

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA – UNIPAMPA
CAMPUS SÃO BORJA

LEILA REGINA DA COSTA MOURA

O Retorno das Mulheres à EJA: Caminho do Empoderamento e Transformação
Social

SÃO BORJA – RS
2025

LEILA REGINA DA COSTA MOURA

O Retorno das Mulheres à EJA: Caminho do Empoderamento e Transformação Social

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Licenciatura em Ciências Humanas, com ênfase em Sociologia, da Universidade Federal do Pampa – UNIPAMPA, Campus São Borja, como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciada em Ciências Humanas.

Orientadora: Prof^ª. Juliana Lima
Moreira Rhoden

SÃO BORJA – RS
2025

Ficha catalográfica elaborada automaticamente com os dados fornecidos
pelo(a) autor(a) através do Módulo de Biblioteca do
Sistema GURI (Gestão Unificada de Recursos Institucionais) .

MM929r Moura, Leila Regina da Costa

O Retorno das Mulheres à EJA: Caminho do Empoderamento e
Trasformação Social / Leila Regina da Costa Moura.

46 p.

Trabalho de Conclusão de Curso(Graduação)-- Universidade
Federal do Pampa, CIÊNCIAS HUMANAS, 2025.

"Orientação: Juliana Lima Moreira Rhoden".

1. Interseccionalidade de Raça, Gênero e Classe no Retorno
à EJA. 2. O Desafio da Identidade. 3. Transformação Social. 4.
O Contexto Histórico ea Influência das Elites. 5. A EJA na
Legislação e sua função Social. I. Título.

LEILA REGINA DA COSTA MOURA

O Retorno das Mulheres à EJA: Caminho do Empoderamento e Transformação Social

Trabalho de Conclusão de Curso defendido e apresentado ao Curso de Licenciatura em Ciências Humanas da Universidade Federal do Pampa, como requisito parcial para obtenção do Título de Licenciada em Ciências Humanas.

Trabalho de Conclusão de Curso defendido e aprovado em: 12 de dezembro de 2025.

Banca examinadora:

Profª. Dra. Juliana Lima Moreira Rhoden

Orientador

UNIPAMPA

Profª. Dra. Nola Patrícia Gamalho

UNIPAMPA

Documento assinado digitalmente



RODRIGO FERREIRA MAURER
Data: 15/12/2025 14:15:17-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Prof. Dr. Rodrigo Ferreira Maurer

Membro externo



Assinado eletronicamente por **NOLA PATRICIA GAMALHO, PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR**, em 13/12/2025, às 08:01, conforme horário oficial de Brasília, de acordo com as normativas legais aplicáveis.



Assinado eletronicamente por **JULIANA LIMA MOREIRA RHODEN, PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR**, em 15/12/2025, às 10:11, conforme horário oficial de Brasília, de acordo com as normativas legais aplicáveis.



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.unipampa.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **1910898** e o código CRC **B6B91939**.

Aos professores do Curso de Ciências Humanas-Licenciatura. Unipampa- São Borja, e às pessoas com quem convivi nesses espaços ao longo desses anos. A experiência de uma produção compartilhada na comunhão com amigos nesses espaços foi a melhor experiência da minha formação acadêmica.

Agradecimentos

A conclusão deste trabalho representa não apenas uma conquista acadêmica, mas a materialização de uma trajetória de superação, amor e resiliência. Por isso, a gratidão se estende a todos que tornaram este percurso possível.

Em primeiro lugar, às minhas Entidades, pela força, luz e guia espiritual que me sustentaram em cada momento de cansaço e dúvida, e por permitirem concluir mais esta significativa etapa da vida.

À minha família, meu porto seguro e razão de toda a minha persistência:

Ao meu esposo, pela paciência incansável e pelo incentivo constante, fundamentais para que eu pudesse conciliar os desafios da vida acadêmica e pessoal durante estes anos.

À minha filha, que me impulsionou a voltar a estudar e a me reinventar continuamente como mulher, mãe e educadora.

Ao meu filho, pelo apoio e pelo incentivo, que foram a minha maior inspiração.

À minha mãe, por todo o apoio, carinho e dedicação em cada fase da minha vida.

Ao meu saudoso pai, que partiu durante este percurso, mas cuja presença e ensinamentos permanecem vivos em cada conquista. Este trabalho também é dedicado à sua memória.

À minha orientadora, professora Juliana Moreira Rhoden, pela paciência, confiança e pelas valiosas contribuições que moldaram a qualidade desta pesquisa.

À direção e a toda a equipe da escola onde a pesquisa foi realizada, pela acolhida gentil e pela colaboração essencial na coleta de dados.

E, de forma muito especial, as mulheres estudantes da EJA que, com generosidade e coragem, compartilharam suas histórias de vida e resistência, sem as quais os estudos não teriam existido.

A todos que, direta ou indiretamente, contribuíram com gesto, uma palavra de incentivo ou apoio silencioso, registro minha eterna e profunda gratidão.

“A nossa escrevivência não é para adormecer os da casa-grande, mas para acordar os de cá.”
(Conceição Evaristo)

RESUMO

O presente Trabalho de Conclusão de Curso tem como objetivo analisar as motivações que levam mulheres estudantes da EJA a retomarem os estudos, bem como os desafios enfrentados e as mudanças provocadas em suas trajetórias pessoais, familiares e comunitárias. A investigação parte da compreensão de que a EJA representa um espaço de reconstrução de identidades e de superação de desigualdades historicamente impostas às mulheres. Com base em uma abordagem qualitativa e descritiva, o estudo foi desenvolvido por meio de análise bibliográfica e observações realizadas em ambiente escolar, permitindo identificar elementos significativos do processo educativo e suas implicações sociais. Os resultados apontam que o retorno à escola está fortemente relacionado à busca por autonomia, reconhecimento e valorização pessoal. O ambiente da EJA, além de oferecer a oportunidade de aprendizado formal, constitui-se como espaço de fortalecimento das relações sociais e de ampliação da consciência crítica. Conclui-se que a retomada dos estudos pelas mulheres adultas é um ato de resistência e de emancipação, contribuindo para a construção de novos projetos de vida e para a efetivação de uma sociedade mais igualitária e inclusiva.

Palavras-chave: EJA; Mulheres; Educação; Empoderamento; Transformação social.

RESUMEN

Este Proyecto Final de Curso tiene como objetivo analizar las motivaciones que impulsan a las estudiantes de Educación de Adultos (EAA) a retomar sus estudios, así como los desafíos que enfrentan y los cambios que se producen en sus trayectorias personales, familiares y comunitarias. La investigación parte de la premisa de que la Educación de Adultos representa un espacio para la reconstrucción de identidades y la superación de las desigualdades históricamente impuestas a las mujeres. Este estudio, de enfoque cualitativo y descriptivo, se desarrolló mediante análisis bibliográfico y observaciones realizadas en un entorno escolar, lo que permitió identificar elementos significativos del proceso educativo y sus implicaciones sociales. Los resultados indican que la reincorporación a la escuela está estrechamente vinculada a la búsqueda de autonomía, reconocimiento y valoración personal. El entorno de la educación de adultos, además de ofrecer la oportunidad de aprendizaje formal, constituye un espacio para fortalecer las relaciones sociales y ampliar la conciencia crítica. Se concluye que la reanudación de los estudios por parte de mujeres adultas es un acto de resistencia y emancipación, que contribuye a la construcción de nuevos proyectos de vida y a la realización de una sociedad más igualitaria e inclusiva.

Palabras clave: Educación de adultos; Mujeres; Educación; Empoderamiento; Transformación social.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	15
2.1 A formação da nação e a questão racial	16
2.1.1 Interseccionalidade de Raça, Gênero e Classe no Retorno à EJA.....	19
2.1.2 O Desafio da Identidade	20
2.2.1 Transformação Social.....	23
3 CENÁRIO DA PESQUISA	23
3.1 Buscando Novas Oportunidades	24
3.2.1 O Contexto Histórico e a Influência das Elites.....	24
3.2.4 A EJA na Legislação e sua Função Social	26
4 FOCO DA PESQUISA	29
5 METODOLOGIA	30
5.1 Procedimento de análise	31
5.2 Abandono, Interseccionalidade e Resistência.....	31
5.3 Implicações para Políticas Públicas e Abordagens Pedagógicas	33
6 RESULTADOS E DISCUSSÃO	35
6.1 Perfil das participantes: a vulnerabilidade.....	35
6.2 O Fardo da Desigualdade: Motivos da Interrupção Escolar	37
6.3 Motivações para o Retorno	42
CONSIDERAÇÕES FINAIS	44
REFERÊNCIAS.....	46

1 INTRODUÇÃO

A história do Brasil é marcada por uma profunda desigualdade social que relegou grupos inteiros a posições de vulnerabilidade. A persistência de hierarquias sociais, que valorizam a origem e a posição, resultou em oportunidades limitadas e no difícil acesso a recursos essenciais, como a educação. Para muitas mulheres da base dessa pirâmide social, essa realidade se traduziu em sonhos adiados e na interrupção precoce dos estudos.

