porque a gente se aproxima das que sentam mais próximas da gente, mais no geral todas se damos bem umas com as outras ``. (entrevista dada em novembro de 2025).

Jasmim: “Sim! Por mais que a gente tenha nossos motivos próprios para estar aqui é sempre bom ter amigos, para compartilhar as ideias né?” (entrevista dada em novembro de 2025).

8.7 Campo escolar e as alunas.

A escuta dos depoimentos sobre as dificuldades em sala de aula e a relação entre colegas evidencia que a permanência das estudantes na EJA está fortemente associada às dinâmicas coletivas de aprendizagem, à solidariedade entre pares e ao papel mediador do professor. Esses elementos podem ser aprofundados sociologicamente a partir das contribuições de Pierre Bourdieu, Bernard Charlot, Paulo Freire e François Dubet, mantendo coerência com o referencial já utilizado.

As dificuldades apontadas especialmente em matemática, leitura e escrita não devem ser interpretadas como incapacidade individual, mas como resultado de trajetórias escolares interrompidas e de uma relação historicamente fragilizada com o saber. Bernard Charlot (2000) afirma que aprender não é apenas dominar conteúdos, mas construir uma relação significativa com o saber, que depende das experiências anteriores do sujeito. Segundo o autor, “O fracasso escolar não é ausência de inteligência, mas uma relação particular com o saber, com a escola e consigo mesmo” (Charlot, 2000, p. 34).

Nesse sentido, quando Flor de Liz relata dificuldade em matemática, Lírio e Hortênsia destacam obstáculos na escrita, essas falas revelam marcas de uma escolarização descontínua, comum entre estudantes da EJA. No entanto, o que se destaca nos depoimentos é que tais dificuldades são enfrentadas coletivamente, por meio da ajuda mútua entre colegas, o que transforma o espaço da sala de aula em um ambiente de cooperação, e não de competição.

Essa prática dialoga diretamente com Paulo Freire (1996), para quem o processo educativo deve ser fundamentado no diálogo e na troca de saberes. Para o autor, “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam em comunhão” (Freire, 1996, p.79).

A fala de Flor de Liz, ao destacar que “um ajuda o outro” e que as dificuldades são compartilhadas, expressa concretamente o que o autor coloca. Ao perceber que suas dificuldades são semelhantes às dos colegas, a estudante rompe com o sentimento de isolamento e incapacidade, o que contribui significativamente para sua permanência no curso.

Bourdieu, essa relação entre colegas pode ser compreendida como uma forma de capital social construída no interior da sala de aula. Embora as estudantes não possuam, em muitos casos, o capital cultural valorizado pela escola — como domínio prévio da norma culta da língua ou de conteúdos matemáticos, elas desenvolvem redes de apoio que compensam parcialmente essas ausências. Como afirma Bourdieu, “O capital social é o conjunto de recursos ligados à posse de uma rede durável de relações” (Bourdieu, 1986, p. 248).

No contexto da EJA, esse capital social se manifesta na troca de explicações, correções, incentivo emocional e no sentimento de pertencimento ao grupo. A ajuda recebida por Lírio de suas colegas para escrever corretamente exemplifica como essas redes contribuem para a superação das dificuldades e para o fortalecimento da autoestima acadêmica.

François Dubet (1997) também contribui para essa análise ao discutir a experiência escolar como algo que vai além do currículo formal. Para o autor, a escola é vivenciada por meio das relações sociais que nela se estabelecem. Quando as estudantes relatam um ambiente harmonioso, marcado pela amizade e pelo respeito, como fazem Hortênsia, Dália e Jasmim, percebe-se que a escola passa a ser um espaço de acolhimento, o que reduz as chances de evasão. Segundo Dubet: “A experiência escolar é construída pela articulação entre os saberes, as relações e o sentido atribuído à escola” (Dubet, 1997, p. 102).

