



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA –
UESB PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
PPGEd
CURSO DE DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**



ISAURA FRANCISCO DE OLIVEIRA

**“EU ME SINTO GENTE”:
MEMÓRIAS E ESCRIVIVÊNCIAS DE MULHERES NA EDUCAÇÃO DE
JOVENS E ADULTOS**

Vitória da Conquista
2026

ISAURA FRANCISCO DE OLIVEIRA

**“EU ME SINTO GENTE”:
MEMÓRIAS E ESCRIVIVÊNCIAS DE MULHERES NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E
ADULTOS.**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), como requisito para obtenção do título de Doutora em Educação.

Área de concentração: Educação.

Linha de pesquisa: Currículo, Práticas Educativas e Diferença.

Orientadora: Profa. Dra. Cecília Conceição
Moreira Soares.

Vitória da Conquista

2026

O47E

OLIVEIRA, ISAURA FRANCISCO DE.
“EU ME SINTO GENTE”: MEMÓRIAS E ESCRIVIVÊNCIAS DE
MULHERES NA EDUCAÇÃO
DE JOVENS E ADULTOS / ISAURA FRANCISCO DE OLIVEIRA, 2026.
174 F.

Orientador (a): Dr.^a Cecília Conceição Moreira Soares.

Tese (doutorado) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEd, Vitória da Conquista, 2026.

Inclui referências F. 162 - 173

1. Educação de Jovens e Adultos (EJA). 2. Escrivivência. 3. Permanência escolar. 4. Interseccionalidade. I. Soares, Cecília Conceição Moreira. II. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Educação. III. T.

Catálogo na fonte: Karolyne Alcântara Profeta – CRB 5/2134

UESB – CAMPUS VITÓRIA DA CONQUISTA – BA

Título: “Eu me sinto gente”: Memórias e Escrevivências de Mulheres na Educação de Jovens e Adultos

Autora: Isaura Francisco de Oliveira

Orientadora: Profa. Dra. Cecília Conceição Moreira Soares

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação.

Aprovada em: 14/05/2026. Local: Vitória da Conquista – BA

Banca Examinadora

Profa. Dra. Cecília Conceição Moreira Soares
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB
(Orientadora)

Prof. Dr. Cláudio Pinto Nunes
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB
(Examinador Interno)

Profa. Dra. Núbia Regina Moreira
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB
(Examinadora Interna)

Profa. Dra. Maria da Conceição Alves Ferreira
Universidade do Estado da Bahia – UNEB
(Examinadora Externa)

Profa. Dra. Rosanne Evangelista Dias
Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ
(Examinadora Externa)



Governo do
Estado da Bahia

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB
Recredenciada pelo Decreto Estadual
Nº 16.825, de 04.07.2016

ATA DE BANCA DE DEFESA DE DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

Aos quatorze dias do mês de maio de 2026, às 14:00h foi instalada a Banca Examinadora responsável pela avaliação do texto de doutorado intitulado **“EU ME SINTO GENTE”: MEMÓRIAS E ESCRIVÊNCIAS DE MULHERES NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**, apresentada pela doutoranda Isaura Francisco de Oliveira, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, como parte dos requisitos para obtenção do título de **Doutor em Educação**. A Banca Examinadora foi presidida pela Orientadora Professora Doutora Cecília Conceição Moreira Soares (UNEB) e contou com a participação dos Professores Doutores Rosanne Evangelista Dias (UERJ), Maria da Conceição Ferreira de Souza (UNEB), Núbia Regina Moreira (UESB) e Cláudio Pinto Nunes (UESB) na qualidade de examinadoras. A sessão teve a duração de 3 horas e 40 minutos e a Banca Examinadora emitiu o seguinte parecer: A banca salientou que a temática investigada, além de atender todos os critérios do programa para o curso de doutorado em Educação, evidenciou a importância do tema para a Linha de Pesquisa II. Elogiou o aprofundamento e consistência teórico e metodológico da pesquisa sobre memórias e escrituras de mulheres na Educação de Jovens e Adultos, perpassada pela interseccionalidade; assim como ressaltou a estrutura do texto e excelente escrita da doutoranda. Diante do exposto na apresentação do trabalho, e da qualidade do material analisado pela banca, por unanimidade foi decidido renomear a banca de qualificação para banca de defesa de tese, de acordo com o Art. 63 da Resolução Consep, nº 74 de 29 de dezembro de 2023 da Universidade do Sudoeste da Bahia/UESB. Arguida sobre essa mudança, a doutoranda Isaura Francisco de Oliveira respondeu favoravelmente a esta indicação. Por fim, a banca concluiu os trabalhos, recomendando a publicação da tese defendida e a divulgação do trabalho em congressos nacionais, regionais e internacionais. A Tese citada recebeu conceito final: APROVADA.

Documento assinado digitalmente
CECILIA CONCEICAO MOREIRA SOARES
Data: 28/05/2026 16:28:18-0300
Verifique em <https://validar.jti.gov.br>

Profa. Dra. Cecília Conceição Moreira Soares
(Orientadora)

Documento assinado digitalmente
ROSANNE EVANGELISTA DIAS
Data: 28/05/2026 18:36:19-0300
Verifique em <https://validar.jti.gov.br>

Profa. Dra. Rosanne Evangelista Dias
(Examinadora Externa)

Documento assinado digitalmente
MARIA DA CONCEICAO ALVES FERREIRA
Data: 29/05/2026 20:30:39-0300
Verifique em <https://validar.jti.gov.br>

Profa. Dra. Maria da Conceição Alves Ferreira
(Examinadora Externa)

Campus de Vitória da Conquista

Documento assinado digitalmente
NUBIA REGINA MOREIRA
Data: 28/05/2026 19:32:57-0300
Verifique em <https://validar.jti.gov.br>

Profa. Dra. Núbia Regina Moreira
(Examinadora Interna)

Documento assinado digitalmente
CLAUDIO PINTO NUNES
Data: 28/05/2026 14:00:53-0300
Verifique em <https://validar.jti.gov.br>

Prof. Dr. Cláudio Nunes Pinto
(Examinador Interno)

Documento assinado digitalmente
ISAURA FRANCISCO DE OLIVEIRA
Data: 28/05/2026 14:07:55-0300
Verifique em <https://validar.jti.gov.br>

Isaura Francisco de Oliveira
(Doutoranda)

(77) 3424-8749 | ppged@uesb.edu.br

Campus de Itapetinga
Praça da Primavera, 40
Bairro Primavera
C.E.P.: 43.200-000
PABX: (77) 3261 - 0600

Campus de Jequié
Rua José Moreira Sobrinho, s/n
Bairro Jequequinhó
C.E.P.: 43.200-000
PABX: (73) 3528 - 9600

Campus de Vitória da Conquista
Estrada do Bem Querer, km 4
Bairro Universitário
C.E.P.: 43.001-1000
PABX: (77) 3424 - 0600

Às mulheres da EJA, que me confiaram suas memórias e reexistências. Excluídas do direito à educação, mas nunca vencidas. A escrevivência de vocês sustenta este trabalho.

À minha mãe, Maria Aparecida da Silva Oliveira, que só pôde cursar até a segunda série primária e, ainda assim, alfabetizou a vida de cinco filhos com sua coragem cotidiana. Uma mulher que aprendeu mais com o mundo do que a escola lhe permitiu. Esta tese é um gesto de gratidão à sua história.

AGRADECIMENTOS

Este trabalho foi sendo tecido por muitas vozes, tempos e encontros. Nada do que aqui escrevo nasceu de forma isolada. Esta tese é resultado de uma caminhada coletiva, atravessada por afetos, escutas, aprendizagens e resistências que me constituíram como pesquisadora e como mulher. Portanto, sou grata a:

A Deus, fonte de sustento, coragem e esperança ao longo desta travessia. Foi em Sua presença que encontrei forças para permanecer, recomeçar e seguir adiante, mesmo nos momentos mais desafiadores. A Ele, minha gratidão mais profunda, por ter conduzido meus passos até aqui.

À minha primeira família, meus pais, Juvenal e Maria, minhas duas irmãs, Ivone e Isabel, e meus dois irmãos, Ivo e Ilson (in memoriam), deixo meu agradecimento amoroso. Vocês foram meus sustentáculos, meu primeiro chão, minha referência de afeto, cuidado e amor. Foi no seio dessa família que aprendi valores que me acompanham na vida e na pesquisa.

À família que construí, ao meu esposo e companheiro de vida, Jurandir, e aos meus três filhos, Lucas, Regiane e Fábio, frutos do nosso amor, expresso minha gratidão mais terna. Vocês acompanharam de perto esta caminhada, sustentaram meus dias e deram sentido aos meus esforços. Em cada ausência, em cada cansaço e em cada recomeço, foi também por vocês que permaneci.

À Profa. Dra. Cecília Conceição Moreira Soares, minha orientadora, expresso um agradecimento que ultrapassa as palavras formais. Foram longas horas de orientação, diálogo e partilha, nas quais aprendi não apenas a pesquisar, mas também a sentir o sabor das palavras. Você foi um presente em minha vida acadêmica. Com sua escuta e suas perguntas, fui aprendendo a caminhar pelo processo de doutoramento: a memória se fez método, a escrivência ganhou corpo e a narrativa de memória encontrou forma. E, quando fui ao campo, a interseccionalidade apareceu como nome para aquilo que as vidas já diziam. Com você, compreendi que escrever é um gesto de cuidado: o texto também tem corpo, ritmo e afeto. Sua amorosidade e sua confiança sustentaram este percurso e me ensinaram a habitar a escrita como lugar de reinvenção de mim, na pesquisa e na vida. Obrigada por não desistir de mim.

À Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), instituição na qual realizo este doutorado, agradeço por sustentar o projeto de universidade pública como espaço de produção de

conhecimento crítico, comprometido com a justiça social e com a vida. Foi nesse território acadêmico que esta pesquisa encontrou abrigo, rigor e possibilidade de existência.

À Linha de Pesquisa 2, Currículo, Práticas Educativas e Diferença, e aos professores e professoras que a constituem, agradeço pelas aprendizagens partilhadas e pelas provocações teóricas que me ajudaram a compreender, com maior profundidade, o fenômeno educativo no interior dessa perspectiva de pesquisa.

À Universidade do Estado da Bahia (UNEB), minha instituição de trabalho, expresso minha profunda gratidão. É na UNEB que exerço, cotidianamente, o ofício de professora e onde a Educação de Jovens e Adultos se apresenta como prática viva, concreta e desafiadora. As experiências ali vividas atravessam esta tese e lhe conferem significado, pois é nesse chão que teoria e prática se encontram, se tensionam e se reinventam.

À Escola Municipal Arnaldo Cardoso, onde a pesquisa foi realizada, agradeço pelo acolhimento generoso e pela confiança depositada em mim. A escola se fez território de escuta e respeito, espaço de processos de subjetivação e pertencimento, permitindo que as narrativas emergissem com dignidade e verdade.

Às mulheres que participaram desta pesquisa, deixo minha gratidão mais profunda. Vocês são o centro e a razão desta tese. Suas histórias, memórias, dores, silêncios, resistências e sonhos não são apenas dados: são escrevivências que me atravessaram e me ensinaram outras formas de aprender, permanecer e existir. Cada palavra partilhada foi um gesto de coragem e de confiança, que carrego como compromisso ético e político.