Nesse contexto de luta contra as limitações impostas pela história, este trabalho direciona seu foco para a mulher e sua jornada de resistência. O tema é o retorno das mulheres aos estudos, especificamente através da Educação de Jovens e Adultos (EJA). O retorno à sala de aula após a interrupção não é apenas uma decisão acadêmica, mas um ato de empoderamento e uma estratégia fundamental para a melhoria da vida pessoal e profissional.

O objetivo geral desta pesquisa é analisar os desafios e as motivações de mulheres que retomam os estudos na modalidade EJA, com o intuito de compreender a EJA como um espaço de transformação social e superação de barreiras.

Os objetivos específicos são: (1) identificar os motivos que levaram à interrupção escolar na infância ou juventude; (2) analisar as motivações para o retorno; (3) mapear os desafios atuais para conciliar estudos, trabalho e maternidade; e (4) refletir sobre o papel da EJA como ambiente de empoderamento e ascensão social.

Justifica-se a escolha deste objeto de estudo pela sua relevância para a área educacional, pois permite aos profissionais uma reflexão aprofundada sobre suas práticas pedagógicas e sobre a qualidade da abordagem da história brasileira em sala de aula.

É crucial considerar o lugar da mulher cuja origem histórica a coloca em posição de vulnerabilidade, reconhecendo sua trajetória de luta e o esforço que representa a volta aos estudos através da EJA como um caminho de superação das desigualdades e a construção de sua autonomia.

Assim, a pesquisa busca responder: quais são os desafios e motivações das mulheres que retornam à EJA na cidade de São Borja. Parte-se da hipótese

de que o retorno aos estudos representa um ato de resistência e afirmação frente às desigualdades de gênero e classe.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Este capítulo apresenta a base conceitual e teórica que sustenta a presente pesquisa, articulando discussões sobre raça, gênero, classe e educação no contexto do retorno de mulheres à Educação de Jovens e Adultos (EJA). Parte-se do entendimento de que a trajetória educacional dessas mulheres não pode ser analisada de forma isolada, mas deve ser compreendida à luz dos processos históricos que moldaram a sociedade brasileira, especialmente os marcados pela escravidão, pelo patriarcado e pela desigualdade socioeconômica.

Inicialmente, discute-se a formação da nação e a construção social da raça no Brasil, evidenciando como hierarquias raciais foram produzidas e reproduzidas ao longo da história e como impactam, ainda hoje, o acesso a direitos básicos, como a educação. Em seguida, são apresentadas as críticas contemporâneas ao mito da democracia racial e as contribuições de autores como Lélia Gonzaléz, Florestan Fernandes, Angela Davis e outras pensadoras centrais para a compreensão da opressão interseccional vivida pelas mulheres negras e pobres.

Posteriormente, o capítulo aborda a interseccionalidade entre raça, gênero e classe como dimensão fundamental para analisar o retorno dessas mulheres à EJA. A partir das noções de resistência, identidade, dupla jornada e desigualdade estrutural, busca-se compreender os desafios enfrentados pelas estudantes e as estratégias que desenvolvem para permanecer na escola.

Por fim, discute-se o papel da EJA como instrumento de empoderamento e transformação social, tomando como referência a perspectiva freiriana de educação como prática da liberdade, diálogo e autonomia. A partir das contribuições de Paulo Freire, examina-se como a modalidade se configura como um espaço privilegiado de reescrita de trajetória, construção de consciência e ampliação de oportunidades.

Assim, esta fundamentação teórica oferece o suporte necessário para compreender o fenômeno investigado, contextualizando-o historicamente e analisando-o criticamente a partir de referenciais que iluminam tanto os limites quanto às potências do retorno das mulheres à escolarização por meio da EJA.

2.1 A formação da nação e a questão racial

A discussão sobre a raça no Brasil tem sido um tema central e fundamental para a compreensão da nossa formação social e cultural. Longe de ser apenas uma questão biológica, a raça é um construto social que moveu uma série de intelectuais, de historiadores e sociólogos, na tentativa de entender como as relações raciais moldaram a sociedade brasileira. A complexidade do tema manifesta a contradição entre a exaltação da miscigenação e a persistência do racismo e das desigualdades sociais.

No contexto brasileiro, as categorias de branco, pardo e negro passaram por constantes redefinições ao longo do tempo, moldadas por dinâmicas históricas, transformações sociais e interesses políticos. Essas mudanças na classificação racial não apenas refletem disputas simbólicas e ideológicas, mas também contribuíram para consolidar e aprofundar desigualdades estruturais no acesso à cidadania, à educação e aos direitos sociais.

Lélia Gonzaléz (1984, p.225), sintetiza essa lógica ao afirmar que o racismo brasileiro “é suficiente sofisticado para manter o povo negro na condição de subalterno, exatamente porque faz com que ele negue a sua própria identidade”. Tal afirmação evidencia o caráter simbólico e psicológico do racismo, que não apenas exclui materialmente, mas também atua na subjetividade dos sujeitos. Essa base teórica, no entanto, demonstra as circunstâncias históricas que forneceram um sentido específico à ideia de raça. A expansão econômica mercantilista e a descoberta do novo mundo, forjaram a base material a partir da qual a cultura renascentista iria refletir sobre a unidade e a multiplicidade da existência humana.

Se antes desse período o ser humano relacionava o seu pertencimento a uma comunidade política ou religiosa, o contexto da expansão comercial burguesa e da cultura renascentista abriu as portas para a construção do moderno ideário filosófico que mais tarde transformaria o europeu no homem universal e todos os povos e culturas não condizentes com os sistemas culturais europeus em variações menos evoluídas (Almeida. 2019, p.18).

No Brasil, a compreensão das relações raciais sempre oscilou entre duas interpretações em constante tensão: de um lado, a narrativa que exalta uma convivência social supostamente harmoniosa; de outro, a perspectiva que

evidencia a presença persistente do racismo estrutural como elemento organizador da sociedade.

Nesse panorama, o pensamento de Gilberto Freyre (2021), sobre a formação racial do Brasil é de que a miscigenação não era um defeito nacional, mas a principal característica de nossas identidades. Freyre argumentava que a mistura de raças, a portuguesa, a africana e a indígena, criou um povo e uma cultura única, capazes de conviver harmoniosamente. Sua visão é frequentemente resumida na ideia de democracia racial, uma convivência que, apesar das tensões, teria sido menos violenta do que em outros modelos coloniais. Em outras palavras, o brasileiro resulta da mestiçagem, isto é, da mistura de três raças, onde aquelas vindas de fora (portuguesa e espanhola), harmonizam-se entre si e com a autóctone de forma notável, e talvez mais completa do que se pode constatar em qualquer outro país de formação semelhante.

O conceito de raça surgiu a partir do século XVI como uma ferramenta para justificar o poder e a exploração de cada período histórico. Sua definição e uso mudaram para atender aos interesses dos grupos dominantes, ou seja, foi usada para legitimar a escravidão, o colonialismo e a segregação. A raça não existe para descrever diferenças biológicas, mas para hierarquizar e segregar grupos humanos, servindo como um mecanismo de poder, especialmente a indivíduos de cor branca em detrimento de outras.

Ademais, a raça não é uma essência imutável, mas uma categoria fluida que se adapta. No Brasil, as definições de branco e pardo mudaram ao longo do tempo, refletindo as dinâmicas sociais e a forma como estas podem se manifestar. Essa hierarquização racial serviu para definir quem teria acesso a direitos, à educação e à cidadania. Lélia Gonzaléz (1984, p.225) sintetiza essa lógica ao afirmar que o racismo brasileiro “é suficiente sofisticado para manter o negro na condição de subalterno, exatamente porque faz com que ele negue a sua própria identidade”. Tal afirmação evidencia o caráter simbólico e psicológico do racismo, que não apenas exclui materialmente, mas também atua na subjetividade dos sujeitos.

Essa base teórica, no entanto, demonstra as circunstâncias históricas que forneceram um sentido específico à ideia de raça. A expansão econômica mercantilista e a chegada ao novo mundo, forjaram a base material a partir da

qual a cultura renascentista iria refletir sobre a unidade e a multiplicidade da existência humana. Se antes desse período o ser humano relacionava o seu pertencimento a uma comunidade política ou religiosa, o contexto da expansão comercial burguesa e da cultura renascentista abriu as portas para a construção do moderno ideário filosófico que mais tarde transformaria o europeu no homem universal e todos os povos e culturas não condizentes com os sistemas culturais europeus em variações menos evoluídas. (Almeida, 2019, p.18).

Entretanto, essa visão continua sendo amplamente criticada por não abordar as profundas desigualdades e violências inerentes ao processo de escravidão. Freyre (2021) é acusado de romantizar as relações entre senhores e escravos, minimizando a violência e a hierarquia social.

Nesse sentido crítico, Lélia González (1984, p. 229) afirma que “a ideologia da democracia racial encobre o processo histórico de demonização e exploração, transformando a violência da escravidão e do racismo em uma pretensa harmonia entre as raças”.

Em contrapartida, Florestan Fernandes (2021), um dos principais contrapontos à tese de Freyre, em sua obra “A Integração do Negro na Sociedade de Classes”, busca desconstruir a ideia de democracia racial, mostrando que as relações raciais no Brasil são marcadas por um racismo persistente e estrutural, e que a abolição da escravidão não garantiu a integração do negro na sociedade de classes, mas ao contrário, marginalizou e o excluiu de forma sistemática.