Além disso, a figura do professor aparece como mediadora fundamental do processo de aprendizagem. Flor de Liz reconhece que, diante de conteúdos mais complexos, é a professora quem orienta e esclarece. Essa mediação é essencial para estudantes que retornam à escola após longos períodos de afastamento, pois contribui para reconstruir a confiança no próprio aprendizado.

Portanto, os depoimentos revelam que a permanência das estudantes na EJA não depende apenas da superação de dificuldades cognitivas, mas, sobretudo, da construção de um ambiente coletivo de aprendizagem, no qual o erro é compartilhado, o saber é construído em grupo e as relações interpessoais fortalecem o vínculo com a escola. Tal dinâmica confirma que, para esses sujeitos, aprender é também um processo social, afetivo e simbólico, sustentado pela solidariedade entre colegas e pelo reconhecimento mútuo dentro da sala de aula.

8.8 O que vocês diriam aquelas pessoas que têm vontade de voltar à escola?

Flor de Liz: “Eu diria para procurar a Educação de Jovens e Adultos, estudar é sempre bom, e melhora sua vida, te dá uma nova visão do mundo”. (entrevista dada em novembro de 2025).

Lírio: “Pra vim pra escola, não importa a idade, se você quer aprender coisas novas, ou mesmo só terminar os estudos, aqui na escola a gente aprende tanta coisa boa”. (entrevista dada em novembro de 2025).

Hortênsia: “A escola é fundamental na vida da gente, não só por terminar os estudos, mais também porque o mundo lá fora, tá muito competitivo, eu digo que, se a pessoas quiser de verdade tem que vir pra escola”. (entrevista dada em novembro de 2025).

Dália: “Eu sempre digo para minhas meninas que o importante é a gente querer, então se a gente realmente quiser a gente consegue”. (entrevista dada em novembro de 2025).

Jasmim: “A gente tem que pensar no que a gente quer no futuro, eu diria que a escola faz toda a diferença, e se a pessoa perceber o quanto ela é importante tem que vim, tem que buscar, correr atrás mesmo”.

8.9 Subjetividades no retorno à escola.

As falas de Flor de Liz, Lírio e Hortênsia revelam uma concepção da educação que ultrapassa a ideia de mera certificação escolar. Quando Flor de Liz afirma que “estudar melhora sua vida e te dá uma nova visão do mundo”, sua fala dialoga diretamente com Paulo Freire (1996), para quem a educação é um processo de conscientização que permite ao sujeito compreender criticamente a realidade em que está inserido. Para Freire, “A educação não

transforma o mundo. Educação muda as pessoas. Pessoas transformam o mundo" (Freire, 1996, p. 67).

Nesse sentido, a EJA aparece como um espaço de ressignificação da experiência escolar, no qual os sujeitos passam a atribuir novos sentidos ao ato de estudar, reconhecendo-o como um caminho para ampliar horizontes e fortalecer a autonomia.

Lírio, ao afirmar que "não importa a idade", reforça a ideia de que a escolarização não deve ser restrita à infância e à juventude. Essa percepção de Bernard Charlot (2000), que destaca que a relação com o saber se transforma ao longo da vida, sendo atravessada pelas experiências sociais e pelas necessidades concretas dos sujeitos. O retorno à escola, nesse caso, não se dá apenas para "recuperar o tempo perdido", mas para responder a novas demandas pessoais, profissionais e simbólicas.

Hortênsia, ao destacar que o "mundo lá fora está muito competitivo", associa a educação às exigências do mercado de trabalho e à necessidade de qualificação. Essa visão dialoga com as perspectivas de Anthony Giddens (2002) sobre a modernidade, na qual o indivíduo é constantemente chamado a se reinventar para lidar com um contexto social marcado pela instabilidade e pela competitividade. A escola, nesse cenário, passa a ser percebida como um recurso essencial para a inserção e permanência social.