Agradeço, de modo especial, aos membros da banca examinadora, pela leitura atenta, pelas contribuições rigorosas e pelo diálogo respeitoso com este trabalho:

À Profa. Dra. Rosanne Evangelista Dias, registro um agradecimento carinhoso. Foi você quem realizou a primeira leitura deste projeto, ainda no Seminário de Tese II, quando este trabalho era apenas uma semente. Sua escuta sensível e suas provocações iniciais foram fundamentais para que a pesquisa ganhasse corpo, direção e consistência.

À Profa. Dra. Núbia Regina Moreira, meu reconhecimento profundo e afetoso. Professora muito querida, sua presença nas aulas e seu olhar atento para os estudos das feministas negras foram decisivos para ampliar o referencial teórico e fortalecer, em mim, um modo de pensar comprometido com a vida e com a justiça. Ao longo do Seminário de Tese, suas orientações, provocações e perguntas certas acompanharam as primeiras construções desta pesquisa, ajudando-a a amadurecer. Agora, na banca, sua participação representa muito mais do que uma

avaliação acadêmica: sua leitura crítica, comprometida e generosa reafirma a importância de uma produção de conhecimento situada, ética e politicamente engajada.

À Profa. Dra. Maria da Conceição Alves Ferreira, minha orientadora na dissertação de mestrado, que me ajudou a compreender as implicações políticas da permanência escolar na EJA, registro minha gratidão afetuosa e profunda. Com amorosidade, acolhimento e escuta, você me ensinou os passos da pesquisa acadêmica e acreditou em mim desde o início. Agora, também como integrante da banca desta tese, sua presença reafirma essa caminhada e fortalece, mais uma vez, minha confiança em um rigor que se constrói com cuidado.

Ao Prof. Dr. Cláudio Pinto Nunes, professor admirável e Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/Uesb), deixo um agradecimento especial. Intelectual atuante e defensor da importância dos grupos de pesquisa e de sua contribuição para a Educação de Jovens e Adultos, o senhor me ensinou, sobretudo, a produzir conhecimento com responsabilidade e a fazê-lo circular: escrever, publicar e sustentar o rigor, sem perder o compromisso com a vida. Sua escuta atenta, sua atenção e seu modo acolhedor de conduzir o Programa tornaram o doutorado mais suave, especialmente para quem vive distante da Uesb e enfrenta longas horas de viagem para estudar. Como coordenador, professor e também integrante da banca desta tese, receba minha gratidão pela seriedade, pela generosidade e pelo estímulo constante, que marcaram minha formação e este trabalho.

Ao Professor Dr. Adenilson Souza Cunha Júnior, coordenador do GT 18 – Educação de Pessoas Jovens e Adultas da ANPEd Nordeste 2026, deixo meu agradecimento especial. Ao longo do doutorado, compartilhamos algumas caminhadas, diálogos e experiências formativas que muito contribuíram para meu percurso. Sua presença, sua escuta e seu compromisso com a Educação de Pessoas Jovens e Adultas fortaleceram reflexões importantes nesta trajetória e reafirmaram, em mim, a importância de seguir produzindo conhecimento comprometido com a vida e com a luta em defesa da EJA.

Aos demais professores e professoras da Uesb, agradeço pelas aprendizagens partilhadas, pelos debates e pelas provocações que marcaram minha formação doutoral. Registro meu reconhecimento à Profa. Dra. Ana Luiza Salgado Cunha; à Profa. Dra. Ana Paula Perovano dos Santos Silva, líder do grupo de pesquisa; à Profa. Dra. Edmacy Quirina de Souza; à Profa. Dra. Nilma Margarida de Castro Crusoé; ao Prof. Dr. Reginaldo Santos Pereira; ao Prof. Dr. Temístocles Damasceno Silva; ao Prof. Dr. Luiz Artur dos Santos Cestari; e ao Prof. Dr. Luiz Humberto Rodrigues Souza. Cada um, à sua maneira, contribuiu para a construção deste caminho formativo.

Aos colegas da primeira turma de doutorado, agradeço pelas trocas, pelos aprendizados e pelos afetos. À Mônica Clementino e à Solange Balisa, com quem dividi um apartamento em 2024, dedico meu carinho especial: dividimos mais do que um espaço físico; partilhamos angústias, risos, estudos e a experiência intensa de existir em travessia. Ao Ricardo Castro, agradeço pela partilha constante, pelas conversas e pelo apoio ao longo do percurso; à Flávia Cristina Batista Caires, por sua amizade e partilha; e à Alessandra da Silva Reis Costa, por sua generosidade.

À Mônica Clementino de Menezes, amiga-irmã que o doutorado me permitiu encontrar, deixo um agradecimento especial. Com ela, tenho partilhado a busca pelo conhecimento, as publicações científicas e os desafios dessa caminhada acadêmica, sempre atravessada por escuta, generosidade e companheirismo.

Aos demais colegas de caminhada, Antônio Pereira de Carvalho, Eleuza Diana Almeida Tavares, Esdras Oliveira de Souza, Hilhen Oliveira Miranda, José Miranda Oliveira Júnior, Lécia Nájla dos Santos Melo, agradeço pela convivência, pelas trocas e pelo sentimento de pertencimento construído coletivamente.

Por fim, agradeço a todas e todos que, de forma direta ou silenciosa, caminharam comigo. Esta tese é uma escrita coletiva, atravessada por memórias, encontros e resistências. Se hoje posso afirmar que “me sinto gente”, expressão que me foi confiada pela voz de uma das colaboradoras desta pesquisa, é porque muitas pessoas me ajudaram a permanecer, aprender e escrever.

Eu me sinto gente!
Queria muito estar aqui.
Agora, que estou na escola, estudando,
eu me sinto gente.

Maria Jasmim (2025)

RESUMO

O objetivo desta tese é compreender como as narrativas de mulheres adultas e idosas na Educação de Jovens e Adultos (EJA), atravessadas por gênero, raça, classe, território e geração, evidenciam processos de negação do direito à escolarização e, simultaneamente, se articulam a experiências de reexistência e permanência, com implicações para as práticas educativas e para o currículo vivido no cotidiano da escola. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, situada e interpretativa, desenvolvida com quatorze estudantes da EJA em uma escola pública do município de Riacho de Santana, Bahia, Brasil. O estudo ancora-se nos estudos da memória, assume a escrevivência como referência epistemológico-metodológica e mobiliza a interseccionalidade como chave analítica para compreender como diferentes marcadores sociais atravessam as experiências narradas. O material empírico foi produzido por meio de entrevistas narrativas de memória e analisado mediante análise de conteúdo. Parte-se da compreensão de que as narrativas dessas mulheres, mais do que relatos individuais, constituem escrevivências e formas situadas de produção de conhecimento, capazes de tensionar explicações individualizantes da exclusão escolar. Os resultados indicam que a interrupção da escolarização e o retorno tardio à escola se associam a processos estruturais de desigualdade, evidenciando trajetórias marcadas por trabalho precoce, responsabilização pelo cuidado, desigualdades territoriais e silenciamentos históricos. As narrativas revelam, ainda, a EJA como espaço de acolhimento, pertencimento e reconhecimento, no qual se constroem aprendizagens de leitura e escrita em seus usos sociais, se reorganiza o cotidiano, se fortalece a autoria de si e se projetam perspectivas de futuro. Sustento, com base na análise, que o trabalho educativo na EJA, quando orientado pela escuta, pelo cuidado e pela valorização dos saberes da experiência, favorece a permanência escolar e processos de reinvenção de si, reafirmando o direito à educação ao longo da vida.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos; mulheres; memórias; escrevivência; permanência escolar; interseccionalidade.

ABSTRACT

The objective of this doctoral thesis is to understand how the narratives of adult and older women in Youth and Adult Education (EJA), shaped by gender, race, class, territory, and generation, reveal processes of denial of the right to schooling while also expressing experiences of re-existence and persistence, with implications for educational practices and the lived curriculum in everyday school life. This is a qualitative, situated, and interpretive study conducted with fourteen EJA students at a public school in the municipality of Riacho de Santana, Bahia, Brazil. The study is grounded in memory studies, adopts *escrevivência* as an epistemological-political framework, and mobilizes intersectionality as an analytical lens to understand how different social markers shape the narrated experiences. The empirical material was produced through narrative memory interviews and analyzed using content analysis. The study is based on the understanding that these women's narratives, rather than merely individual accounts, constitute *escrevivências* and situated forms of knowledge production capable of challenging individualizing explanations of school exclusion. The findings indicate that interrupted schooling and delayed return to education are associated with structural processes of inequality, revealing trajectories marked by early labor, caregiving responsibilities, territorial inequalities, and historical silencing. The narratives also reveal EJA as a space of welcome, belonging, and recognition, in which reading and writing are developed through their social uses, everyday life is reorganized, self-authorship is strengthened, and future perspectives are envisioned. Based on this analysis, the thesis argues that educational work in EJA, when guided by listening, care, and the valuing of experiential knowledge, fosters school persistence and processes of self-reinvention, reaffirming the right to education throughout life.

Keywords: Youth and Adult Education; women; memory; *escrevivência*; school persistence; intersectionality.

RESUMEN

El objetivo de esta investigación (tesis doctoral) es comprender cómo las narrativas de mujeres adultas y mayores en la Educación de Jóvenes y Adultos (EJA), atravesadas por género, raza, clase, territorio y generación, evidencian procesos de negación del derecho a la escolarización y, al mismo tiempo, se articulan con experiencias de reexistencia y permanencia, con implicaciones para las prácticas educativas y para el currículo vivido en la cotidianidad escolar.

Se trata de una investigación cualitativa, situada e interpretativa, desarrollada con catorce estudiantes de la EJA en una escuela pública del municipio de Riacho de Santana, Bahía, Brasil. El estudio se sustenta en los estudios de la memoria, asume la *escrevivencia* como referencia epistemológico-metodológica y moviliza la interseccionalidad como clave analítica para comprender cómo distintos marcadores sociales atraviesan las experiencias narradas. El material empírico fue producido mediante entrevistas narrativas de memoria y analizado a través del análisis de contenido. Se parte de la comprensión de que las narrativas de estas mujeres, más que relatos individuales, constituyen *escrevivencias* y formas situadas de producción de conocimiento, capaces de cuestionar explicaciones individualizantes de la exclusión escolar. Los resultados indican que la interrupción de la escolarización y el retorno tardío a la escuela se asocian con procesos estructurales de desigualdad, evidenciando trayectorias marcadas por el trabajo precoz, la asunción de responsabilidades de cuidado, las desigualdades territoriales y los silenciamientos históricos. Las narrativas revelan, además, la EJA como un espacio de acogida, pertenencia y reconocimiento, en el que se construyen aprendizajes de lectura y escritura en sus usos sociales, se reorganiza la vida cotidiana, se fortalece la autoría de sí y se proyectan perspectivas de futuro. Se sostiene, con base en el análisis, que el trabajo educativo en la EJA, cuando está orientado por la escucha, el cuidado y la valorización de los saberes de la experiencia, favorece la permanencia escolar y procesos de reinención de sí, reafirmando el derecho a la educación a lo largo de la vida.