Consequentemente, a integração do negro na sociedade de classes não foi um processo democrático, e sim um processo de exclusão na qual a ordem social brasileira dissimula o racismo, tornando-o funcional para o sistema. A democracia racial, nesse contexto, não existe, é um mito de que o negro é vítima (Fernandes, 2021)

Freyre (2021), com sua visão culturalista, foi de grande importância para o reconhecimento da contribuição da cultura afro-brasileira. No entanto, sua perspectiva otimista serviu para obscurecer as inquietudes sociais. Por outro lado, Florestan (2021), com sua abordagem sociológica, desmascara o mito da democracia racial, expondo feridas do racismo estrutural que ainda marcam a sociedade brasileira, contudo, o peso dessa estrutura não se distribui de maneira uniforme.

É no corpo e na existência da mulher que a opressão de raça se cruza de forma aguda com a de gênero, pois essa não apenas herda o fardo histórico da subalternidade racial, mas também as demandas e exclusões inerentes à sua condição feminina em uma sociedade patriarcal (González,1988). Portanto, a busca por equidade, seja na educação, no mercado de trabalho ou no espaço de poder, exige que se reconheça a interseccionalidade dessas opressões, pois sem esse olhar integrado, que busque compreender a mulher em sua especificidade racial, qualquer política de inclusão será incompleta e continuará excluindo aquelas que carregam a mais pesada das heranças (González, 1988).

2.1.1 Interseccionalidade de Raça, Gênero e Classe no Retorno à EJA

O retorno à sala de aula, especialmente na Educação de Jovens e Adultos (EJA), configura-se como um ato de coragem e resistência para muitas mulheres, pois desafia as barreiras sociais e estruturais que historicamente as afastaram da educação formal.

Segundo Angela Davis (2016), quando a mulher negra busca conhecimento, ela realiza um gesto poderoso de resistência, pois, ao longo da história, esse direito lhe foi continuamente negado. O seu movimento, portanto, não é apenas uma conquista individual, mas um gesto de transformação coletiva (Davis,2016).

Entre os desafios mais evidentes está a dupla jornada: o retorno aos estudos não suspende as responsabilidades familiares e profissionais. Ao contrário, o estudo é incorporado a uma rotina de exaustão que inclui o trabalho remunerado e, sobretudo, o trabalho de cuidado não remunerado da casa e dos filhos.

A análise dessas trajetórias evidencia que os fatores de evasão escolar estão profundamente entrelaçados nas estruturas de gênero e classe, conforme o conceito de interseccionalidade. Lélia González observa que "a condição das mulheres negras no Brasil é marcada pela intersecção entre racismo, sexismo e exploração econômica, o que define limites para sua participação social e educativa" (González, 1984, p.231).

A manifestação dessa interseccionalidade se desdobra em dois eixos centrais que impactam a escolarização: de classe, em famílias de baixa renda,

onde muitas meninas são compelidas a ingressar no mercado de trabalho ainda na adolescência para contribuir com o sustento familiar, interrompendo seus projetos educacionais por motivos econômicos; e de gênero, onde as responsabilidades de cuidado historicamente atribuídas às mulheres como gravidez precoce, casamento e criação dos filhos atuam como barreiras quase intransponíveis (Nunes, 2010).

Nesse contexto, a filósofa Márcia Tiburi (2018) reforça que a opressão de gênero e classe muitas vezes se manifesta no silenciamento e na negação da voz e da experiência feminina. O retorno ao EJA é, portanto, um ato de subversão e uma forma de retomada da palavra, onde a mulher não apenas reivindica seu direito à educação, mas também constrói um projeto de vida que transcende as expectativas sociais que lhe foram impostas. O estudo passa a ser um caminho para reconquistar a dignidade e reescrever sua história. “Mesmo que tiver um emprego fora de casa a maior parte das mulheres trabalham mais que os homens” (Tiburi, 2018 p.14)

O retorno aos estudos na EJA se configura como um ato de subversão, no qual a mulher reivindica seu direito de aprender, desenvolver-se e construir um projeto de vida que transcende as expectativas sociais. A trajetória é marcada pela dupla jornada e pela superposição das opressões de raça, classe e gênero, que historicamente a afastaram da educação. Portanto, a busca pelo conhecimento é, como enfatiza Angela Davis (2016), uma forma de resistência ativa. O acesso à educação, portanto, representa a ferramenta essencial para a transformação pessoal e coletiva.

Essa luta por equidade e resistência encontra no campo da Educação de Jovens e Adultos (EJA) o palco de suas esperanças, exigindo uma análise aprofundada das políticas e concepções pedagógicas que moldaram essa modalidade de ensino no Brasil.

2.1.2 O Desafio da Identidade

O retorno à Educação de Jovens e Adultos (EJA) impõe significativos desafios de identidade. A mulher que retorna à escola não é mais a adolescente que abandonou os estudos, e sim uma adulta com uma trajetória de vida marcada por diversas experiências e frequentemente envolvida pelo sentimento

de frustração diante das barreiras enfrentadas. Além das dificuldades pessoais, ela precisa lidar com o preconceito social que ainda associa a EJA a uma modalidade de menor valor.

A luta dessas mulheres representa a busca por um novo lugar na sociedade. Lélia González (1984, p. 231) já apontava que a condição da mulher negra é definida pela interseção entre racismo, sexismo e exploração econômica. Nesse contexto de opressão, o diploma se torna mais do que um reconhecimento formal, é um símbolo de resiliência e uma prova de superação de um sistema que historicamente as excluiu. A escola passa a ser um espaço de reconquista da dignidade e de reescrita de suas histórias de vida, consolidando uma trajetória de resistência e transformação.

Diante do panorama de luta histórica e das persistentes desigualdades, o cenário da EJA apresenta uma dinâmica promissora, com um aumento expressivo no número de mulheres que buscam aperfeiçoamento e realização pessoal. Esse movimento de retorno traz à tona desafios específicos, mas também reafirma a importância da modalidade.

A relevância da EJA é inseparável da trajetória de Paulo Freire, que dedicou sua vida a defender essa causa. O renomado educador lançou luz sobre os inúmeros obstáculos enfrentados por aqueles que buscam a alfabetização tardiamente, um legado que ressoa nos desafios contemporâneos dessas mulheres.

A busca pelo conhecimento no percurso de vida de uma mulher transcende a mera aquisição de conteúdo, representando um poderoso instrumento de empoderamento, impulsionado pelo anseio de autonomia, onde a mulher encontra no estudo um caminho para se tornar protagonista de sua própria história, almejando melhores oportunidades e a plena realização de seu potencial.

A aquisição de conhecimento é um processo contínuo por toda a vida, que transcende os limites do ambiente escolar. A própria essência da EJA concretiza a ideia de que o conhecimento não é transmitido de forma vertical, mas construído horizontalmente, na interação entre os sujeitos e com a realidade que os cerca.

Freire (1981) defendia uma educação dialógica, onde educadores e educandos aprendem juntos, mediatizados pelo mundo: "Ninguém educa

ninguém, ninguém se educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizadas pelo mundo" (Freire, 1981, p. 79).

A prática da EJA valoriza a experiência de vida do aluno, trazendo suas vivências, desafios e histórias para a sala de aula. É nesse contexto que as alunas da EJA noturno, carregando consigo histórias de vidas marcadas por desigualdades e opressões, encontram um espaço fértil para o empoderamento. A EJA oferece a oportunidade de devolver-lhes a autonomia e se torná-las agentes de transformação.

2.2.1 Transformação Social

Em consonância com sua defesa da EJA, Freire (1981, p. 19) observou que, a partir das transformações sociais da década de 1930, o sistema educacional iniciou um processo de consolidação, impulsionando a educação básica de adultos. Nesse ínterim, ele aprofundou sua compreensão sobre o processo de letramento, classificando os estágios de desenvolvimento de um indivíduo alfabetizado, Alfabético Funcional, Alfabético Social, Alfabético Pleno.

Para Freire (1981, p.27), a plena alfabetização vai além da decodificação de letras, é um passaporte para a participação ativa e consciente na sociedade, capacitando o indivíduo a exercer seus direitos e deveres como cidadão de forma plena. O educador defendia que a transformação social deve ser vista como um processo histórico em que subjetividade e objetividade se prendem dialeticamente. A própria decisão de retornar à escola reflete uma subjetividade ativa buscando transformação em meio a condições objetivas nem sempre favoráveis (Freire,1981).

Refletir sobre as políticas educacionais no Brasil, em especial a Educação de Jovens e Adultos (EJA), convida a um olhar que atravessa o tempo, do passado ao presente. Ao analisar a história de projetos e campanhas de educação popular, percebemos que a intencionalidade por trás de cada iniciativa traz contextos históricos, políticos e econômicos específicos.