Já a fala de Dália enfatiza a vontade individual como elemento central para o sucesso educacional. Embora essa perspectiva valoriza a agência do sujeito, a Sociologia da Educação, especialmente em Pierre Bourdieu, permite relativizar essa ideia. Para Bourdieu (1998), o sucesso escolar não depende apenas do esforço pessoal, mas das condições sociais que possibilitam ou limitam o acesso ao capital cultural. No entanto, quando Dália afirma que "se a gente realmente quiser, a gente consegue", sua fala revela um processo de internalização do valor da escola, resultado da experiência positiva vivenciada na EJA.

Jasmim, por sua vez, associa a escola ao projeto de futuro, destacando que "a escola faz toda a diferença". Essa fala expressa aquilo que Charlot (2000) define como a atribuição de sentido ao saber: aprende-se porque se reconhece na educação uma possibilidade concreta de transformação da própria trajetória. Ao incentivar outras pessoas a "buscar e correr atrás", Jasmim evidencia que o retorno à escola representa uma escolha consciente diante das limitações impostas pela informalidade do trabalho e pela instabilidade social.

Do ponto de vista bourdieusiano, essas falas também revelam a incorporação de um novo hábito escolar, no qual a escola deixa de ser um espaço de fracasso e exclusão e passa a ser percebida como um lugar de pertencimento e possibilidade. A EJA, ao acolher trajetórias diversas e respeitar os tempos de aprendizagem, contribui para a construção desse novo olhar sobre a educação.

Assim, os discursos das estudantes não apenas incentivam o retorno à escola, mas também expressam um processo de empoderamento simbólico, no qual elas se reconhecem como sujeitos capazes de aprender, ensinar e orientar outros. Como defende Paulo Freire, a educação, quando vivida de forma crítica e dialógica, transforma não apenas quem aprende, mas também quem passa a acreditar no poder transformador do conhecimento.

8.10 Você sente que as aulas de Sociologia têm ajudado a compreender melhor a sua realidade social?

Flor de Lis: “Sim, com certeza. A sociologia me ajuda a entender muita coisa que eu vivi e não sabia explicar e a gente pensa até que não tem mesmo explicação, mas aí você vai estudando, aprendendo e mudando esse pensamento, né! A gente aprende que não é só culpa da gente ter parado de estudar, tem toda uma história por trás, né? Hoje eu consigo entender melhor porque minha vida foi daquele jeito e também vejo que posso mudar. Me ajuda até a pensar diferente para ensinar minha filha no futuro.” (entrevista dada em novembro de 2025).

Lírio: “Ajuda sim. Às vezes a gente acha que é só a gente que passa por dificuldade, mas nas aulas eu vejo que muita gente vive coisa parecida. A Sociologia faz a gente pensar mais sobre a vida da gente, sobre trabalho, família, essas coisas. Eu gosto porque a gente conversa bastante e vai entendendo melhor o mundo.” (entrevista dada em novembro de 2025).

Hortência: “Ajuda bastante. Antes eu não parava pra pensar nessas coisas de sociedade, desigualdade, direitos. Agora eu entendo melhor porque tudo é tão difícil pra quem vem de família simples. A Sociologia abre a mente da gente, faz a gente enxergar que estudar é importante até pra se defender lá fora.” (entrevista dada em novembro de 2025).

Dália: “Ajuda sim. Eu nunca tinha parado pra pensar que muitas coisas que aconteceram comigo não foi porque eu quis, mas porque era o jeito que a vida foi se apresentando. A Sociologia faz a gente refletir sobre a família, o papel da mulher, o trabalho. Eu me sinto mais segura para conversar e dar opinião.” (entrevista dada em novembro de 2025).

Jasmim: “Sim, ajuda muito. Eu vejo muita coisa da minha vida nas aulas, principalmente quando se fala de mulher, trabalho, desigualdade. A gente começa a entender que tem direitos, que pode correr atrás. Isso me dá mais força pra continuar estudando e querer um futuro melhor pra mim e pro meu filho.” (entrevista dada em novembro de 2025).