Palabras clave: Educación de Jóvenes y Adultos; mujeres; memorias; *escrevivencia*; permanencia escolar; interseccionalidad.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Localização do município de Riacho de Santana no estado da Bahia.....37

Figura 2 – Localização da Escola Municipal Arnaldo Cardoso na sede do município.....38

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Apresentação das colaboradoras com pseudônimo	39
Quadro 2- Unidades de Registro (UR) e Unidades de Contexto (UC) Nota analítica	41
Quadro 3 -Códigos iniciais emergentes do material (pré-categorização).....	44
Quadro 4 -Dos códigos aos núcleos de sentido: agrupamento em subcategorias analíticas.....	45
Quadro 5- Relação entre subcategorias e categoria final (exemplo: Categoria 1).....	45
Quadro 6- Exemplos de unidades de registro aderentes às subcategorias (Categoria 1).....	46
Quadro 7- Categorias finais, subcategorias e núcleos de sentido amplo	47
Quadro 8- Linha do tempo legislação e das políticas públicas da EJA no Brasil (1946–2025).....	85
Quadro 9 - Síntese das concepções de prática educativa, prática pedagógica e prática docente.....	110
Quadro 10-Concepções de memória e suas contribuições para a formação	115

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

BA – Bahia

BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEB – Câmara de Educação Básica

CNE – Conselho Nacional de Educação

EJA – Educação de Jovens e Adultos

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

MEC – Ministério da Educação

PPG – Programa de Pós-Graduação

PPP – Projeto Político-Pedagógico

QEdu – Portal QEdu (plataforma de dados educacionais)

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UC – Unidade de Contexto

UESB – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

UNEB – Universidade do Estado da Bahia

UR – Unidade de Registro

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	20
1.1 Apresentação do tema, delimitação e contexto da pesquisa	23
1.2 Justificativa e relevância político-acadêmica e social.....	25
1.3 Problema, tese e objetivos	27
1.4 Considerações teórico-metodológicas e organização da tese	28
2 METODOLOGIA COMO TRAVESSIA: CAMINHOS, MEMÓRIAS E ESCRIVIVÊNCIAS DA PESQUISA	30
2.1 A escrevivência metodológica: posição ética, trajetória, pertencimento e produção do corpus.....	32
2.2 Memória, oralidade e escrevivência como fundamentos metodológicos	35
2.3 Campo empírico da pesquisa: caracterização do município, da escola e das colaboradoras.....	36
2.4 Análise do material empírico: análise de conteúdo e escrevivência.....	40
2.4.1 Pré-análise: escuta reiterada e aproximação sensível ao corpus	42
2.4.2 Exploração do material: construção de eixos de sentido	43
2.4.3 Tratamento interpretativo dos resultados e articulação teórica.....	48
3 ENTRE MEMÓRIAS E ESCRIVIVÊNCIAS: TRAJETÓRIAS E RESISTÊNCIAS DE MULHERES NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS.....	51
3.1 Memória, narrativa e escrevivência: fundamentos epistemológicos	51
3.1.1 Memória como reconstrução e prática social.....	56
3.1.2 Narrativa como prática de formação e elaboração de si	61
3.1.3 Escrevivência como opção epistemológica.....	63
3.2 Interseccionalidades e escrevivência de mulheres na EJA	67
3.2.1 Gênero, raça, classe, maternidade e geração	68
3.2.2 Matriz de dominação e sistemas interdependentes de poder	72
3.2.3 Feminismos negros, lugar de fala e produção de conhecimento.....	76
3.3 A Educação de Jovens e Adultos como território político, histórico e epistemológico	82
3.3.1 A EJA como direito historicamente disputado	83
3.3.2 A EJA como cartografia normativa e programática: marcos legais e políticas públicas.	84
3.3.3 A EJA como modalidade tensionada: entre reconhecimento legal e abandono político.	87
3.3.4 A EJA como território dos sujeitos de direitos negados: experiência, saberes e escrevivência.....	89

3.4 Mulheres na EJA: permanência, resistências cotidianas e produção de currículos vividos.....	91
3.4.1 Trajetórias femininas na EJA: entre permanência e resistência.....	94
3.4.2 Trabalho, cuidado e exclusão escolar	99
3.4.3 Currículos vividos e práticas educativas: a permanência como reexistência na EJA	102
3.4.4 Identidade, diferença e formação de si na EJA	112
4 ENTRE A VIDA E A ESCOLA: NARRATIVAS DE MULHERES NA EJA.....	120
4.1 Trabalho, cuidado e exclusão escolar	123
4.2 Identidade, resistência e construção de si	132
4.3 Escolarização como acolhimento, pertencimento e reparação simbólica.....	139
4.4 Aprendizagem: autonomia e projetos de futuro.....	146
4.5 Síntese analítica: implicações para as práticas educativas e para o currículo vivido na EJA.....	153
5 CONCLUSÕES: MEMÓRIAS QUE ENSINAM, PALAVRAS QUE (RE)EXISTEM	157
REFERÊNCIAS	162

1 INTRODUÇÃO

Convido você, leitora, e você, leitor a percorrer estas páginas como quem atravessa um território de memórias vivas. Inspirada na escrevivência, tal como formulada por Conceição Evaristo (2005) em sua dimensão ético-política, parto da compreensão de que, quando mulheres narram suas vidas, não apenas recordam fatos passados, mas reinscrevem a si mesmas no mundo, produzindo significados sobre suas trajetórias, suas dores, suas resistências e seus modos de existir. É esse movimento que esta tese busca: compreender, a partir das narrativas de mulheres adultas e idosas na Educação de Jovens e Adultos, como essas experiências evidenciam processos de negação do direito à escolarização e, ao mesmo tempo, de reexistência e permanência.

Assim, ao escrever, busco viver e me ver nestas linhas e, ao mesmo tempo, ver e fazer ver as mulheres da Educação de Jovens e Adultos (EJA), cujas vozes sustentam esta tese. Nessa direção, assumo que esta Introdução não se limita a apresentar um estudo acadêmico; ela também se constitui como gesto epistemológico ancorado na narração como forma de tornar visíveis saberes historicamente silenciados. Em diálogo com Evaristo (2020, p. 30), quando afirma que “a nossa escrevivência não é para adormecer os da casa-grande, e sim acordá-los de seus sonos injustos”, compreendo a escrita como prática de afirmação, deslocamento e insubmissão. Por isso, a escrita que aqui apresento tensiona as fronteiras entre ciência e literatura, entre pesquisa e vida, entre sujeito e objeto, afirmando a narrativa como espaço legítimo de produção de conhecimento.

Nesta tese, tensiono as fronteiras entre ciência e vida, entre pesquisa e experiência, entre minha voz e as vozes das mulheres que partilham memórias e trajetórias, sem abrir mão das exigências de rigor próprias do trabalho acadêmico. Tornar explícito o lugar de onde falo constitui, portanto, uma exigência epistemológica desta pesquisa. Por isso, minha trajetória comparece aqui como elemento de implicação, e não como relato autobiográfico dissociado do objeto de investigação.

Nasci em 1970, no interior do Paraná, em uma fazenda no distrito de Warta, município de Londrina. Das memórias da infância guardo afetos e formas singulares de convivência com a palavra: as histórias narradas por meu pai ao entardecer, quando nos aninhávamos em seu colo; minha mãe, que lia para nós gibis e revistas, ainda que sua escolarização fosse limitada; e o cotidiano simples de uma vida marcada por restrições materiais e por fortes vínculos familiares. Quando eu tinha cinco anos, meus pais deixaram o campo e migraram para a cidade, movidos pelo desejo de garantir a escolarização dos filhos. Hoje, ao revisitar essa memória,

reconheço um movimento coletivo presente em muitas famílias: deslocar-se, reorganizar a vida em função da escola e enfrentar desafios em nome de um projeto de escolarização vivido como promessa de dignidade.

Minha infância foi atravessada pelo contexto da ditadura militar, período em que o medo, a vigilância e a contenção da palavra se faziam presentes no cotidiano. Embora eu não pudesse compreender, à época, o alcance político daquele tempo, guardo a lembrança de orientações recorrentes para o silêncio e para a cautela, como se certas palavras não deveriam ser ditas. Talvez por isso, ao longo da vida, fui construindo uma relação muito profunda com a palavra, com a escuta e com aquilo que, muitas vezes, permanece silenciado nas experiências humanas. Hoje compreendo que essa vivência também atravessa meu modo de pensar a educação, não apenas como espaço de transmissão de conhecimentos, mas como lugar de disputa, reconhecimento e possibilidade de fala.

A adolescência foi marcada pela necessidade de trabalhar para ajudar na sobrevivência da família e garantir a continuidade dos estudos. Antes mesmo da vida adulta, experimentei diferentes formas de trabalho feminino: fui manicure, cabeleireira, diarista, balconista e babá. Entre jornadas de trabalho e a escola, aprendi muito cedo que estudar nem sempre é um direito vivido de forma tranquila, especialmente para mulheres das classes populares. No Ensino Médio, cursei o Magistério, experiência que marcou profundamente minha relação com a educação e com a docência. Foi nesse período que comecei a construir o desejo de ser professora, ainda sem imaginar os caminhos que essa escolha assumiria em minha vida.

A migração para a Bahia representou uma inflexão decisiva em minha trajetória. Mais do que uma mudança geográfica, tratou-se de um deslocamento simbólico que me colocou diante de realidades marcadas por profundas desigualdades educacionais, longas distâncias, precariedade estrutural e ausência histórica de direitos, mas também por fortes redes comunitárias, acolhimentos e resistências cotidianas. Foi nesse território que a Educação de Jovens e Adultos passou a ocupar lugar central em minha vida profissional, política e humana.

Minha relação com a EJA não começou apenas no exercício profissional ou no ingresso acadêmico na área. Ela foi sendo construída no encontro com mulheres e homens do campo baiano, muitos deles impedidos de acessar a escolarização em suas infâncias. Ao chegar à Bahia, ainda muito jovem, deparei-me com uma realidade que até então desconhecia: o analfabetismo atravessando comunidades inteiras, especialmente mulheres marcadas pelo trabalho precoce, pela maternidade, pelo cuidado e pela pobreza.

Foi no cotidiano da escola pública, no contato com mães de estudantes que não sabiam ler e escrever, nas turmas improvisadas de alfabetização de jovens e adultos organizadas junto à comunidade, que a EJA deixou de ser apenas uma modalidade de ensino e passou a constituir também minha formação humana, política e docente. Muitas das histórias que hoje escuto nas narrativas das mulheres da EJA encontram ecos em experiências que acompanhei ao longo de décadas como professora, coordenadora pedagógica, gestora e pesquisadora. Mulheres que interromperam os estudos para cuidar dos filhos, trabalhar, casar cedo ou sobreviver às durezas da vida no campo. Mulheres que retornam à escola trazendo marcas de desigualdades históricas, mas também formas coletivas de resistência, cuidado e reinvenção da vida.