3 CENÁRIO DA PESQUISA

A presente investigação foi realizada na cidade de São Borja, no Rio Grande do Sul. Conforme levantamento da 35ª Coordenadoria Regional de Educação (CRE) em novembro de 2024, a cidade possui 5 escolas com oferta de EJA, totalizando 190 matrículas no Ensino Fundamental e 253 no Ensino Médio (Brasil, 2024).

O estudo ocorreu em uma escola estadual localizada em um bairro periférico, desenvolvendo o trabalho com três turmas (II e III etapas do Ensino

Fundamental final e Ensino Médio), e contou com a colaboração de dez alunas que estudam no período das 19h às 22:30h.

3.1 Buscando Novas Oportunidades

Na complexa trajetória da vida feminina, a busca por conhecimento vai além da simples aquisição de informações, tornando-se uma força essencial de empoderamento. Nesta senda, a instituição escolar assume um papel fundamental nas esferas cultural, social e, fundamentalmente, pessoal.

Movidas pelo desejo de alcançar autonomia e assumir o protagonismo de suas próprias narrativas, as mulheres encontram no estudo a promessa de melhores oportunidades e a via para a concretização de seus anseios. O retorno à sala de aula, materializado no ingresso na Educação de Jovens e Adultos (EJA), é impulsionado por um leque de motivações, entre as quais se destacam o fortalecimento da autoestima e a incessante busca por reconhecimento.

Ademais, dentre as razões que impulsionam as mulheres a retomar sua trajetória educacional na EJA, é crucial considerar o plano de fundo histórico que molda suas experiências. Ao debruçarmo-nos sobre a história da mulher, percebe-se inegável que sua trajetória tem sido frequentemente marcada pela sobreposição de papéis e pela persistente desigualdade de gênero. Essa herança histórica, permeada por limitações de acesso à educação e pela atribuição desproporcional de responsabilidades familiares e laborais, configura um cenário onde o retorno à escola na vida adulta assume uma dimensão que ultrapassa a simples busca por qualificação. Para muitos, a EJA representa não apenas a oportunidade de adquirir conhecimentos formais, mas também um espaço de resgate de direitos, de busca por autonomia e de redefinição de seus papéis sociais, rompendo com as amarras de um passado que historicamente as marginalizou do universo educacional.

3.2.1 O Contexto Histórico e a Influência das Elites

A origem da EJA é um exemplo claro dessa lógica, ela surgiu para qualificar a classe trabalhadora para as necessidades da industrialização, e não com a de proporcionar uma educação integral, crítica e transformadora. Essa abordagem, voltada aos interesses das elites, via a educação como um meio

para um fim econômico, limitado à transmissão de conhecimentos e a um processo assistemático (Miguel, 2022).

Por conseguinte, após a expulsão dos jesuítas em 1759, o Império assumiu o controle da educação de adultos. Contudo, o acesso foi limitado principalmente aos homens brancos de famílias portuguesas ricas. A visão de que a educação era pouco útil levou a mudanças no sistema educacional, resultando na criação do ensino noturno para adultos que não sabiam ler nem escrever, modalidade que, por um tempo considerável, se tornou a principal forma de educação no Brasil (Miguel, p. 156-157).

Posteriormente, no século XX, as altas taxas de analfabetismo levaram o governo a criar programas. A primeira iniciativa nacional nesse sentido ocorreu em 1947, com a meta de alfabetizar a população em apenas três meses, além de oferecer cursos básicos, profissionalizantes e voltados para o desenvolvimento das comunidades (Miguel, 2022, p. 280).

Essa imposição de um modelo educacional utilitarista e descontextualizado ecoa a crítica de Fanon (2008) sobre a colonização cultural, onde a assimilação da cultura dominante é vista como a única via para a "civildade". Nesse sentido, o acesso limitado à educação transformadora, imposto pelas elites, obriga o trabalhador (muitas vezes não-branco e empobrecido) a "assumir um mundo" que não é o seu, reforçando a negação de sua própria identidade e contexto social. Como Fanon pontua, "Falar uma língua é assumir um mundo, uma cultura". (2008, p.39). Portanto, ao restringir a Educação de Jovens e Adultos a um fim meramente utilitário e instrumental, o sistema educacional brasileiro historicamente moldado pelas elites, perpetuou a lógica da dependência e da desvalorização do saber popular. Essa instrumentalização impediu a EJA de cumprir seu potencial de ser uma ferramenta de emancipação, conscientização crítica e transformação social, mantendo o sujeito adulto na zona do não ser e reforçando as estruturas de dominação social e econômica vigente.

No final dos anos 1950 e começo dos anos 1960, o engajamento da sociedade civil nas reformas estruturais impulsionou transformações. A afirmação de uma nova abordagem pedagógica, com forte influência de Paulo Freire, o grande nome da EJA, trouxe uma nova maneira de ensinar, que

considerava a forte ligação entre os problemas da educação e os problemas da sociedade.

Em decorrência de sua relevância, Paulo Freire foi escolhido em 1963 pelo governo federal para dirigir o Programa Nacional de Alfabetização de Adultos. Esse projeto ambicioso buscava universalizar o acesso à leitura e à escrita, utilizando uma metodologia original e motivadora, que tomava o diálogo e a reflexão sobre o universo dos alunos como ponto de partida.

Lamentavelmente, o promissor Programa Nacional de Alfabetização de Adultos foi violentamente interrompido pelo Golpe Militar de 1964. O governo ditatorial via as inovadoras ideias de Freire e sua abordagem pedagógica que incentivava a reflexão crítica e a compreensão da realidade como um perigo. Dessa forma, o Programa foi sumariamente cancelado, e Paulo Freire, em virtude da perseguição, precisou deixar o Brasil (Freire. 1968). Esse fato não apenas culminou no fim de um projeto de grande potencial, mas também inaugurou um período de repressão e proscrição de ideias no âmbito educacional. Para Freire (1981), a educação deveria almejar a emancipação libertadora, capacitando os indivíduos a exercerem plenamente sua cidadania.

Em 15 de novembro de 1967, a Lei nº 5.379 criou o Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral), que tinha como objetivo central a erradicação do analfabetismo. O Mobral almejou superar a alfabetização rudimentar, enfatizando a utilidade do aprendizado e a progressão educacional, constituindo um marco no reconhecimento da EJA como componente indispensável (Brasil.Lei nº5.379, de 15/11/1967).

Contudo, no contexto da redemocratização, a promulgação da Lei nº 91.980/1985 decretou a extinção do Mobral. Essa medida não se restringiu ao encerramento do programa militar, mas simbolizou um ponto de inflexão na revisão das políticas educacionais, fundamental para traçar a trajetória da EJA (BRASIL. Lei nº 91.980, de 25/11/1985).

3.2.4 A EJA na Legislação e sua Função Social

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - Lei nº 9.394/1996) institucionalizou a EJA, afirmando que:

Art. 37. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.

§ 1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames (Brasil, 1996)

No início do século XXI, o Parecer nº 11/2000 – CEB/CNE, que vigora atualmente, trouxe as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA, representando um avanço significativo ao definir orientações pedagógicas e curriculares específicas para atender às particularidades dos estudantes. Em suma, o parecer organizou e tornou mais relevante o ensino da EJA no Brasil.

A Resolução CNE/CEB Nº 1/2000 reforça a identidade da modalidade, determinando que ela deve considerar as situações, os perfis dos estudantes e as faixas etárias, pautando-se pelos princípios de equidade, diferença e proporcionalidade (Artigo 5º).

Portanto, a EJA é considerada crucial e indispensável para garantir o direito à educação a todos. Ela desempenha um papel fundamental na promoção da inclusão social e no desenvolvimento do potencial humano. Ao combater o analfabetismo e o baixo nível de escolaridade, a modalidade atua diretamente na redução das desigualdades socioeconômicas e fortalece os pilares da cidadania.

Em consonância com essa perspectiva de uma educação inclusiva, a EJA se revela intrinsecamente alinhada a esses ideais. Ao acolher cada indivíduo em sua singularidade, a modalidade cumpre o propósito de promover a libertação, o desenvolvimento pleno e a formação de cidadãos conscientes (BRASIL, 1996).

Freire (1996) cita que ensinar exige respeito aos saberes desses educandos, e afirma que a contextualização do saber é uma importante noção pedagógica. A partir do momento que o aluno compreende os conteúdos estudados, o valor educacional da disciplina se expande, notando o real interesse.

Desse modo, entender a EJA é compreender uma história de batalhas e vitórias na busca por direitos educacionais. Se entende, nesse contexto, que a EJA é um espaço único e especial, voltado principalmente para estudantes

trabalhadores que não tiveram oportunidade de estudo na idade ideal. O ensino deve oferecer aos alunos a capacidade de pensar criticamente, desenvolver comportamentos éticos e valorizar a individualidade (Freire, 1981, p.68).

A EJA congrega alunos de diversas faixas etárias, gêneros, trajetórias e condições socioeconômicas. Diante dessa peculiaridade, torna-se imprescindível reconhecer o vasto conhecimento adquirido em suas experiências práticas. Nesse sentido, a consideração da vivência pregressa de cada aluno emerge como um fator crucial para a motivação.