8.11 A sociologia como instrumento de superação nos retratos da desigualdade de gênero e o retorno à escola.

O que percebemos é uma Sociologia como instrumento de conscientização e ressignificação da trajetória social, as falas das entrevistadas evidenciam que as aulas de Sociologia desempenham um papel fundamental na compreensão da realidade social vivida por essas mulheres, contribuindo para o desenvolvimento de uma leitura crítica de suas próprias trajetórias. A disciplina aparece não aparece só como conteúdo curricular, mas como um espaço de reflexão, diálogo e reconhecimento das desigualdades sociais, de gênero e de classe que atravessam suas histórias de vida. Ao olhar sociologicamente para as respostas, a percepção das estudantes de que a Sociologia as ajuda a compreender melhor sua realidade social pode ser aqui pensada, primeiramente, a partir da perspectiva de Paulo Freire.

Para o autor, a educação deve possibilitar a conscientização, entendida como o processo pelo qual o sujeito passa a compreender criticamente o mundo e sua inserção nele. Quando Flor de Lis afirma que passou a entender que sua trajetória escolar não foi resultado apenas de escolhas individuais, mas de um conjunto de fatores sociais, sua fala expressa aquilo que Freire denomina como leitura do mundo antes da leitura da palavra. Conforme o autor, “a leitura do mundo precede a leitura da palavra” (Freire, 1996, p. 11).

Nesse sentido, as aulas de Sociologia funcionam como um espaço pedagógico que permite as estudantes reconhecerem-se como sujeitos históricos, capazes de interpretar e transformar sua realidade, rompendo com sentimento de culpa, fracasso ou incapacidade individual.

A partir de Pierre Bourdieu, observa-se que as falas das entrevistadas revelam um processo de desnaturalização das desigualdades sociais. Ao compreenderem que dificuldades educacionais, profissionais e familiares não são fruto somente do esforço individual, mas resultado da distribuição desigual dos capitais social, cultural e econômico, as estudantes passam a reinterpretar suas trajetórias. Bourdieu (1998) afirma que a escola tende a legitimar desigualdades ao tratar como mérito individual aquilo que é socialmente produzido. Assim, quando Lírio e Hortênsia relatam que passaram a perceber que "não é só com elas" que as dificuldades acontecem, evidencia-se um movimento de ruptura com a internalização do fracasso escolar.

Além disso, as falas indicam a incorporação de um novo habitus, no qual a escola deixa de ser um espaço de exclusão e passa a ser compreendida como um local de pertencimento e valorização. Esse processo é fundamental para a permanência na EJA, pois contribui para a reconstrução da autoestima acadêmica e da identidade estudantil dessas mulheres.

Sob a ótica de Heleieth Saffioti, as respostas das entrevistadas também revelam uma ampliação da consciência sobre as desigualdades de gênero, premissa deste trabalho. Jasmim e Dália, ao reconhecerem que temas como trabalho, papel da mulher e desigualdade aparecem nas aulas de Sociologia, demonstram uma compreensão mais crítica sobre como a divisão sexual do trabalho impactou suas vidas. Segundo Saffioti (2004), a naturalização do papel feminino como cuidadora contribui para a exclusão das mulheres dos espaços educacionais e profissionais. Ao refletirem sobre esses temas em sala de aula, as estudantes passam a questionar essa naturalização e a se reconhecerem como sujeitas de direitos.

Desse modo, a Sociologia, no contexto da EJA, atua como uma ferramenta de empoderamento simbólico, permitindo que as mulheres compreendam suas histórias não como trajetórias individuais fracassadas, mas como experiências marcadas por relações de poder, gênero e classe social. Esse entendimento fortalece o vínculo com a escola e amplia as perspectivas de futuro, conforme evidenciado nas falas que associam o aprendizado sociológico à força para continuar estudando e buscar melhores condições de vida.