Ao longo desse percurso, fui compreendendo que minha trajetória não pode ser lida como experiência individual isolada, mas como inscrição situada em uma trama de marcadores sociais que produzem desigualdades e possibilidades. Essa compreensão atravessa meu modo de estar no campo: ao ouvir as mulheres da EJA, não tomo suas memórias como relatos descolados do social, mas como produções situadas, atravessadas por relações de poder, pertencimentos, desigualdades e resistências.

É desse lugar de implicação que me aproximo da escrevivência. Em Conceição Evaristo, encontro não apenas uma referência teórica, mas uma formulação que me ajuda a compreender a escrita como gesto encarnado, no qual memória, experiência e resistência se entrelaçam. Por isso, nesta pesquisa, narrar, escutar e escrever não são gestos separados, mas dimensões de um mesmo movimento formativo e investigativo. Minha voz, portanto, não se coloca para substituir a das colaboradoras, mas para implicar-se em relação e em diálogo, sem ignorar as assimetrias que atravessam a relação entre pesquisadora e interlocutoras.

Meu vínculo com o campo empírico também se constituiu ao longo do tempo. Na Escola Municipal Arnaldo Cardoso (EMAC), em Riacho de Santana, realizei minha investigação de mestrado, entre 2016 e 2017, com foco na permanência escolar na EJA. Após a conclusão do mestrado, atuei na mesma escola por oito anos como coordenadora pedagógica, acompanhando diretamente o cotidiano da modalidade, as trajetórias das estudantes e os desafios enfrentados por professoras, professores e estudantes. Esse pertencimento ao campo não é compreendido, nesta tese, como obstáculo à pesquisa, mas como condição que exige reflexividade, rigor ético e clareza metodológica.

Foi nesse percurso que o tema desta investigação se consolidou. Se, anteriormente, minha atenção se voltava para *Permanência escolar: desafios na educação de pessoas jovens e adultas* (Oliveira, 2018), no doutorado, o olhar se deslocou de modo mais situado para as

mulheres que vivem essa permanência e para as significações que produzem sobre si, sobre a escola e sobre seus próprios percursos. A escolha do título desta tese, *Eu me sinto gente*, nasce da narrativa de uma das colaboradoras e sintetiza, com força e delicadeza, um dos movimentos que atravessam este estudo: a afirmação da existência. A frase pode ser lida como enunciação política, pois expressa o que significa, para mulheres historicamente excluídas da educação formal, encontrar na escola um lugar de reconhecimento, dignidade e autoria de si.

Assumo, nesta tese, um posicionamento epistemológico feminista e situado, compreendendo que todo conhecimento é produzido a partir de um lugar social, histórico e afetivo e que não existe neutralidade dissociada das condições concretas da vida. Entendo a objetividade não como distanciamento ou universalidade abstrata, mas como responsabilidade situada, que exige explicitar de onde se fala e a quais compromissos ético-políticos o conhecimento se vincula. Escrevo, portanto, desde um lugar implicado: o de pesquisadora-professora da EJA, vinculada ao território e às histórias que investigo. Essa implicação não é aqui tomada como obstáculo, mas como condição ética de escuta, encontro e interpretação.

1.1 Apresentação do tema, delimitação e contexto da pesquisa

Esta tese tem como tema as memórias, as escrevivências e as trajetórias de vida de mulheres adultas e idosas na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Interessa-me compreender como suas narrativas, atravessadas por gênero, raça, classe, território e geração, evidenciam processos de negação do direito à escolarização e, ao mesmo tempo, expressam experiências de reexistência e permanência. A pesquisa foi desenvolvida no município de Riacho de Santana, Bahia, e tomou como campo empírico a Escola Municipal Arnaldo Cardoso (EMAC), instituição pública que oferta a modalidade EJA. Mais do que um recorte espacial, esse território constitui o lugar a partir do qual a investigação se constrói, em diálogo com trajetórias historicamente marcadas por desigualdades, interrupções escolares, retornos e persistências.

No percurso desta investigação, a memória não se apresenta como arquivo do passado, mas como força ativa que organiza o presente e projeta o futuro. Para Halbwachs (2006), lembrar não é ato solitário, mas prática social: as lembranças se constituem nos grupos de pertencimento e ganham sentido nesses quadros sociais. Em diálogo com essa formulação, Bosi (1994) compreende que recordar é sempre recriar, pois a memória não restitui um passado intacto, mas o reinscreve a partir do olhar de quem narra no presente. Soares (2009) amplia esse debate ao compreender a memória como campo de disputa política, pedagógica e identitária.

Nessa direção, a escrevivência, tal como formulada por Evaristo (2005, 2015, 2020), é tomada nesta tese como referência epistemológico-política, pois permite compreender a escrita como gesto de elaboração da experiência e de reexistência.

Se a memória é território de disputa, resistência e produção de sentidos, a Educação de Jovens e Adultos constitui-se como espaço privilegiado em que essas tensões se atualizam. Nessa perspectiva, a EJA não pode ser reduzida a uma leitura supletiva ou compensatória. Ao contrário, pode ser compreendida como campo de reinscrição social, cultural e política, no qual o direito à educação se realiza em diálogo com trajetórias historicamente atravessadas pela negação desse mesmo direito. Para muitas mulheres, retornar à escola não significa apenas retomar conteúdos escolares, mas também reocupar espaços de palavra, reconhecimento e pertencimento antes interditados.

A escolha da EMAC e do município de Riacho de Santana não se reduz a uma definição geográfica. Trata-se de um campo de pertença e implicação, no qual acompanhei, ao longo do tempo, o cotidiano da EJA, as trajetórias das estudantes e os desafios que atravessam a escolarização de jovens, adultas e idosas. Nesse contexto, a memória não comparece como categoria abstrata, mas como matéria viva das experiências narradas e das formas pelas quais essas mulheres significam seus percursos escolares e suas vidas. A caracterização mais detalhada do campo empírico e das condições concretas de oferta da modalidade será aprofundada no capítulo metodológico.

No plano legal, a EJA permanece reconhecida como direito. A Constituição Federal de 1988 assegura a oferta educacional àqueles que não tiveram acesso à escolarização na idade própria, e a Lei nº 9.394/1996 regulamenta a modalidade nos arts. 37 e 38. Em anos recentes, esse marco foi atualizado por normativas que buscaram redefinir e fortalecer a oferta da EJA, a exemplo da Resolução CNE/CEB nº 1/2021, do Decreto nº 12.048/2024, que instituiu o Pacto Nacional pela Superação do Analfabetismo e Qualificação da Educação de Jovens e Adultos, e da Resolução CNE/CEB nº 3/2025, posteriormente alterada pela Resolução CNE/CEB nº 6/2025, que instituiu as atuais Diretrizes Operacionais Nacionais para a modalidade (Brasil, 1996; 2021; 2024; 2025).

As categorias geração e tempos de vida são incorporadas a esta análise não como simples indicadores etários, mas como construções sociais e históricas que organizam expectativas, hierarquias e desigualdades. Em Mannheim (1982), geração diz respeito a uma localização histórico-social. Em diálogo com essa formulação, Motta (2010) ressalta que idades e gerações não podem ser compreendidas apenas em perspectiva cronológica, pois constituem

posições sociais produzidas no tempo e em articulação com outras dimensões da vida social, especialmente gênero e classe. As gerações, portanto, não existem de forma isolada, mas em referência mútua, em contraposição e, por vezes, em conflito, o que permite compreender que os tempos de vida também são atravessados por relações de poder. Na perspectiva da educação ao longo da vida, Delors et al. (1998) reforçam que a aprendizagem não deve ser confinada a um período particular da existência. Na EJA, essa compreensão ganha densidade, pois mulheres adultas e idosas retornam à escola trazendo consigo memórias de exclusão e, simultaneamente, a possibilidade de reconfigurar identidades no presente.

1.2 Justificativa e relevância político-acadêmica e social

Esta pesquisa inscreve-se na defesa da Educação de Jovens e Adultos como direito e na recusa de interpretações que individualizam a exclusão escolar, atribuindo às estudantes a responsabilidade pelas interrupções de seus percursos formativos. Ao tomar as narrativas de mulheres adultas e idosas como escrituras, parto da compreensão de que o afastamento da escola e as dificuldades de permanência não podem ser explicados por escolhas individuais ou por supostos déficits pessoais, mas precisam ser situados em processos sociais e históricos atravessados por relações de poder. Nesse sentido, a interseccionalidade torna-se fundamental para compreender como gênero, raça, classe, território e geração se entrecruzam na produção das desigualdades e nas possibilidades concretas de escolarização.

A relevância acadêmica desta tese reside, também, no gesto de tomar as experiências narradas dessas mulheres como conhecimento situado, e não como material secundário ou meramente ilustrativo. Ao assumir a escuta e a interpretação como dimensões constitutivas da produção do conhecimento, a pesquisa reafirma a possibilidade de fazer ciência sem descontextualizar vidas, memórias e trajetórias, reconhecendo que narrar é também produzir sentidos sobre o vivido. Com isso, busca contribuir para o campo da EJA e para os estudos sobre currículo, práticas educativas e diferença, ao deslocar o olhar das explicações centradas apenas na matrícula, na frequência ou no desempenho e ao colocar em evidência os significados que as próprias mulheres atribuem à escolarização. Nesse movimento, aproxima-se de uma compreensão de política curricular como campo de disputas, no qual diferentes projetos buscam fixar sentidos para a formação e para o conhecimento escolar (Dias, 2012).

A tese vincula-se diretamente à Linha 2 do Programa de Doutorado em Educação da UESB, Currículo, Práticas Educativas e Diferença, ao compreender a EJA como espaço em que

currículo, práticas educativas e processos de subjetivação se articulam no cotidiano escolar. O diálogo com o campo do currículo realiza-se, aqui, não em uma perspectiva normativa, mas a partir do currículo vivido, isto é, das relações, experiências, significações e formas de reconhecimento produzidas na vida da escola. Do mesmo modo, a investigação das práticas educativas comparece como leitura da escola em sua dimensão social e política, considerando seus acolhimentos, silenciamentos, rotinas e modos de pertencimento, bem como os efeitos que esses processos produzem sobre a permanência, a formação de si e os percursos de escolarização das mulheres. Ao tomar a diferença como constitutiva da experiência educativa, esta pesquisa assume que gênero, raça, classe, território e geração não são marcadores acessórios, mas dimensões que atravessam os percursos escolares, as desigualdades e os processos de significação.

Sua relevância social decorre do compromisso com a escola pública e com práticas educativas que reconheçam as temporalidades do aprender, os saberes da experiência e as trajetórias de vida como matéria do currículo vivido. Embora a presença de mulheres adultas e idosas na EJA seja recorrente, ainda carece de maior aprofundamento a compreensão de como suas memórias e escrevivências, atravessadas por desigualdades estruturais, se articulam aos processos de escolarização e às condições concretas de permanência no cotidiano da escola. Ao colocar essas vozes no centro da análise, esta tese procura oferecer elementos para pensar políticas, currículos e processos formativos comprometidos com dignidade, acolhimento, pertencimento e justiça social.