Para tanto, no contexto da EJA, o estabelecimento de uma relação dialógica e de confiança com os alunos emerge como um elemento pedagógico fundamental. Essa proximidade facilita a transmissão de conhecimentos que capacitam os estudantes a desenvolverem o pensamento autônomo, a capacidade de análise crítica e a formação de uma visão própria sobre a realidade. Na EJA, o aprendizado reveste-se de um caráter eminentemente pessoal, intrinsecamente ligado àquilo que possui significado.

4 FOCO DA PESQUISA

A partir do exposto, observa-se que a EJA revela sua natureza multifacetada. Contudo, o presente estudo direciona seu foco especificamente para as mulheres, buscando compreender as razões que motivaram a interrupção de seus estudos e suas expectativas ao retomá-las. A EJA, na perspectiva aqui adotada, configura-se como uma oportunidade de valorizar e incorporar o conhecimento e as experiências de vida preexistentes, crucial para tornar o aprendizado mais engajador e humanizado.

Diante das frequentes interrupções nos percursos educacionais femininos e das dificuldades observadas no processo de retorno à escola, a presente investigação busca compreender os desafios apresentados pela interrupção e posterior retomada das trajetórias educacionais na EJA por parte das mulheres, pois, tal compreensão é fundamental para o desenvolvimento de práticas pedagógicas eficazes e inclusivas. A análise aprofundada dessas dificuldades, que frequentemente se entrelaçam com responsabilidades domésticas, mercado de trabalho e questões emocionais, permitirá uma percepção mais sensível das suas experiências e das poderosas motivações que impulsionam a busca por conhecimento e educação.

Desta forma, o foco da pesquisa se move agora para o estabelecimento de uma base metodológica robusta que não apenas sustenta a investigação dessas experiências, mas que também possa oferecer subsídios concretos para a formulação de abordagens pedagógicas capazes de promover o engajamento e a permanência dessas estudantes no sistema educacional.

5 METODOLOGIA

A pesquisa desenvolvida adota uma abordagem qualitativa, de caráter exploratório e descritivo, voltada à compreensão das motivações que levaram estas estudantes ao retorno dos estudos na Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Segundo Minayo (2010), a abordagem qualitativa permite compreender os fenômenos sociais a partir da perspectiva dos sujeitos, considerando suas experiências, valores e contextos. Desse modo, este estudo buscou interpretar as narrativas das participantes, valorizando suas percepções e vivências no processo de reingresso escolar.

A pesquisa foi realizada em uma escola estadual do município de São Borja - RS, que oferta turmas da EJA no turno noturno, contando com a participação de dez mulheres, com idades entre 18 e 41 anos, todas matriculadas nessa modalidade de ensino. A escolha das participantes seguiu o critério de participação voluntária, após convite e explicação sobre os objetivos do estudo.

A coleta de dados foi realizada por meio de uma entrevista semiestruturada composta por 19 perguntas abertas, organizadas em um roteiro previamente validado. As entrevistas abordaram temas relacionados às trajetórias escolares, aos motivos da interrupção dos estudos, às motivações para o retorno, aos desafios enfrentados na conciliação entre as diversas responsabilidades e às expectativas em relação ao futuro educacional e profissional. Foram observados todos os princípios éticos que regem as pesquisas em Ciências Humanas, conforme a Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde. As participantes foram informadas sobre os objetivos e procedimentos do estudo e concordaram em participar de forma livre e voluntária, garantindo-se o anonimato, por meio da utilização de nomes fictícios, e o sigilo das informações coletadas. Além disso, o estudo contou com a autorização da direção da escola para a realização das entrevistas.

Os dados foram organizados e interpretados com base na Análise de Conteúdo, segundo os referenciais de Bardin (2011). Essa técnica possibilitou a identificação de significados presentes nas falas das entrevistadas e a

construção de categorias temáticas que refletem suas experiências e percepções sobre a EJA.

5.1 Procedimento de análise

O processo de análise seguiu as três fases clássicas da Análise de Conteúdo (Bardin, 2011):

- (1) pré-análise,
- (2) exploração do material,
- (3) tratamento dos resultados e interpretação.

Após a transcrição integral das entrevistas, procedeu-se à codificação, com o objetivo de agrupar elementos comuns e relevantes ao problema da pesquisa. A partir desse processo foram definidas categorias temáticas organizadas em quatro eixos centrais.

Desse procedimento emergiram categorias temáticas, organizadas em quatro eixos centrais, tais como:

Trajetórias de Interrupção: Motivos principais (econômicos, familiares, gestação, etc.) que levaram à saída precoce da escola.

- Motivações para o Retorno: Os fatores (melhoria profissional, exemplo para os filhos, satisfação pessoal) que impulsionaram a busca pela EJA.
- Desafios Atuais: As dificuldades cotidianas encontradas na conciliação dos estudos com múltiplas responsabilidades (trabalho, casa, família).
- Expectativas Futuras: Os anseios e planos (educacionais e profissionais) relacionados à conclusão do ciclo na EJA.

5.2 Abandono, Interseccionalidade e Resistência

A análise dos dados obtidos permitiu traçar o perfil das dez participantes da EJA no município de São Borja-RS, cujas vivências se articulam em torno de fatores estruturais de desigualdade. Os resultados demonstram que o retorno dessas mulheres à Educação de Jovens e Adultos (EJA) configura um movimento complexo de emancipação e resistência contra as barreiras históricas impostas pela intersecção de gênero e classe e em muitos casos de maternidade.

Essa trajetória se mostra atravessada por múltiplas barreiras estruturais, especialmente aquelas decorrentes da articulação entre gênero, classe social e, em muitos casos, a vivência da maternidade em idade precoce. Ao retornarem os estudos, essas mulheres desafiam padrões historicamente impostos e reafirmam seu direito à educação com o instrumento de emancipação e reconfiguração de seus projetos de vida.

A pesquisa evidenciou que o abandono escolar dessas mulheres não se configura como um evento isolado ou circunstancial, mas como resultado de um conjunto de pressões socioculturais profundamente enraizadas e reproduzidas ao longo de gerações. Entre os fatores mais recorrentes identificados durante a pesquisa, destacam-se a maternidade precoce, a necessidade de assumir responsabilidades domésticas desde muito jovens, a persistente desigualdade na divisão sexual do trabalho, a entrada antecipada no mercado laboral para contribuir com a renda familiar, bem como situações envolvendo problemas de saúde, conflitos e instabilidades no âmbito familiar.

Esses elementos, quando articulados, evidenciam como a interrupção da trajetória escolar está intimamente relacionada à imposição precoce de papéis sociais que limitam o acesso educacional, restringindo a possibilidade de continuidade dos estudos. Em outras palavras, trata-se de um processo que revela a maneira como as estruturas sociais condicionam e, muitas vezes, determinam os caminhos disponíveis para essas mulheres, reforçando desigualdades históricas e dificultando a construção de projetos de vida mais autônomos.

Portanto, o retorno à escola na vida adulta transcende a mera retomada da trajetória: ele se estabelece como um processo de reconstrução identitária e de afirmação de autonomia. Ao buscarem o diploma, essas mulheres não apenas elevam sua qualificação, mas também desafiam narrativas de dependência e reafirmam seu direito ao desenvolvimento pessoal e profissional.

Essa análise, articulada aos dados referentes à idade, ao estado civil, ao número de filhos e os motivos que levaram à interrupção do percurso escolar, oferece subsídios fundamentais para compreender, com maior profundidade, as demandas pedagógicas e estruturais que devem orientar a formulação de políticas educacionais voltadas ao público feminino da EJA. Ao integrar essas informações, torna-se possível identificar não apenas os obstáculos concretos

enfrentados por essas mulheres, mas também as condições necessárias para favorecer sua permanência, participação ativa e conclusão dos estudos. Assim, a compreensão ampliada desse cenário contribui para o planejamento de ações mais sensíveis às realidades vividas por elas, permitindo que a EJA se configure como um espaço efetivo de inclusão, equidade e transformação social.

5.3 Implicações para Políticas Públicas e Abordagens Pedagógicas

Diante do perfil e dos desafios evidenciados, o estudo aponta para a necessidade de políticas públicas e práticas pedagógicas específicas, capazes de sustentar o retorno das mulheres à escolarização:

- a) **Apoio Institucional e Social:** A expansão de creches no turno da noite, aliada à implementação de auxílios financeiros específicos, como auxílio-creche, constitui um eixo estratégico para reduzir uma barreira mais significativa enfrentada pelas mulheres que tentam conciliar maternidade e escolarização. Considerando que as responsabilidades de cuidado recaem quase sempre sobre elas, garantir esse suporte é uma forma concreta de promover equidade e possibilitar sua permanência no ambiente escolar.
- b) **Flexibilização e Acessibilidade:** A EJA necessita incorporar, de maneira sistemática, metodológica de ensino flexíveis, percursos formativos modulares e recursos de apoio pedagógico que reconheçam e acolham a dupla ou até tripla jornada assumida por estas estudantes. Essa flexibilização não deve ser vista apenas como adaptação metodológica, mas como um mecanismo de democratização do acesso ao conhecimento.
- c) **Formação Docente:** A qualificação contínua dos profissionais que atuam na EJA é essencial. Essa formação deve contemplar discussões sobre diversidade, desigualdades estruturais e os princípios da interseccionalidade, de modo a ampliar a sensibilidade e o preparo dos docentes para lidar com as múltiplas dimensões que atravessam a vida dessas mulheres, sejam elas marcada por questões de gênero, raça, classe ou maternidade precoce

- d) Adequação Curricular: O Currículo da EJA precisa estabelecer um diálogo real com as experiências e trajetórias das estudantes, reconhecendo e valorizando seus saberes prévios, incentivando a reflexão crítica e estimulando sua participação ativa como cidadãs. Um currículo sensível a essas vivências fortalece a autoestima das alunas e potencializa a construção de novos projetos de vida.