Assim a Sociologia contribui significativamente para que as estudantes da Educação de Jovens e Adultos compreendam de forma mais crítica sua realidade social. As entrevistadas relatam que, por meio da disciplina, passaram a refletir sobre suas trajetórias pessoais, reconhecendo que suas interrupções escolares, dificuldades no trabalho e responsabilidades

familiares estão inseridas em um contexto social mais amplo. Essa percepção dialoga com Paulo Freire (1996), ao compreender a educação como prática de liberdade, capaz de promover a conscientização e a leitura crítica do mundo. Ao mesmo tempo, aproxima-se das análises de Pierre Bourdieu (1998), ao evidenciar a desnaturalização das desigualdades educacionais e sociais. As estudantes deixam de atribuir suas dificuldades exclusivamente a falhas individuais e passam a reconhecê-las como resultado de condicionantes sociais.

Além disso, Saffioti (2004), observa-se que as aulas de Sociologia favorecem a reflexão sobre as desigualdades de gênero, permitindo que as mulheres compreendam o impacto da divisão sexual do trabalho em suas trajetórias educacionais e profissionais. Dessa forma, a Sociologia se consolida como um instrumento pedagógico e sociológico fundamental na EJA, promovendo acesso ao conhecimento científico, mas também o fortalecimento da identidade, da autoestima e da permanência escolar dessas estudantes.

9. HISTÓRIAS DE VIDA: A VISIBILIDADE DOS DISCURSOS DE RESISTÊNCIA

As histórias de vida das mulheres participantes da Educação de Jovens e Adultos observadas neste estudo revelam trajetórias marcadas por interrupções escolares, responsabilidades familiares precoces, inserção antecipada no mundo do trabalho e experiências de desigualdade social e de gênero. No entanto, longe de se restringirem a narrativas de exclusão, esses relatos evidenciam discursos de resistência que emergem no retorno à escola e na permanência no espaço educativo.

Do ponto de vista sociológico, as histórias de vida constituem uma ferramenta analítica fundamental, pois permitem compreender como os sujeitos interpretam e ressignificam suas experiências individuais à luz das condições sociais que os atravessam. Conforme argumenta Pierre Bourdieu (1996), as trajetórias sociais não são fruto do acaso ou apenas de escolhas individuais, mas resultado da interação entre disposições incorporadas o habitus e as estruturas sociais objetivas. As mulheres entrevistadas carregam um habitus marcado pela exclusão escolar e pela naturalização do trabalho e do cuidado como prioridades femininas. Ainda assim, ao retornarem à escola, passam a construir novas disposições, demonstrando que o habitus, embora durável, não é imutável.

As falas de Flor de Liz, Lírio, Hortênsia, Dália e Jasmim evidenciam que a evasão escolar esteve relacionada, sobretudo, a fatores estruturais como pobreza, trabalho infantil,

casamento e maternidade precoce, bem como à necessidade de contribuir com a renda familiar. Esses elementos dialogam com a análise de Bourdieu (1998), ao demonstrar como a escola tende a reproduzir desigualdades sociais ao não considerar as diferentes capitais culturais e sociais trazidas pelos estudantes. No entanto, o retorno à EJA representa uma ruptura simbólica com esse processo de exclusão, configurando-se como um ato de resistência frente às trajetórias socialmente esperadas para mulheres das classes populares.

A centralidade do gênero nas histórias de vida analisadas torna-se evidente quando se observa o papel do trabalho doméstico e do cuidado na interrupção dos estudos. Heleieth Saffioti (2004) destaca que a divisão sexual do trabalho atribui às mulheres a responsabilidade quase exclusiva pela reprodução social, o que impacta diretamente suas possibilidades de escolarização. As narrativas de Dália e Jasmim, por exemplo, mostram como a maternidade e o cuidado com familiares foram determinantes para o afastamento da escola. No entanto, essas mesmas responsabilidades tornam-se, posteriormente, elementos de motivação para o retorno aos estudos, especialmente quando as mulheres passam a desejar um futuro diferente para seus filhos. Tal movimento evidencia um discurso de resistência que se constrói a partir da própria experiência de desigualdade.