Ao escutar as narrativas dessas mulheres, não as tomo apenas como fonte para compreender a exclusão escolar, mas como palavras que carregam memória, dor, resistência e desejo de continuar. Por isso, esta investigação reafirma a EJA como espaço de direito e como lugar em que a escolarização, na vida adulta e idosa, pode produzir reconhecimento, autonomia e novos sentidos para a existência. Mais do que apresentar um tema, assumo aqui uma escolha ética, política e epistemológica: escutar mulheres historicamente empurradas para as margens da escola e reconhecer, em suas narrativas, não só as marcas da negação, mas também a força da permanência e da reexistência.

1.3 Problema, tese e objetivos

A questão central que orienta esta tese é: como as narrativas de mulheres adultas e idosas na EJA, atravessadas por gênero, raça, classe, território e geração, permitem compreender processos de negação do direito à escolarização e experiências de reexistência e permanência?

Sustento, com base nas narrativas analisadas, a tese de que o trabalho educativo na EJA, quando orientado pela escuta, pelo cuidado, pelo reconhecimento e pela valorização dos saberes da experiência, favorece processos de permanência escolar, reexistência e reinvenção de si, reafirmando o direito à educação ao longo da vida. Nesse movimento, as escrevivências das mulheres transformam memória em conhecimento situado e tensionam explicações individualizantes da exclusão escolar.

Nessa perspectiva, a EJA é assumida, nesta pesquisa, como espaço a partir do qual se torna possível analisar processos de reexistência, permanência e formação de si, bem como suas implicações para as práticas educativas e para o currículo vivido na escola.

O objetivo geral desta tese é compreender como as narrativas de mulheres adultas e idosas na EJA, atravessadas por gênero, raça, classe, território e geração, evidenciam processos de negação do direito à escolarização e, simultaneamente, experiências de reexistência e permanência, bem como suas implicações para as práticas educativas e para o currículo vivido no cotidiano da escola.

Para alcançar esse objetivo geral, foram definidos os seguintes objetivos específicos:

- mapear, nas trajetórias narradas, como o trabalho precoce, o cuidado, a maternidade e desigualdades territoriais, entre outros marcadores sociais, atravessaram a vida escolar, produzindo interrupções, retornos e condições de permanência na EJA;
- compreender como o ato de narrar reconfigura identidades e modos de compreender a si mesmas, deslocando experiências de vergonha e silenciamento para processos de afirmação, autoria e dignidade;
- analisar como, no presente, a escola da EJA se constitui, ou não, como lugar de acolhimento, pertencimento e reconhecimento, com efeitos sobre o currículo vivido e as práticas educativas;
- analisar como as mulheres significam a permanência na EJA e de que maneira a experiência escolar produz efeitos sobre seus modos de viver, suas relações

cotidianas e suas perspectivas de futuro, tensionando práticas educativas e sentidos do currículo vivido.

1.4 Organização da tese: política metodológica da escrita

Embora a escrevivência tenha emergido inicialmente no campo literário a partir das formulações de Conceição Evaristo (2005; 2020), pesquisas recentes vêm ampliando esse debate ao problematizar suas possibilidades metodológicas, pedagógicas e analíticas nas pesquisas em Educação e Ciências Humanas. Nesse movimento, a escrevivência tem sido compreendida não apenas como gesto literário, mas também como postura de pesquisa implicada, situada e atravessada pelas experiências de mulheres negras pesquisadoras.

Dialogando com essas discussões, nesta tese, a escrevivência é compreendida sobretudo como postura político-metodológica de escrita, escuta e interpretação das narrativas das mulheres da EJA. Assim, a pesquisa ancora-se epistemologicamente nos feminismos negros e nas perspectivas feministas situadas, especialmente nas contribuições de Patrícia Hill Collins (2019), Lélia Gonzalez (1984) e bell hooks (2019), compreendendo o conhecimento como produção histórica, localizada e atravessada por relações de poder, gênero, raça, classe, território e geração.

Desenvolvo uma pesquisa qualitativa, situada e interpretativa, que assume a escuta e a narrativa como condições de produção do conhecimento, e não apenas como técnicas de investigação. O material empírico foi produzido por meio de entrevistas narrativas de memória com mulheres estudantes da EJA na Escola Municipal Arnaldo Cardoso (EMAC) e interpretado mediante procedimentos de análise explicitados no capítulo metodológico. A interseccionalidade estrutura a leitura das desigualdades e das experiências de permanência, reexistência e reinvenção de si presentes nas narrativas das colaboradoras.

A discussão dos referenciais teóricos e metodológicos que fundamentam esta tese é aprofundada nos Capítulos 2 e 3, nos quais são apresentados, de forma articulada, os aportes conceituais, epistemológicos e analíticos que sustentam a leitura do objeto, o desenho metodológico da pesquisa e a interpretação do material empírico.

A presente tese está organizada em cinco capítulos. O primeiro corresponde à Introdução. O segundo apresenta o percurso metodológico. O terceiro desenvolve a fundamentação teórica. O quarto contempla a análise das narrativas. O quinto reúne as conclusões da pesquisa.

A presente tese está organizada em cinco capítulos, articulados de modo a acompanhar o movimento que vai das memórias às escrevivências, das narrativas à análise e das experiências vividas aos seus desdobramentos interpretativos. No capítulo 1, correspondente à Introdução, apresento o tema, sua delimitação, o contexto da pesquisa, a justificativa, o problema investigado, a tese defendida, os objetivos e as considerações iniciais acerca do percurso teórico-metodológico que orienta o estudo.

No Capítulo 2, delineio o percurso metodológico, bem como os procedimentos de produção e análise do material empírico. No Capítulo 3, desenvolvo a fundamentação teórica, articulando memória, narrativa, escrevivência, interseccionalidade e a EJA como território político e curricular. No Capítulo 4, analiso as narrativas a partir de quatro categorias: (1) trabalho, cuidado e exclusão escolar; (2) identidade, resistência e construção de si; (3) escolarização como acolhimento, pertencimento e reparação simbólica; e (4) aprendizagem: autonomia e projetos de futuro.

Essas categorias possibilitam compreender como trabalho, cuidado, identidade, acolhimento, pertencimento e aprendizagem se entrelaçam nas trajetórias narradas, evidenciando a EJA como espaço de reexistência, dignidade e produção de novos sentidos para a vida.

Na conclusão, retomo as principais discussões construídas ao longo da tese, suas contribuições e implicações para práticas educativas comprometidas com dignidade, permanência e justiça social, além de indicar possibilidades para investigações futuras.

As narrativas que atravessam estas páginas são tomadas, nesta tese, como enunciações políticas e possibilidades de interpretação, a partir das quais a educação pode ser interrogada como lugar de reinvenção e a escrita, como prática de disputa por existência daquelas que, por tanto tempo, foram empurradas para as margens da história.

2 METODOLOGIA COMO TRAVESSIA: CAMINHOS, MEMÓRIAS E ESCRIVIVÊNCIAS DA PESQUISA

A opção metodológica desta pesquisa foi orientada pelo propósito de compreender as significações produzidas nas narrativas de memória de mulheres sobre suas trajetórias de vida e escolarização, examinando como essas memórias atravessam processos de permanência, formação de si e reconhecimento no cotidiano da Educação de Jovens e Adultos (EJA), com implicações para as práticas educativas e para o currículo vivido na escola. Para isso, produzi o material empírico por meio de entrevistas narrativas de memória (Jovchelovitch, Bauer, 2013), gravadas em áudio, realizadas com mulheres estudantes da EJA na Escola Municipal Arnaldo Cardoso (EMAC), em Riacho de Santana, Bahia.

Esta investigação inscreve-se no campo da pesquisa qualitativa, ancorada em Franco (2008), André (2013) e Minayo (2014), por partir do entendimento de que as experiências educativas das mulheres não podem ser apreendidas por meio de categorias abstratas, homogêneas ou dissociadas das condições concretas em que a vida se realiza. Ao contrário, exigem um percurso metodológico capaz de acolher narrativas, memórias, afetos, silêncios e interpretações produzidas ao longo das trajetórias, reconhecendo as mulheres não como objetos de observação, mas como sujeitas de enunciação e produtoras de conhecimento.

A abordagem qualitativa mostra-se coerente com o objetivo desta tese, pois possibilita interpretar as significações socialmente produzidas nas narrativas das mulheres da EJA sobre suas trajetórias de vida e de escolarização, sem dissociá-las dos contextos históricos, sociais e culturais em que tais experiências se constituem. Mais do que descrever situações, trata-se de interpretar processos, relações, valores, crenças, motivações e modos de elaboração do vivido, em uma direção analítica que não se deixa reduzir à quantificação. Nesta tese, assumo a abordagem qualitativa não apenas como escolha de técnicas, mas como posição epistemológica diante de um objeto marcado pela complexidade das experiências humanas e sociais. Nessa direção, Ferreira (2019, p. 77) contribui ao sustentar que a pesquisa em educação, em “espaços multirreferenciais”, requer leitura plural, articulação de diferentes referências e recusa de explicações fragmentárias ou redutoras do fenômeno educativo. Tal compreensão fortalece a opção desta investigação por analisar as narrativas de mulheres da EJA sem reduzi-las a uma única perspectiva de análise, reconhecendo que suas trajetórias são atravessadas, simultaneamente, por gênero, raça, classe, território e geração.

No campo educacional, essa escolha torna-se ainda mais fecunda quando o objeto de investigação envolve trajetórias marcadas por desigualdades estruturais, interrupções escolares e silenciamentos históricos. No contexto desta pesquisa, a abordagem qualitativa articula-se de modo indissociável à narrativa, compreendida não apenas como forma de produção do material empírico, mas como modo de conhecer. Como assinalam Carregosa e Nunes (2025, p. 4), “as narrativas são textos passíveis de diferentes interpretações”, o que reforça seu estatuto como fonte de conhecimento fundada na experiência, nas relações sociais e na temporalidade.

Narrar, portanto, não significa apenas relatar fatos, mas construir interpretações sobre o vivido, em um movimento que articula passado, presente e futuro. Por isso, a pesquisa com narrativas exige um rigor metodológico próprio, distinto de perspectivas positivistas, sem que isso implique menor exigência analítica. Trata-se de um rigor interpretativo que requer explicitação dos caminhos analíticos, atenção às subjetividades, às relações entre pesquisadora e participantes e às condições históricas e sociais que atravessam a produção das narrativas. Essa compreensão dialoga diretamente com o percurso desta tese, no qual a produção e a interpretação das memórias narradas ocorreram de forma situada, implicada e eticamente comprometida.

Nesta tese, a abordagem qualitativa não se reduz à escolha de técnicas; ela se afirma como opção epistemológica ao assumir a experiência narrada como lugar de produção de conhecimento, tendo a escrevivência como fundamento que orienta a escuta, a análise e a escrita. Inspirada na elaboração de Evaristo (2005; 2015), a escrevivência permite compreender que narrar não é apenas relatar fatos, mas inscrever-se na história, produzir sentidos e disputar lugares de enunciação. Assim, as narrativas das mulheres da EJA são compreendidas como enunciações situadas que articulam memória, experiência e interpretação, atravessadas por dor, resistência, desejo e reinvenção.