Em síntese, a efetividade da EJA depende da capacidade do sistema educacional não apenas de acolher essas mulheres, mas de atuar ativamente na remoção das barreiras históricas que as afastaram da escola. Isso implica políticas integradas, ações intersetoriais e um compromisso contínuo com a justiça social e educacional.

6 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Este capítulo apresenta e discute os resultados obtidos na pesquisa de campo, estruturados com base nas categorias temáticas que emergiram das entrevistas realizadas. Cada subseção estabelece um diálogo direto com o referencial teórico, permitindo uma leitura crítica e aprofundada dos achados e contribuindo para a compreensão da hipótese central do estudo.

Os dados foram produzidos por meio de entrevistas semiestruturadas compostas por 19 questões abertas, abrangendo aspectos como trajetórias escolares, motivos que levaram à interrupção dos estudos, razões que motivaram o retorno e os principais desafios enfrentados no processo de reinserção educacional. Essa abordagem possibilitou captar nuances das experiências das participantes e compreender de forma mais ampla os sentidos atribuídos ao retorno à escolarização.

6.1 Perfil das participantes: a vulnerabilidade

A seguir apresenta-se o perfil das dez mulheres entrevistadas, incluindo idade, estado civil, número de filhos e motivos da interrupção escolar. Esses dados permitem compreender o contexto de gênero e classes que permeia suas trajetórias. No quadro 1, são apresentadas informações essenciais sobre o grupo pesquisado, incluindo idade, número de filhos e estado civil, compondo assim uma caracterização inicial do perfil das mulheres participantes.

Quadro 1 - Identificação das participantes

Nome	Idade	Filhos	Estado Civil	Motivação para interrupção
Tereza	40	2	solteira	Trabalho
Nádia	25	0	Solteira	Doença
Nair	24	1	Solteira	Foi embora
Laura	23	0	Solteira	Doença
Eliza	18	1	Solteira	Gravidez
Antônia	35	2	Solteira	Gravidez
Emília	41	0	Solteira	Trabalho
Olinda	37	2	casada	Gravidez
Maria	35	3	Casada	Gravidez

Iza	36	2	Solteira	Gravidez
-----	----	---	----------	----------

Fonte: A autora (2025).

Os dados revelam, que 40% das entrevistadas têm entre 18 e 25 anos, enquanto 60% estão na faixa entre 35 e 41 anos. Observa-se que as mulheres com idade mais avançada demonstram maior clareza sobre a importância da escolarização, compreendendo a educação como um instrumento de transformação pessoal e social.

Essa maturidade reflete um processo de conscientização, semelhante ao que Paulo Freire (1996) define como tomada de consciência crítica, a percepção de que o aprendizado não se limita à aquisição de conhecimentos formais, mas constitui uma forma de emancipação e de reconstrução de projetos de vida.

Assim, o retorno à escola, especialmente após longos períodos de afastamento, representa uma ruptura simbólica com o ciclo de exclusão educacional e um movimento em direção à autonomia, ao reconhecimento social e ao empoderamento feminino.

Dados da pesquisa indicam que a maternidade precoce é um fator de grande peso nesse processo, uma vez que aproximadamente 70% das mulheres pesquisadas nesse contexto já têm filhos, contrastando com os 30% que não os têm. Essa realidade sugere que a gravidez na adolescência, fenômeno ainda muito presente no Brasil, agiu como um dos principais catalisadores para o abandono escolar. Ao se tornarem mães, essas jovens tiveram que priorizar as responsabilidades do cuidado, muitas vezes sem o suporte necessário, forçando-as a adiar a conclusão de sua formação.

A busca tardia pela EJA representa, assim, um esforço de superação para retornar um projeto de vida interrompido por circunstâncias que refletem desigualdade de gênero e carência no acesso a políticas públicas de apoio e educação sexual.

Os dados sobre o estado civil e a maternidade são particularmente reveladores. Constatou-se que 78% das entrevistadas são solteiras, e destas, a maioria é mãe solo (70% do total da amostra possuem filhos). Este cenário evidencia a realidade de mulheres que, além de responsáveis pelo sustento

financeiro, arcam integralmente com as responsabilidades domésticas e de cuidado.

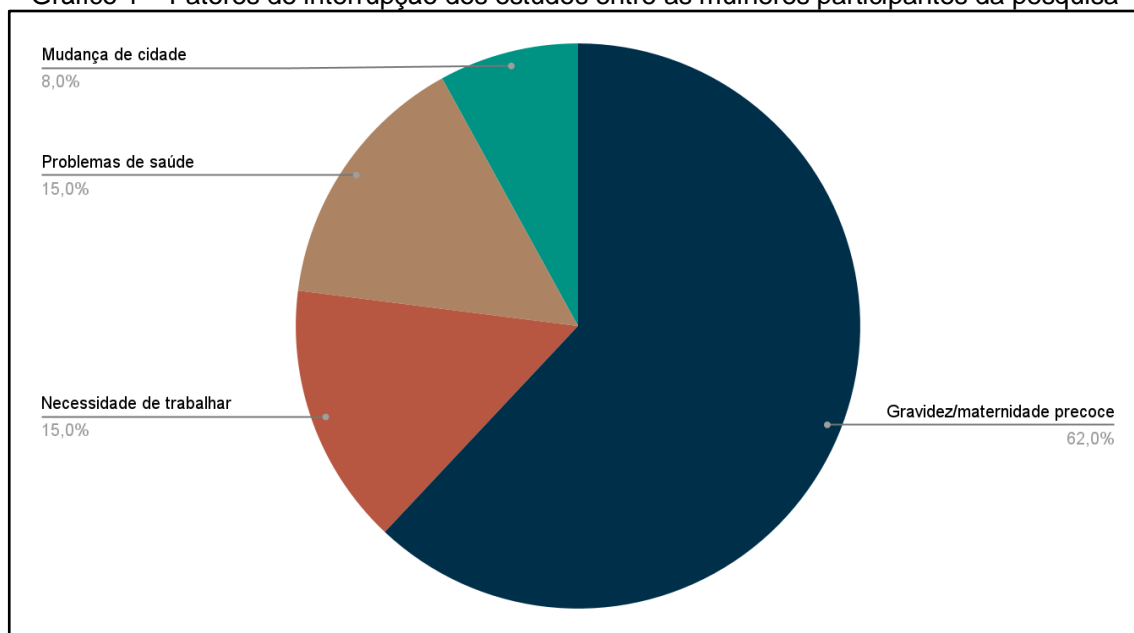
Essa situação é um reflexo direto do que Scott (1995) define como divisão sexual do trabalho, onde as mulheres são socialmente designadas para as funções reprodutivas e domésticas. No caso das participantes, essa divisão se manifesta na sobrecarga resultante da necessidade de exercerem uma dupla ou tripla jornada. Essa sobreposição de papéis não apenas dificulta a conciliação do tempo, mas também influencia diretamente o desempenho escolar e as possibilidades de permanência na escola.

6.2 O Fardo da Desigualdade: Motivos da Interrupção Escolar

A interrupção do percurso acadêmico não pode ser reduzida a uma mera decisão individual, mas deve ser entendida como materialização do fardo da desigualdade estrutural que recai sobre determinados grupos sociais. Os motivos que levam as estudantes à evasão, frequentemente relacionados às barreiras financeiras, às demandas intransigentes do mercado de trabalho e a necessidade de assumir responsabilidades familiares precoces ou onerosas, são reflexos diretos de um contexto socioeconômico de vulnerabilidade. Estes fatores agem como obstáculos concretos que inviabilizam a permanência, transformando o sonho da formação superior em um privilégio distante. Dessa forma, a análise dos dados revela que abandono não é uma falha de motivação, mas sim o custo da exclusão imposto por um sistema que não garante as condições básicas para a dedicação integral aos estudos. O gráfico a seguir ilustra a frequência com que esses fatores estruturais emergiram como as principais causas da interrupção.

Os fatores de interrupção revelaram um conjunto de circunstâncias marcadas por desigualdade estrutural. Os principais foram:

Gráfico 1 – Fatores de interrupção dos estudos entre as mulheres participantes da pesquisa



Fonte: A autora (2025).

Como é possível observar, o principal fator de influência para o abandono escolar entre as mulheres participantes da pesquisa foi a gravidez/maternidade precoce, representando 62% das respostas totais. Em segundo lugar, encontra-se a necessidade de trabalhar (15% do total), seguido de problemas de saúde (15% do total) e mudança de cidade (8% do total). Esses dados reforçam que a evasão não ocorre de forma individual, mas como produto de condicionantes sociais, econômicas e culturais.