Outro aspecto fundamental nas histórias de vida é o papel das redes de apoio familiar e social. O incentivo de mães, maridos, filhos e colegas de sala aparece como elemento central para a permanência na escola, configurando-se como uma forma de capital social, conforme definido por Bourdieu (1986). Esse capital manifesta-se no cuidado com os filhos durante o período de aula, no apoio emocional e no reconhecimento simbólico da importância da escolarização tardia. Assim, a resistência dessas mulheres não se dá de forma isolada, mas de maneira coletiva, sustentada por relações de solidariedade.

No espaço da sala de aula, os discursos de resistência também se expressam por meio das relações entre colegas e da construção coletiva do conhecimento. As estudantes relatam dificuldades em conteúdo como matemática e escrita, mas destacam a ajuda mútua como estratégia de superação. Essa prática dialoga com Paulo Freire (1996), para quem a educação deve ser baseada no diálogo e na troca de saberes, reconhecendo os educandos como sujeitos ativos do processo educativo. A sala de aula da EJA, nesse contexto, transformou-se em um espaço de acolhimento e fortalecimento da identidade estudantil.

As aulas de Sociologia assumem papel central na viabilização desses discursos de resistência. Ao possibilitar a reflexão sobre desigualdade social, gênero, trabalho e direitos, a disciplina contribui para o processo de conscientização das estudantes. Segundo Freire (1996), a educação crítica permite que os sujeitos compreendam a realidade para além da culpabilização individual, reconhecendo-se como agentes históricos. As falas das entrevistadas demonstram que a Sociologia as ajuda a entender que suas trajetórias não são resultado de fracassos pessoais, mas de condições sociais historicamente construídas.

À luz de Bernard Charlot (2000), observa-se que os estudantes passam a atribuir novos sentidos ao saber escolar, reconhecendo-o como ferramenta de transformação pessoal e social. Esse processo fortalece o vínculo com a escola e amplia os projetos de futuro, evidenciando que a resistência também se manifesta na permanência, na persistência e no desejo de continuidade dos estudos.

Portanto, as histórias de vida analisadas neste capítulo revelam que os discursos de resistência se constroem no cotidiano, nas pequenas escolhas e nas estratégias desenvolvidas por essas mulheres para permanecer na escola. A Educação de Jovens e Adultos, ao acolher essas trajetórias, torna-se um espaço privilegiado de visibilidade dessas resistências, reafirmando a importância de uma educação comprometida com a justiça social e com a transformação das desigualdades estruturais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As trajetórias educacionais analisadas ao longo deste estudo evidenciam que o reingresso e a permanência de mulheres na Educação de Jovens e Adultos (EJA) ultrapassam a dimensão das escolhas individuais. Trata-se de processos intrinsecamente atravessados por condicionantes econômicos, familiares, de classe e de gênero. As narrativas de Flor de Lis, Lírio, Hortênsia, Dália e Jasmim revelam histórias marcadas pelo afastamento escolar precoce, pela inserção prematura no trabalho informal, pela maternidade na juventude e pela sobrecarga de responsabilidades familiares — fatores que refletem as desigualdades estruturais da sociedade brasileira.

À luz da sociologia de Pierre Bourdieu, constata-se que essas trajetórias foram condicionadas pela distribuição assimétrica dos capitais econômico, cultural e social. A carência do capital cultural legitimado pela instituição escolar concorreu para o fracasso e a evasão em etapas anteriores da vida. Contudo, a EJA emerge como um espaço estratégico para a reconfiguração do habitus escolar, permitindo que as educandas ressignifiquem suas vivências e se reconheçam como sujeitas capazes de apreender o conhecimento formal e projetar novas perspectivas de futuro. O capital social — articulado tanto nas redes de apoio familiar quanto na solidariedade tecida em sala de aula — revelou-se fundamental para a permanência no curso, funcionando como suporte material, emocional e simbólico.

Com base nos aportes teóricos de Heleieth Saffioti, tornou-se patente o impacto da divisão sexual do trabalho na trajetória dessas mulheres. A naturalização do papel feminino como cuidadora principal do lar e da família produziu um ciclo contínuo de exclusão educacional, no qual o direito à escolarização foi sistematicamente adiado. O retorno à escola tornou-se viável, em especial, pela mediação e apoio de outras mulheres do núcleo familiar — notadamente as mães —, demonstrando que o combate às desigualdades de gênero ocorre, frequentemente, em redes comunitárias e familiares diante da insuficiência de políticas públicas universais.