Ao adotar essa perspectiva, a pesquisa reconhece que o conhecimento não se produz a partir de uma posição neutra ou exterior ao campo investigado. Ele emerge no encontro entre pesquisadora e colaboradoras, mediado pela escuta sensível, pelo diálogo e pela partilha de experiências. Investigar as trajetórias das mulheres na EJA implica, assim, reconhecer que memória e narrativa não são apenas fontes empíricas, mas práticas epistemológicas por meio das quais as mulheres reelaboram suas histórias, produzem identidades e constroem novas leituras de si e do mundo.

2.1 A escrevivência metodológica: posição ética, trajetória, pertencimento e produção do corpus

Minha inserção no campo empírico não se reduz a uma escolha temática ou geográfica. Trata-se de um território de pertença e implicação, no qual se entrelaçam minha trajetória profissional, minha experiência com a Educação de Jovens e Adultos e as histórias das mulheres que colaboram com esta pesquisa. Esse pertencimento não é assumido como transparência, nem como garantia de acesso imediato ao sentido do vivido. Ao contrário, exige reflexividade constante, atenção às assimetrias da relação de pesquisa e compromisso ético com a escuta, com o registro e com a interpretação das narrativas.

O campo desta investigação é também espaço de memória e convivência profissional. Realizei pesquisa anterior na mesma escola e, posteriormente, atuei em seu cotidiano por vários anos, acompanhando de perto a EJA, suas estudantes, seus desafios e suas formas de permanência. Essa proximidade não foi compreendida como obstáculo à pesquisa, mas como condição que demanda rigor metodológico e responsabilidade política. Em vez de apagar minha implicação, busco explicitá-la, entendendo que produzir conhecimento, nesta tese, supõe reconhecer de onde falo e como minha presença no campo participa das condições de escuta, encontro e interpretação. Nessa direção, Ferreira (2019, p. 85), com base em Macedo (2020), contribui para sustentar que “a escrita da pesquisa pode assumir um estilo pessoal, no qual o “eu” ocupa lugar significativo, sem que os afetos”, por si sós, conduzam o processo de produção do conhecimento. Nesse sentido, a escrevivência metodológica não diz respeito apenas ao modo de escrever, mas também ao modo de estar com o campo: uma presença implicada, ética e reflexiva, que recusa tanto a neutralidade abstrata quanto a fusão acrítica entre experiência pessoal e análise acadêmica.

Ao ingressar no doutorado e iniciar esta investigação, tornou-se fundamental explicitar os deslocamentos assumidos e as fronteiras éticas construídas, reafirmando a distinção entre os papéis institucionais anteriormente exercidos e a condição assumida de pesquisadora. Ao retornar à escola em 2025, após a aprovação do projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisa, sob Parecer nº 7.769.601 e CAAE nº 90608725.4.0000.0057, apresentei-me formalmente como pesquisadora e me desvinculei institucionalmente de qualquer função administrativa ou pedagógica. Apresentei o projeto à direção escolar, ao coordenador pedagógico da EJA e às(aos) professoras(es) que atuavam nas turmas, esclarecendo os objetivos, os procedimentos metodológicos e os cuidados éticos que orientariam o trabalho de campo. Em seguida, optei por

apresentar a pesquisa diretamente às estudantes da EJA, em cada uma das quatro turmas do Ensino Fundamental I, do 1º ao 5º ano, no período de 25 a 29 de agosto de 2025. Essa escolha não teve caráter meramente informativo; constituiu-se como gesto ético e político coerente com a perspectiva da escrivência, uma vez que abriu espaço para perguntas, dúvidas, receios e decisões autônomas sobre a participação na pesquisa. Nessa direção, dialogo com Minayo (2014), para quem a participação dos sujeitos deve ser compreendida como processo relacional, e não como mera adesão formal a protocolos institucionais. Assim, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido não foi tratado apenas como exigência burocrática, mas como dispositivo ético de diálogo, esclarecimento e corresponsabilização, assegurando às colaboradoras o direito à informação, à recusa, ao silêncio e à autonomia ao longo de todo o processo investigativo.

Essa compreensão ética sustentou a opção pelas entrevistas narrativas de memória, aqui entendidas como dispositivo de escuta por meio do qual as mulheres puderam narrar, em seu próprio ritmo, lembranças, experiências e significações relativas às suas trajetórias de vida e de escolarização. Utilizo essa denominação porque o que se produziu no campo não foram apenas respostas a perguntas previamente formuladas, mas narrativas de memória, nas quais passado e presente se entrelaçavam na elaboração do vivido. Embora eu dispusesse de um roteiro semiestruturado, organizado em blocos temáticos, sua função foi apenas orientar a conversa, sem impor uma sequência rígida de perguntas nem limitar os deslocamentos produzidos pelas próprias colaboradoras. Em aproximação com Jovchelovitch e Bauer (2015), compreendo que a entrevista narrativa favorece relatos mais abertos, nos quais a experiência pode ser contada a partir dos marcos de sentido de quem narra. Em diálogo com Carregosa e Nunes (2025), assumo, ainda, que a narrativa, no campo qualitativo, não se reduz a uma técnica de levantamento de informações, mas constitui modo de produção de conhecimento atento às temporalidades, às experiências e aos sentidos elaborados pelos sujeitos. Desse modo, mais do que aplicar um instrumento, busquei criar condições para que as mulheres narrassem suas memórias e, ao narrá-las, produzissem também interpretações sobre si, sobre a escola e sobre seus percursos de permanência.

A pesquisa foi realizada exclusivamente com mulheres, opção coerente com os objetivos do estudo e explicitada desde o primeiro contato com as turmas. A adesão foi voluntária, e reafirmei, em todos os momentos, que a participação, ou a recusa, não teria qualquer repercussão pedagógica, institucional ou avaliativa. Até o início do trabalho de campo, eu não sabia quais mulheres aceitariam participar, o que reforça o caráter aberto e não direcionado do processo. As entrevistas narrativas de memória ocorreram no segundo semestre

de 2025. No primeiro dia do trabalho de campo, fui acolhida pela equipe pedagógica, que disponibilizou a sala da coordenação pedagógica para a realização dos encontros. Segundo o coordenador, aquele espaço já era reconhecido pelas estudantes como lugar de acolhimento pedagógico, o que se confirmou ao longo do campo. As entrevistas aconteceram, portanto, em ambiente reservado, silencioso e respeitoso, favorecendo a escuta atenta e a construção de confiança. A cada dia, eu me dirigia às salas de aula, cumprimentava a professora presente e convidava as mulheres interessadas a participar. Os encontros ocorreram em formato de diálogo aberto, com duração média de cerca de duas horas, configurando-se como momentos de escuta profunda e partilha de histórias. Todas as entrevistas foram gravadas em áudio, mediante autorização prévia das colaboradoras e, ao final de cada encontro, as gravações eram ouvidas conjuntamente, possibilitando que as participantes confirmassem, complementassem ou retificassem suas falas. Ao todo, realizei quatorze entrevistas narrativas de memória, todas incorporadas ao corpus, em respeito à integralidade das narrativas como princípio ético e metodológico. O conjunto dessas quatorze entrevistas apresentou recorrências, contrastes e singularidades suficientes para sustentar a construção das categorias analíticas, não sob o critério da representatividade estatística, mas da densidade interpretativa e da pertinência em relação ao problema de pesquisa.

Nessa direção, aproximei-me também da perspectiva freiriana de pesquisa como prática dialógica, na qual ninguém é reduzido à condição de objeto de investigação, mas reconhecido como sujeito que decide, consente e participa conscientemente do processo investigativo. Como afirma Freire (2025, p. 34), “não é possível pensar os seres humanos longe, sequer, da ética, quanto mais fora dela”. Por isso, a ética, nesta pesquisa, não se restringe ao cumprimento de normas formais, embora estas tenham sido rigorosamente observadas, mas se constitui como princípio orientador das relações estabelecidas no campo. A ética da escuta, aqui, articula-se diretamente à escrevivência. Escutar as mulheres da EJA significou reconhecer que suas narrativas carregam marcas de dor, silenciamento, resistência e reinvenção, exigindo de mim uma postura de respeito, cuidado e corresponsabilidade diante do que era dito e também do que permanecia em silêncio. Como afirma Evaristo (2015), narrar é inscrever o corpo na palavra; ouvir essas narrativas implicou, portanto, assumir compromisso ético com vidas historicamente atravessadas por interrupções e negações, mas que insistem em reexistir. Nessa direção, não me coloco como observadora neutra, mas como sujeito implicado: escuto, registro, interpreto e também me transformo no processo. Essa implicação exige vigilância interpretativa permanente, para que a análise não moralize trajetórias, não naturalize desigualdades e não

silencie o que as colaboradoras dizem, ou o que escolhem não dizer. Como sustenta Ferreira (2019), a escrita da pesquisa pode assumir um estilo pessoal, no qual o ‘eu’ comparece sem que os afetos, por si sós, conduzam o processo de produção do conhecimento. É nesse chão ético e político que o campo se configura, o corpus se constitui e esta tese assume a escrita como travessia.

2.2 Memória, oralidade e escrevivência como fundamentos metodológicos

A produção do conhecimento nesta tese não se orienta por uma lógica de extração de dados, mas por um compromisso ético, político e epistemológico com a escuta das experiências vividas pelas mulheres da EJA. Memória, oralidade e escrevivência constituem, portanto, os fundamentos metodológicos deste percurso investigativo.

Assumir a memória como fundamento metodológico implica reconhecê-la como processo ativo de reconstrução do vivido, atravessado por afetos, silêncios, escolhas e disputas de significados. Como argumenta Bosi (1994), lembrar não significa recuperar um passado intacto, mas reelaborá-lo à luz das exigências do presente. A memória, assim, não devolve fatos tal como ocorreram; produz interpretações, permitindo que os sujeitos reorganizem experiências e atribuam novos significados à própria trajetória. Trabalhar com memórias narradas implica, portanto, acolher versões do vivido nas quais lembrança, emoção e reflexão se entrelaçam.

Essa compreensão dialoga com Halbwachs (2006), para quem toda memória é socialmente construída. Mesmo quando narrada em primeira pessoa, a lembrança é atravessada por quadros sociais, relações coletivas e contextos históricos que moldam o que pode ser lembrado, esquecido ou silenciado. Ao narrar histórias de vida e escolarização, as mulheres da EJA inscrevem suas experiências em uma memória coletiva marcada pela pobreza, pelo racismo, pelo patriarcado e pela exclusão educacional.

Nesse contexto, a oralidade assume centralidade como forma legítima de produção de conhecimento. A palavra falada, longe de ocupar lugar secundário, constitui espaço privilegiado de elaboração da experiência, de circulação da memória e de construção de pertencimentos. Soares (2009), compreende que a memória representa, para as comunidades, um elemento de religação com o tempo passado e com as pessoas desse passado, atualizando-se nas práticas cotidianas e nas lembranças partilhadas. Trabalhar com a memória e com a oralidade como caminho metodológico implica, assim, reconhecer que os sujeitos, ao narrar,

não apenas recordam acontecimentos, mas produzem significações, reelaboram experiências e constroem interpretações socialmente situadas.