A gravidez na adolescência configura-se como um dos principais entraves para a trajetória educacional das meninas no Brasil, sendo um problema histórico e persistente. O dado alarmante de que 62% das mulheres deixaram de estudar devido à gravidez precoce ilustra o impacto desse evento na vida e no futuro de milhares de jovens, perpetuando ciclos de desigualdade. A ineficácia social no suporte à saúde sexual e reprodutiva entre adolescentes pode ser atenuada por implementação de projetos pedagógicos abrangentes e integrados nas escolas, que garantiriam às adolescentes a autonomia sobre seus corpos e projetos de vida. Para muitas dessas meninas, a maternidade inesperada representa a interrupção forçada do aprendizado formal, resultando na restrição das oportunidades no mercado de trabalho e na limitação da sua plena participação social. A escola, que deveria ser um espaço de ascensão e

empoderamento, torna-se um ambiente de exclusão para aquelas que carregam o peso da responsabilidade materna em uma idade vulnerável.

A interrupção da escolaridade devido à gravidez precoce não é apenas uma perda individual de oportunidades, mas um fator que reduz a vulnerabilidade social e econômica entre gerações.

O abandono escolar limita o progresso acadêmico da jovem, resultando em um baixo nível de escolaridade, com pouca qualificação, a adolescente mãe enfrenta maior dificuldade para se inserir no mercado de trabalho formal e tende a ocupar empregos informais ou atividades domésticas, caracterizados pela baixa remuneração e ausência de direitos trabalhistas.

Essa desvantagem educacional e profissional leva a uma menor probabilidade de conseguir bons salários ao longo da vida, aumentando a dependência econômica e intensificando o ciclo da pobreza.

Podendo também resultar em alguns impactos para a criança, por a mãe ter um baixo nível de escolaridade e uma renda limitada expõe o filho a um maior risco social e a condição de vida mais precária, havendo uma maior probabilidade de que os filhos de mães adolescentes enfrente desafios educacionais semelhantes, o que contribui para a reprodução da pobreza e da desigualdade educacional no futuro.

Embora a LDB garanta o direito à educação e estabelece que o poder público deve atuar para garantir a permanência do aluno na escola, não citando diretamente às mães adolescentes, ela fundamenta legalmente a necessidade de adaptação escolar.

O alarmante dado de que 15% das mulheres entrevistadas na EJA interromperam seus estudos na idade adequada por necessidade de trabalhar expõe uma faceta crucial da desigualdade de gênero e de classe no Brasil. Diferente da evasão causada pela gravidez precoce, esta interrupção é impulsionada diretamente por fatores socioeconômico estruturais, onde a menina é forçada a ingressar precocemente no mercado de trabalho, para complementar a renda familiar e garantir a sobrevivência. Essa exigência de promover economicamente, somada à sobrecarga imposta pela divisão sexual do trabalho não remunerado, faz com que o futuro profissional seja sacrificado em prol da urgência do presente. Consequentemente, a educação, que deveria ser um vetor de ascensão social, é substituída por um ciclo de precariedade e

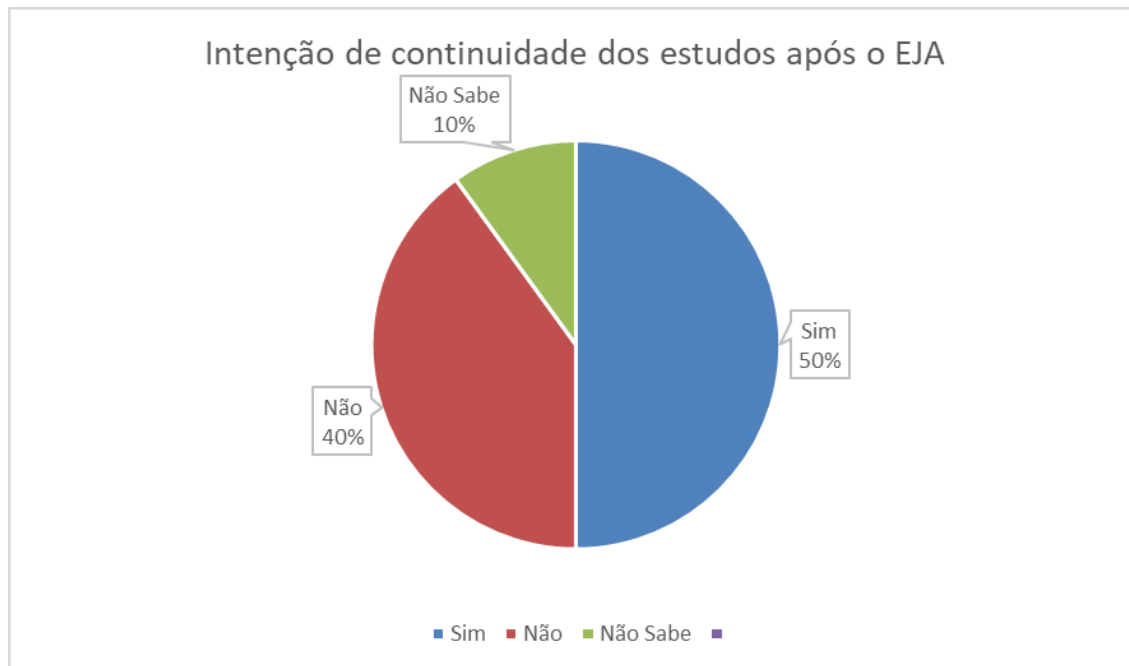
subalternidade, reproduzindo a pobreza entre gerações e limitando o empoderamento feminino.

Além dos fatores socioeconômicos e de gênero, os problemas de saúde representam uma causa significativa e muitas vezes negligenciada para o abandono escolar na idade adequada. O dado de que 15% das mulheres entrevistadas na EJA, interromperam a trajetória educacional por essa razão evidencia como a fragilidade física e mental impõe uma barreira intransponível ao direito à educação. A ausência de condições de saúde adequadas, seja por doença crônica própria, necessidade de tratamento complexo ou o dever de atuar como cuidadora principal de familiares enfermos, impede a frequência e a concentração necessárias para o aprendizado. A falta de políticas públicas de apoio que ofereçam flexibilização curricular e suporte de saúde integrado à escola obriga essas estudantes a priorizarem a sobrevivência e o cuidado, resultando em um atraso educacional que só pode ser recuperado tardiamente na EJA, limitando, por anos, suas oportunidades de desenvolvimento pessoal e profissional.

O percentual de 8% das mulheres entrevistadas que precisaram mudar de cidade durante o período escolar, pressionadas pelos pais ou responsáveis por busca de novas oportunidades, revela a profunda vulnerabilidade da trajetória educacional frente à instabilidade socioeconômica familiar. Esse movimento migratório, embora motivado pela esperança de melhorias financeiras, acarreta uma descontinuidade pedagógica e social significativa para a estudante. A cada mudança de localidade, a aluna é forçada a se adaptar a novos sistemas de ensino, currículos, e, crucialmente, a um novo ambiente social, resultando frequentemente em perda de conteúdo, desmotivação e dificuldade em estabelecer vínculos com a escola e seus pares. A instabilidade geográfica, portanto, atua como um fator silencioso de exclusão, que fragiliza a permanência e o rendimento escolar, culminando no abandono na idade adequada e na necessidade tardia de buscar a certificação por meio da EJA.

Quando questionadas sobre a intenção de continuar os estudos após a conclusão da etapa básica da educação na EJA, observou-se um quadro interessante para análise, conforme é possível observar no gráfico 1:

Gráfico 2 – Intenção de continuidade dos estudos após o EJA



Fonte: Elaboração da autora, 2025.

O fato de 50% das alunas expressarem o desejo de continuar os estudos demonstra um processo efetivo de conscientização e empoderamento. Este grupo reconhece a educação não apenas como uma reparação histórica, mas como um instrumento de transformação social contínua e melhoria da qualidade de vida. Para elas, o sucesso na EJA reforça a autoconfiança e a crença na educação como chave para a mobilidade social.

Em contrapartida, as mulheres que ainda têm dúvidas (10%) ou que declaram não pretender prosseguir (40%) não refletem apenas uma escolha individual de satisfação com o nível atual. Seus percentuais indicam que as condições sociais, econômicas e culturais que permearam a vida dessas mulheres continuam a influenciar suas possibilidades de permanência e continuidade.

Dessa forma, os dados finais indicam que, enquanto a EJA é um catalisador de empoderamento para metade da amostra, para a outra parte, o teto de vidro imposto pelas desigualdades de gênero e classe ainda é muito concreto, limitando as aspirações futuras e restringindo o alcance pleno dos objetivos de desenvolvimento sustentável.

A análise das intenções de continuidade dos estudos revela que a EJA atua simultaneamente como um espaço de reparação histórica e como um

limitador de aspirações, determinado pelas condições estruturais da vida da mulher.

6.3 Motivações para o Retorno

As mulheres que expressam o desejo de continuar os estudos (50%) são movidas por motivações que transcendem o simples cumprimento de uma etapa.