Nesse cenário, a Educação de Jovens e Adultos cumpre uma função social indispensável ao acolher estudantes com trajetórias interrompidas, respeitando seus tempos, saberes e experiências prévias. As interações tecidas entre as alunas no cotidiano escolar, pautadas pela cooperação e pela troca de vivências, confirmam que a aprendizagem é uma construção coletiva. Como sinalizam Bernard Charlot e François Dubet, a experiência escolar ganha

sentido a partir das relações sociais e do significado atribuído ao saber. Ao compreenderem que os desafios enfrentados são compartilhados por seus pares, o sentimento de isolamento se dissipa, fortalecendo os vínculos com a escola e reduzindo o risco de nova evasão.

A disciplina de Sociologia desempenhou papel divisor no processo de conscientização das alunas. Ancorada na pedagogia crítica de Paulo Freire, a formação sociológica proporcionou ferramentas para a leitura crítica da realidade, permitindo que as educandas superassem discursos de culpabilização individual. Ao identificarem suas trajetórias como resultado de condicionantes históricos e sociais, as estudantes passaram a se reconhecer como sujeitas de direitos, capazes de interpretar e transformar seu meio. Esse processo de conscientização elevou a autoestima, ampliou os horizontes profissionais e pessoais e reforçou o compromisso com a conclusão da Educação Básica.

Em suma, a pesquisa demonstra que a permanência das mulheres na EJA decorre da articulação entre o suporte familiar, as redes de solidariedade na escola, a mediação docente sensível e o ensino crítico e dialógico da Sociologia. Conclui-se, portanto, pela necessidade urgente de políticas públicas educacionais e sociais integradas que considerem as especificidades de gênero, raça, classe e geração, garantindo as condições materiais e simbólicas para que as mulheres não apenas ingressem na escola, mas nela permaneçam e concluam seus estudos com dignidade e autonomia.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Raimundo Helvécio Almeida. **Educação de jovens e adultos, movimentos sociais e políticas públicas: elementos para uma conversa.** In: APRENDENDO COM JOVENS E ADULTOS: Revista do Núcleo Interdisciplinar de Ensino, Pesquisa e Extensão em Educação de Jovens e Adultos da Pró-Reitoria de Extensão. Porto Alegre: UFRGS, 2001. p. 87–102.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. 17. ed. Campinas, SP: Papirus, [ano da 17ª edição].

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho**. São Paulo: Boitempo, 2009.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

ARROYO, Miguel G. **Educação de jovens e adultos: um campo de direitos e de responsabilidades públicas**. Petrópolis: Vozes, 2017.

BARBIER, René. **A pesquisa-ação**. Tradução: Lucie Didio. Brasília: Plano, 2002.

BEISIEGEL, Celso de Rui. **Paulo Freire**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco/Massangana, 2010.

BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.

BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. 11. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2015.

BOURDIEU, Pierre. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

BOURDIEU, Pierre. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Petrópolis: Vozes, 2015.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2015.

BOURDIEU, Pierre. Os três estados do capital cultural. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (orgs.). **Escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 2002.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional...

BRASIL. **Lei nº 14.611, de 3 de julho de 2023**...

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer nº 11, de 10 de maio de 2000**...

CARVALHO, Olgamir Francisco de. **Fundamentos históricos, políticos e sociais da educação de jovens e adultos**. Brasília: UNB/CEAD, 2004.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

DUARTE, Constância Lima. **Nísia Floresta: vida e obra**. Natal: Editora Universitária/UFRN, 1995.

DUBET, François. **A experiência escolar**. São Paulo: Cortez, 1997.

DUBET, François. **O que é uma escola justa?** São Paulo: Cortez, 2004.