Soares (2009) também contribui para compreender que a produção dos depoimentos se sustenta em relações de confiança e no reconhecimento dos interlocutores no lugar de importância de suas próprias narrativas. Essa dimensão é decisiva para esta pesquisa, pois desloca a memória do estatuto de fonte passiva para o de prática relacional, produzida no encontro entre quem narra e quem escuta.

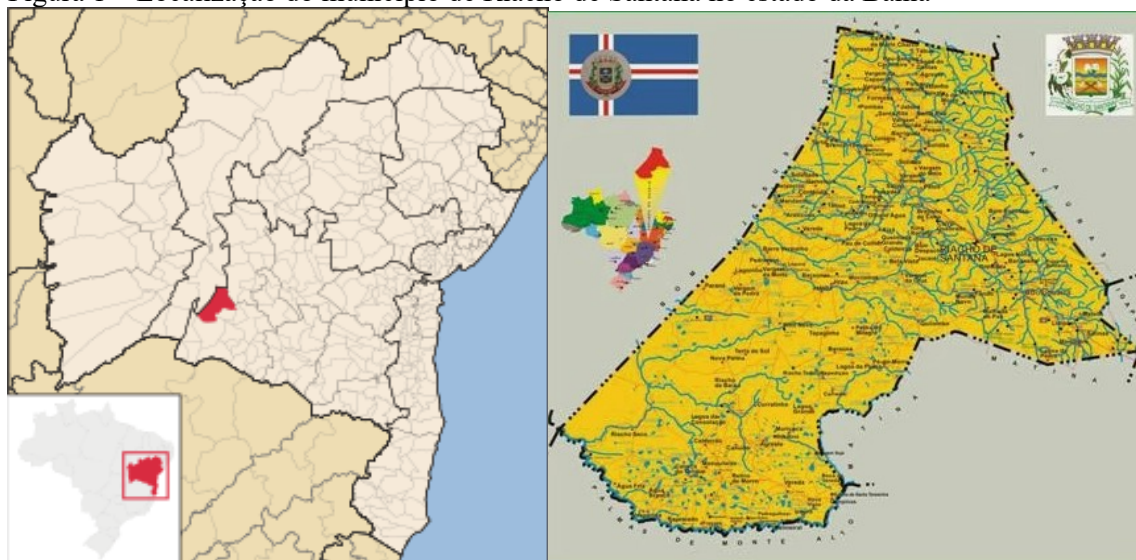
É nesse ponto que a escrevivência, conforme elaborada por Evaristo (2005; 2015), atravessa de modo decisivo o desenho metodológico do estudo. A escrevivência afirma que narrar é também inscrever-se, e que a palavra carrega corpo, história, dor e luta. Ao assumi-la como fundamento epistemológico, reconheço que as narrativas das mulheres da EJA não são apenas relatos individuais, mas enunciações políticas atravessadas por gênero, raça, classe, geração e território.

Nesse caminho, a escuta assume estatuto metodológico central. Escutar, nesta pesquisa, não significa apenas ouvir, mas acolher, respeitar e reconhecer a palavra do outro como legítima. A pesquisa constitui-se, desse modo, como construção relacional de significações: as memórias narradas emergem no encontro, no diálogo e na relação estabelecida ao longo do processo investigativo. Memória, oralidade e escrevivência não aparecem, portanto, nesta tese como procedimentos isolados, mas como fundamentos que orientam a produção do conhecimento e o tratamento das trajetórias narradas.

2.3 Campo empírico da pesquisa: caracterização do município, da escola e das colaboradoras

Realizei esta pesquisa na Escola Municipal Arnaldo Cardoso (EMAC), localizada na sede do município de Riacho de Santana, no interior da Bahia, no Território de Identidade Velho Chico, recorte regional adotado pelo estado baiano para fins de planejamento e organização de políticas públicas. Ao eleger esse campo empírico, situo a investigação em um território concreto, marcado por condições sociais, raciais, educacionais e territoriais que compõem o contexto de vida das mulheres participantes da pesquisa.

Figura 1 – Localização do município de Riacho de Santana no estado da Bahia



Fonte: IBGE (2025). Elaboração própria a partir de base cartográfica do IBGE.

A inserção de mapas e imagens nesta seção tem a finalidade de situar o campo empírico da pesquisa. Localizar o município e a escola contribui para explicitar o território em que se inscrevem as trajetórias, as memórias e os percursos de escolarização das colaboradoras.

Riacho de Santana é um município de pequeno porte. Segundo estimativa do IBGE, sua população é de 32.060 habitantes. No campo educacional, os dados do Censo Demográfico 2022 evidenciam persistências estruturais: entre as pessoas de 15 anos ou mais, a taxa de analfabetismo é de 21,5%, o que corresponde a 5.293 pessoas não alfabetizadas nessa faixa etária. Esses dados reforçam a relevância da Educação de Jovens e Adultos no município.

Do ponto de vista étnico-racial, considerando a autodeclaração no Censo 2022, observa-se que a população que se autodeclara parda soma 15.786 pessoas e a que se autodeclara preta soma 4.610 pessoas, totalizando 20.396 pessoas negras (pretas e pardas). A população que se autodeclara branca corresponde a 10.255 pessoas; amarela, a 15 pessoas; e indígena, a 45 pessoas. Essa composição constitui um dado importante para a contextualização do município e do público atendido pela EJA.

A EMAC oferta Educação de Jovens e Adultos nos anos iniciais do Ensino Fundamental, organizada em quatro turmas equivalentes do 1º ao 5º ano, ofertadas predominantemente no turno noturno. Essa organização dialoga com a LDB (Lei nº 9.394/1996), ao reconhecer que a oferta para jovens, adultos e idosos deve considerar as condições concretas de vida, trabalho e permanência do público da modalidade, bem como com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA (Resolução CNE/CEB nº 1/2000), que afirmam

a identidade própria da modalidade e orientam a organização curricular em tempos e espaços coerentes com as necessidades das(os) estudantes.

No âmbito do sistema municipal, a escola organiza a oferta em dois tempos formativos, Tempo Formativo I e Tempo Formativo II, conforme regulamentação local, preservadas as diretrizes nacionais. A carga horária semanal de 20 horas, conforme normatização interna e Projeto Político-Pedagógico da unidade, busca compatibilizar estudo, trabalho, cuidado e responsabilidades familiares. Essa compreensão também se alinha às Diretrizes Operacionais Nacionais para a oferta da EJA, estabelecidas em 2025 e posteriormente alteradas, ao reafirmarem a necessidade de organização flexível para atender às especificidades do público e fortalecer condições de acesso e permanência.

Figura 2 – Localização da Escola Municipal Arnaldo Cardoso na sede do município



Fonte: fotografia de Mateus Oliveira (2025).

As participantes desta pesquisa, que denomino colaboradoras, são 14 mulheres estudantes da EJA na EMAC, das quais 5 são adultas e 9 são idosas, que aceitaram, de forma voluntária, participar da investigação após a apresentação do projeto em suas turmas, conforme os procedimentos éticos já descritos. As narrativas foram produzidas em situação de encontro e confiança, razão pela qual o material empírico é aqui compreendido como material narrativo e discursivo produzido na relação de pesquisa.

Para fins de organização da escrita e resguardo ético, adotei pseudônimos inspirados em flores, antecidos por “Maria”, preservando o anonimato sem desumanizar as vozes. Informações potencialmente identificáveis foram omitidas ou generalizadas. Nesta seção,

apresento uma caracterização sintética e não identificável das colaboradoras, com finalidade ético-metodológica. A apresentação narrativa e interpretativa de suas trajetórias será retomada no Capítulo 4, como abertura do movimento de análise.

Quadro 1- Apresentação das colaboradoras com pseudônimo

Código/Pseudônimo	Faixa etária (anos)	Ano/etapa na EJA	Cor/raça
C 01 → Maria Rosa	70-79	1º Ano	Preta
C 02 → Maria Dália	60-69	4º e 5º Ano	Branca
C 03 → Maria Íris	50-59	1º Ano	Preta
C 04 → Maria Jasmim	30-39	1º Ano	Preta
C 05 → Maria Gardênia	50-59	4º e 5º Ano	Preta
C 06 → Maria Camélia	40-49	1º Ano	Branca
C 07 → Maria Hortência	80+	1º Ano	Preta
C 08 → Maria Azaleia	60-69	4º e 5º Ano	Branca
C 09 → Maria Amarílis	70-79	1º Ano	Parda
C 10 → Maria Magnólia	40-49	1º Ano	Parda
C 11 → Maria Lavanda	60-69	4º e 5º Ano	Preta
C 12 → Maria Papoula	60-69	1º Ano	Parda
C 13 → Maria Zínia	60-69	1º Ano	Preta
C 14 → Maria Petúnia	60-69	1º Ano	Parda

Fonte: Elaboração própria, a partir da pesquisa de campo (set. 2025).

Nota: Para resguardar a identidade das colaboradoras, foram adotados pseudônimos inspirados em flores, antecédidos por “Maria”, como escolha simbólica e medida de proteção ética; informações potencialmente identificáveis foram omitidas ou generalizadas. Cor/raça é autodeclarada.

A caracterização apresentada nesta seção tem finalidade ético-metodológica: situar o corpus e explicitar os procedimentos de proteção, sem transformar as colaboradoras em objetos de descrição. Por isso, elementos de suas trajetórias serão retomados no Capítulo 4 apenas na medida em que operam como contexto analítico para a construção e a discussão das categorias, preservando o anonimato e evitando combinações identificáveis.

O grupo de colaboradoras reúne mulheres adultas e idosas, evidenciando distintas temporalidades de relação com a escola, com o aprender e com o próprio direito de estudar. Predominam mulheres pretas e pardas, dado que se mostra relevante para a contextualização das trajetórias educacionais no interior da Bahia. A maioria é filha de trabalhadores rurais, com baixa ou nenhuma escolarização formal, aspecto que ajuda a compor o perfil social das participantes.

Apesar das diferenças entre as colaboradoras, suas trajetórias apresentam elementos recorrentes relacionados a trabalho, cuidado, cansaço e esforço de permanência na escola. Tais aspectos serão retomados analiticamente no Capítulo 4, em diálogo com as categorias construídas a partir do corpus. Concluída a caracterização do campo empírico e das

colaboradoras, o tópico seguinte explicita o percurso de tratamento e análise do material empírico, detalhando como as narrativas de memória foram sistematizadas e interpretadas.

2.4 Análise do material empírico: análise de conteúdo e escrevivência

O tratamento e a análise do material empírico desta pesquisa foram orientados pela necessidade de sistematizar as narrativas sem fragmentar a coerência das experiências compartilhadas. As memórias narradas pelas mulheres da EJA não se constituem apenas como discursos; são experiências atravessadas por afetos, silêncios, rupturas e processos de reexistência. Por isso, a análise buscou construir um movimento interpretativo capaz de articular rigor metodológico e compromisso ético com as escrevivências.

O corpus foi composto por 14 entrevistas narrativas, decorrentes de adesão voluntária das colaboradoras. Esse conjunto apresentou recorrências, contrastes e singularidades suficientes para sustentar a construção das categorias analíticas, sem pretensão de generalização, mas com densidade interpretativa.