O sucesso inicial na EJA valida o potencial intelectual e a capacidade de superação dessas alunas, reforçando a autoconfiança para enfrentar o ensino superior ou técnico.

Sendo a principal motivação é o reconhecimento da educação como o único instrumento efetivo para o crescimento na carreira e melhoria da qualidade de vida familiar, quebrando o ciclo da pobreza.

O retorno aos estudos é percebido como uma reparação histórica de uma privação sofrida na juventude, conferindo um senso de valor e realização que contribui para o seu empoderamento.

O grupo demonstrou dúvida (10%) ou não intenção de prosseguir (40%) é diretamente influenciado pelos desafios atuais que as forçaram à evasão no passado.

O principal desafio é a dupla ou tripla jornada. A falta de creches e o custo de vida impõe um limite físico e de disponibilidade intransponível para a dedicação aos estudos de nível superior.

Os problemas de saúde que acarretaram na interrupção dos estudos, continua a ser um fator desestabilizador que compromete a frequência e o desempenho, a rotina de conciliar múltiplos papéis, gera um esgotamento que transforma a continuidade dos estudos em um ônus insustentável, e não uma aspiração.

A análise das expectativas futuras revela que a EJA assume papéis distintos para cada metade da amostra, refletindo a disparidade das oportunidades.

Para as mulheres que querem continuar os estudos que representam (50%), a EJA é vista como um degrau intermediário e uma pré-qualificação necessária para o acesso ao ensino superior ou técnico, sendo a continuidade a uma meta real.

Já para o grupo limitado pelos desafios, a conclusão do Ensino Médio na EJA já representa uma satisfação pessoal.

Portanto, os dados finais indicam que, enquanto a EJA é um catalisador de empoderamento para metade da amostra, para a outra parte, as desigualdades de gênero e classe ainda é muito concreto, limitando as aspirações futuras e restringindo o alcance pleno dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), especialmente o ODS 5 (Igualdade de Gênero).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados obtidos confirmaram integralmente a hipótese inicial do estudo. A análise das trajetórias demonstrou que a interrupção da escolarização na juventude não se configurou como um fracasso individual, mas sim como um reflexo direto das barreiras estruturais de uma sociedade patriarcal e desigual. O estudo alcançou seus objetivos ao identificar a intersecção de três fatores centrais que culminaram no abandono escolar precoce e no confinamento da mulher ao espaço privado e de subsistência.

Maternidade Precoce (62%), fator predominante que impôs responsabilidades integrais de cuidado e afastamento compulsório da escola, evidencia o peso da divisão sexual do trabalho (Scott,1995), seguido da Desigualdade de Gênero, que é a priorização social do espaço privado e das tarefas reproduzidas da mulher em detrimento do seu desenvolvimento educacional e profissional e o último a necessidade de sustento familiar, que coloca a mulher prematuramente no mercado de trabalho precário e em ocupações socialmente desvalorizadas, evidenciando a vulnerabilidade de classe.

O movimento de retorno à EJA por parte dessas mulheres configura-se, portanto, como um poderoso movimento de resistência e emancipação, visando a reconstrução identitária e o resgate da dignidade negada pela exclusão educacional. Essa imposição de um modelo educacional utilitarista e descontextualizado ecoa a crítica de Fanon (2008) sobre a colonização cultural, onde o acesso limitado à educação transformadora obriga o trabalhador a “assumir um mundo” que não é o seu, reforçando a negação de sua própria identidade e contexto social.

A principal contribuição desta pesquisa reside em evidenciar o papel transformador e reparador da EJA no contexto do empoderamento feminino e do direito à educação ao longo da vida. Os objetivos concretos da autonomia manifestados pelas alunas, como abrir o próprio negócio ou prestar concurso público, demonstram que a EJA é um território vital para a superação das privações e para a busca ativa por novas oportunidades e perspectivas de futuro.

Contudo, a pesquisa identificou uma limitação crítica de 40% das alunas não pretenderem dar continuidade aos estudos após a EJA. Este dado, embora

contrastante com o potencial emancipatório da modalidade, sinaliza que o peso da tripla jornada e as limitações financeiras permanecem como obstáculos relevantes, limitando o pleno desenvolvimento da trajetória educacional.

Para que o potencial emancipatório da EJA se concretize plenamente e garanta a continuidade dos estudos, este trabalho sugere a imprescindibilidade de políticas públicas que abordem as barreiras estruturais identificadas. É fundamental que o Estado fortaleça, apoio social, financeiro e articulações profissionais.

Em síntese, a Educação de Jovens e Adultos, ao acolher e incorporar essas mulheres, não apenas repara uma dívida histórica do Estado, mas se estabelece como um vetor essencial para a afirmação da cidadania plena e para a construção de um futuro social mais equitativo. A jornada dessas mulheres é um testemunho da necessidade de deslocar a responsabilidade do indivíduo para a estrutura, garantindo que a educação se configure, de fato, como um direito ininterrupto e uma prática de liberdade (Freire, 1981), que sustente seus projetos de vida.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo Estrutural**. São Paulo: Polém, 2019.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica (CEB). **Parecer CNE/CEB n. 11/2000**: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2000.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica (CEB). **Resolução CNE/CEB n. 1/2000**: Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2000.

BRASIL. Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). [S.l.]: [S.n.], 2024. Disponível em: <https://qedu.org.br/municipio/4318002-sao-borja> acessado em 10/10/2025 de 2025.

BRASIL. **Lei de 15 de outubro de 1827** (Lei das Escolas de Primeiras Letras). Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/LIM..-15-10-1827.1.htm. Acesso em: 15 out. 1827 (Data original do documento).

BRASIL. **Lei nº 5.379, de 15 de dezembro de 1967**. Redefine os objetivos do Movimento Brasileiro de Alfabetização - MOBRAL. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950-1969/l5379.htm. Acesso em: 8 abr. 2025.

BRASIL. **Decreto nº 91.980, de 25 de novembro de 1985**. Redefine os objetivos do Movimento Brasileiro de Alfabetização - MOBRAL. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1980-1987/decreto-91980-25-novembro-1985-442685-publicacaooriginal-1-pe.html#:~:text=Redefine%20os%20objetivos%20do%20Movimento,denomina%C3%A7%C3%A3o%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAsncias>. Acesso em: 18 abr. 2025.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996** (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB). Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acesso em: 8 abr. 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara de Educação Básica (CEB). **Parecer CNE/CEB nº 11/2000**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer_11_2000.pdf. Acesso em: 8 abr. 2025.

BRASIL. **Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010** (Estatuto da Igualdade Racial). Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12288.htm. Acesso em: 21 abr. 2025.

DAVIS, Angela. **Mulheres, cultura e política**. Tradução Heci Regina Candiani. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2017.

DAVIS, Angela. **Mulheres, raça e classe**. Tradução Heci Regina Candiani. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2016.

MIGUEL, José Carlos. **EJA Educação de Jovens e Adultos**. [S. l.]: Scielo. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/cpzbc/pdf/miguel-9786559543106.pdf>. Acesso em: 10 out. 2025.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Tradução de Renato Da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.

FERNANDES, Florestan. **A Integração do Negro na Sociedade de Classes**. 6. ed. São Paulo: Globo, 2021.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. [S.l.: s.n.]. Disponível em: https://educacaointegral.org.br/wp-content/uploads/2014/10/importancia_ato_ler.pdf. Acesso em: 3 abr. 2025.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 9. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981. p. 79.

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

FREIRE, Paulo. **Primeiras palavras**. São Paulo, 1992.

FREIRE, Paulo. **Cartas a Cristina: Reflexões sobre Minha Vida e Minha Práxis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994

GONZALÉZ, Lélia. **Primavera para as Rosas Negras, Lélia em primeira pessoa**. Rio de Janeiro: Filhos da África, 2018.

GONZALÉZ, Lélia. **Por um feminismo afro-latino-americano: ensaios, intervenções e diálogos**. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

GOV.BR. **Resultado ENCCEJA 2023**. [S.l.: s.n.]. Disponível em: <https://www.gov.br/mre/pt-br/consulado-hamamatsu/resultado-encceja-2023>. Acesso em: 18 abr. 2025.

MIGUEL, Maria Elisa C. B. **Educação de Jovens e Adultos no Brasil: das origens à LDB**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2022.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O Desafio do Conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

ONU MULHERES. **O Progresso das Mulheres no Brasil 2003–2010**. [S. l.]: ONU Mulheres, [2010]. Disponível em: https://onumulheres.org.br/wp-content/themes/vibecom_onu/pdfs/progresso.pdf. Acesso em: 21 jun. 2025.

NUNES, Sílvia Alexim. Problematizando a gravidez na Adolescência. **PEPSIC: Periódicos Eletrônicos em Psicologia**. Disponível em: https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2178-700X2010000100004. Acesso em: 1 nov. 2025.

SCOTT, Joan Wallach. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71-99, jul./dez. 1995.

TIBURI, Márcia. **Feminismo em comum: para todas e todes**. 7. ed. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2018.

UNESCO Brasil. **G20: Gender Equality**. [S.l.: s.n.]. Disponível em: <https://www.unesco.org/pt/g20/gender-equality>. Acesso em: 18 abr. 2025.