FARIA, Nalu. Economia feminista e agenda de luta das mulheres no meio rural. In: BUTTO, Andrea (org.). **Estatísticas rurais e a economia feminista**. Brasília: MDA, 2009.

FLORESTA, Nísia. **Direitos das mulheres e injustiça dos homens**. São Paulo: Cortez, 1989.

FLORESTA, Nísia. **Direitos das mulheres e injustiça dos homens**. São Paulo: Cortez, 1989. FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua – PNAD Contínua: educação 2022. Rio de Janeiro: IBGE.
Disponível em: https://www.ibge.gov.br.
Acesso em: 08 abr. 2025.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 2010.

GIDDENS, Anthony. **Modernidade e identidade**. Rio de Janeiro: Zahar, 2002.

HIRATA, Helena. Gênero, classe e raça...

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua – PNAD Contínua: educação 2022**...

LIBÂNEO, José Carlos. A escola com que sonhamos é aquela... In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). **A escola tem futuro?** Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

LOURO, Guacira Lopes. A escola e a pluralidade dos tempos e espaços. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). **Escola básica na virada do século**. São Paulo: Cortez, 2000.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MARTINS, Carlos Benedito. **O que é sociologia**. São Paulo: Brasiliense, 1994.

PRIORE, Mary del (org.). **História das mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1997.

RAMOS, Márcio. **Educação e transformação social**. São Paulo: Cortez, 2020.

REZENDE, Maria Valéria Vasconcelos. Educação de jovens e adultos no Brasil... In: **Guia de estudo: educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte, 2005.

ROSA, Marines da. **Escrita de si das "Marias no cárcere": escuta sentida como proposta teórico-metodológica decolonial.** In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 20., 2021, Belo Horizonte. Anais [...]. Belo Horizonte: UFMG/FAE, 2021. p. 1–15.
Disponível em: https://www.fae.ufmg.br/endidpe2020/anais/trabalhos/GT01-28758-1.pdf. Acesso em: 14 abr. 2025

SAFFIOTI, Heleieth I. B. **A mulher na sociedade de classes: mito e realidade**. Petrópolis: Vozes, 1979.

SAFFIOTI, Heleieth I. B. **Gênero, patriarcado, violência**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2004.

SAVIANI, Dermeval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. Campinas: Autores Associados, 2013.

SCOTT, Joan. **Gênero: uma categoria útil de análise histórica**...

SOARES, Leôncio (org.). **Aprendendo com a diferença**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

APÊNDICE A – Questionário de identificação para as participantes

1. Idade: _____ anos

2. Estado civil:
( ) Solteira
( ) Casada
( ) União estável
( ) Divorciada
( ) Viúva

3. Você possui filhos?
( ) Sim
( ) Não
Se sim,

4. Atualmente, você trabalha?
( ) Sim
( ) Não

Se sim:
Qual sua ocupação? _____

5. Você já interrompeu seus estudos anteriormente?
( ) Sim
( ) Não

Se sim, por qual motivo?
( ) Trabalho
( ) Gravidez/maternidade
( ) Dificuldades financeiras
( ) Problemas familiares
( ) Falta de interesse
( ) Outro: _____

6. Há quanto tempo você retornou aos estudos na EJA?

7. Qual etapa você está cursando atualmente?
( ) Ensino Fundamental
( ) Ensino Médio

8. O que motivou seu retorno à escola?

---

9. Quais são as maiores dificuldades que você enfrenta para continuar estudando?

---

10. O que a escola representa para você hoje?

ROTEIRO DE ENTREVISTA

1. Você pode contar um pouco sobre sua trajetória escolar?
2. Por que você interrompeu seus estudos anteriormente?
3. O que motivou seu retorno à escola?
4. Como tem sido sua experiência na EJA?

Quais desafios você enfrenta para permanecer estudando?

5. Você percebe mudanças em sua vida após retornar à escola?
6. Como você vê seu futuro a partir da educação?
7. A escola atende às suas expectativas? Por quê?
8. Como você se sente enquanto estudante da EJA?
9. O que poderia melhorar na educação para jovens e adultos?