Para tratar o material empírico, adotei a análise de conteúdo, conforme proposta por Bardin (2016), mobilizando-a de forma crítica e situada, em consonância com a abordagem qualitativa discutida por Franco (2008), André (2013) e Minayo (2014), e com a escrevivência, assumida nesta tese como perspectiva epistemológica. Nessa direção, compreendi a análise de conteúdo não como técnica neutra de classificação, mas como procedimento interpretativo voltado a apreender significações produzidas nas narrativas, articulando o dito, o não dito e as condições de enunciação.

Embora a análise de conteúdo seja frequentemente associada a recortes temáticos, neste estudo ela foi mobilizada como procedimento interpretativo que preserva a sequência narrativa, tomando a unidade de contexto ampliada como salvaguarda contra fragmentações e leituras descoladas do vivido.

Para garantir rastreabilidade e consistência das inferências, mantive registro sistemático do percurso analítico: quadro de códigos, notas de leitura, comparações entre narrativas e diário de campo, com retornos sucessivos ao corpus sempre que uma categoria se mostrava ampla, ambígua ou tensionada por excertos contrastivos.

As entrevistas foram transcritas integralmente e submetidas a leituras repetidas, em um movimento de leitura flutuante e de identificação de núcleos de sentido. Assim, organizei o percurso analítico em três movimentos, inspirados nas etapas clássicas da análise de conteúdo:

(1) pré-análise; (2) exploração do material; e (3) tratamento interpretativo dos resultados. Reinterpretei esses movimentos à luz da escrevivência, buscando preservar o caráter narrativo, situado e político das experiências compartilhadas pelas colaboradoras.

Para fins de codificação, adotei como unidade de registro o tema, entendido como episódio narrativo ou núcleo de sentido, isto é, trechos nos quais as colaboradoras atribuem significado a acontecimentos, relações, escolhas e deslocamentos vividos. Como unidade de contexto, considerei a sequência narrativa ampliada, contemplando passagens imediatamente anteriores e posteriores ao trecho selecionado e, quando necessário, a narrativa integral. O Quadro 2 apresenta exemplos desse primeiro movimento de delimitação analítica, evidenciando como fragmentos das narrativas foram lidos à luz de seus contextos de produção

Quadro 2-Unidades de Registro (UR) e Unidades de Contexto (UC) Nota analítica

Colaboradoras	Unidade de Registro (UR) – trecho literal	Unidade de Contexto (UC) – contexto ampliado do excerto (situação/episódio narrado)	Nota analítica
Maria Rosa	“Comecei a trabalhar com oito anos na roça.”	No mesmo trecho, relata que, ainda criança, assumiu trabalho cotidiano no campo e isso restringiu sua frequência e continuidade na escola.	Trabalho precoce como impedimento da escolarização.
Maria Íris	“Desde pequena eu estava na roça.”	Ao narrar a infância, descreve que o trabalho e as responsabilidades familiares ocuparam o tempo que poderia ser destinado à escola e ao brincar.	Adultização precoce e restrição de experiências de infância.
Maria Magnólia	“Comecei a trabalhar com 5 anos.”	Ao recordar a infância, apresenta o trabalho como parte “normal” da vida familiar, sem que fosse percebido como violação de direitos naquele tempo.	Naturalização do trabalho infantil.
Maria Jasmim	“Trabalhava de dia, tomava banho na carreira e ia pra escola à noite.”	Ao descrever a rotina, relata jornadas intensas de trabalho e deslocamentos que produziam cansaço e dificultavam a permanência e o rendimento escolar.	Exaustão física associada à descontinuidade escolar.
Maria Azaleia	“Casei e parei por causa dos meninos.”	Ao reconstituir o período em que interrompeu os estudos, atribui a decisão às exigências do cuidado dos filhos e à reorganização da vida familiar.	Maternidade e cuidado como fatores de interrupção escolar.
Maria Zínia	“Parecia que tudo da casa era eu.”	No episódio narrado, descreve responsabilização contínua pelas tarefas domésticas e pelo cuidado de familiares, com sobrecarga que limitava tempo e energia para estudar.	Sobrecarga feminina e barreiras à permanência escolar.
Maria Papoula	“Não tinha escola na fazenda. O que	Ao narrar a infância e juventude no meio rural, situa a inexistência de oferta escolar no território e a centralidade do trabalho como organizador da vida.	Ausência/insuficiência de oferta educacional no meio rural.

Colaboradoras	Unidade de Registro (UR) – trecho literal	Unidade de Contexto (UC) – contexto ampliado do excerto (situação/episódio narrado)	Nota analítica
	“... tinha era trabalho.”		
Maria Petúnia	“Aprendi no MOBREAL com ajuda das colegas.”	Ao lembrar a experiência em iniciativas de alfabetização, relata que a aprendizagem ocorreu de modo coletivo, com apoio entre colegas, diante de limites do formato vivido.	Limites percebidos em iniciativas históricas de alfabetização e aprendizagem solidária.
Maria Amarílis	“Nunca deixei aluno passar fome.”	Ao rememorar sua vida de trabalho, destaca práticas de cuidado exercidas em atividades cotidianas, atribuindo a elas valor moral e sentido de responsabilidade.	Trabalho de cuidado como dimensão identitária e prática social pouco reconhecida.
Maria Hortênsia	“A matemática da vida eu domino.”	No trecho, contrapõe saberes aprendidos na experiência e no cotidiano aos saberes escolares, afirmando competências não reconhecidas pela escolarização formal.	Saberes da experiência e desvalorização de conhecimentos não escolares.

Fonte: Elaboração própria, a partir dos dados empíricos da pesquisa (2025).

Nota: A UC corresponde ao recorte ampliado do episódio narrado na transcrição; a nota analítica registra uma hipótese interpretativa inicial, posteriormente refinada no processo de codificação e categorização (Bardin, 2016).

A delimitação entre unidades de registro e unidades de contexto permitiu iniciar a leitura analítica do corpus sem desarticular a coerência interna das narrativas, funcionando como base para a etapa seguinte de codificação.

2.4.1 Pré-análise: escuta reiterada e aproximação sensível ao corpus

A fase de pré-análise constituiu-se como momento de imersão no corpus empírico, orientado por uma escuta sensível e comprometida com as narrativas das colaboradoras. Após a realização das entrevistas narrativas, passei à transcrição integral dos áudios, realizada por mim mesma. Esse processo não se limitou a um registro técnico; constituiu também um momento de reescuta analítica, durante o qual entonações, pausas, hesitações, repetições e emoções foram reconhecidas como elementos constitutivos da narrativa. A transcrição foi realizada de forma literal, com registro de marcas da oralidade relevantes para a interpretação, como pausas, hesitações, risos, choro e ênfases, sem a pretensão de uma transcrição fonética.

Nessa etapa, procedi à leitura flutuante das transcrições, conforme orienta Bardin (2016), buscando apreender o conjunto das narrativas e identificar recorrências, singularidades,

tensões e núcleos de sentido. Esse primeiro contato interpretativo com o material ocorreu sem a imposição de categorias prévias, respeitando o ritmo, a lógica interna e a intencionalidade das mulheres ao narrar suas trajetórias. Nesse movimento, elaborei notas de leitura e um primeiro inventário de temas recorrentes, que orientou a etapa seguinte de codificação.

Compreendi, assim, a pré-análise como exercício de aproximação ética e política das histórias narradas, no qual as entrevistas foram tomadas como produções de conhecimento situado, e não como dados brutos a serem recortados. Trata-se de momento decisivo para a construção de um olhar analítico implicado, atento tanto ao que é dito quanto ao que permanece em silêncio.

2.4.2 Exploração do material: construção de eixos de sentido

A etapa de exploração do material correspondeu ao momento de aproximação analítica mais sistemática do corpus, no qual as narrativas foram examinadas em profundidade, com o objetivo de identificar regularidades, deslocamentos, tensões e singularidades. Em consonância com Bardin (2016), essa fase envolveu codificação progressiva e categorização, aqui mobilizadas de forma crítica e situada, tendo a escrevivência como orientação, de modo a evitar fragmentações excessivas e preservar a organicidade das narrativas.

A codificação e a categorização foram realizadas manualmente, a partir das transcrições integrais das entrevistas. Após a leitura flutuante do corpus, realizei sucessivos ciclos de leitura analítica, com marcação por cores para destacar unidades de sentido, como temas, episódios narrativos, imagens evocadas e silêncios significativos, acompanhadas de anotações analíticas à margem. Nesta pesquisa, os silêncios significativos foram compreendidos como pausas prolongadas, hesitações, recusas explícitas, mudanças bruscas de tema ou marcações emocionais, anotadas no diário de campo e consideradas na interpretação do dito e do não dito. Em cada recorte, considerei como contexto interpretativo a sequência narrativa ampliada, incluindo passagens anteriores e posteriores, ou a entrevista integral quando necessário, evitando leituras de trechos isolados.

Desse primeiro movimento de aproximação mais sistemática emergiram códigos provisórios, formulados a partir de expressões recorrentes, episódios marcantes, imagens evocadas e modos de nomear a própria experiência. O Quadro 3 reúne esses códigos iniciais, funcionando como registro da etapa de pré-categorização.

Quadro 3 - Códigos iniciais emergentes do material (pré-categorização)

Código inicial	Descrição	Exemplos
TRAB_INF	Trabalho infantil precoce	“Comecei a trabalhar com 5/7/8 anos.”
ADULT_FEM	Adultização de meninas e responsabilização precoce	“Eu cuidava dos irmãos.” / “Eu cozinhava desde pequena.”
CUIDO_FAM	Cuidado com a família como exigência que reorganiza a vida	“Parecia que tudo da casa era eu.”
CASA_MAT	Casamento e maternidade como fatores de interrupção escolar	“Parei de estudar por causa dos filhos.”
DIST_ESC	Distância e dificuldades de acesso à escola (trajetos, ausência de escola no território)	“A escola era longe.” / “Não tinha escola na fazenda.”
EVA_EXAU	Interrupção/descontinuidade por exaustão física e sobrecarga	“Chegava cansada da roça.”
VIOL_SIMB	Violência simbólica no percurso escolar (humilhação, desqualificação, silenciamento)	“A professora disse que eu era rude e que eu não ia aprender”.
RECON_DOC	Reconhecimento do acolhimento docente e comparação com experiências escolares anteriores	“Se eu tivesse tido professoras assim, eu tinha aprendido.”
MOBRAL_FAL	Fragilidades e limites percebidos no MOBRAL	“Aprendi mais com colegas do que com a professora.”
SOBREC_REG	Sobrecarga doméstica feminina como regime cotidiano (dupla jornada, responsabilização contínua)	“Tudo era eu na casa.”
TRAB_RUR_ADUL	Trabalho rural e trabalho como diarista na vida adulta	“Sou diarista até hoje.”

Fonte: Elaboração própria, a partir dos dados empíricos da pesquisa (2025).

Esses códigos não foram tomados como resultado final da análise, mas como operadores provisórios de leitura, posteriormente revistos, comparados e agrupados em núcleos de sentido mais amplos.

Para fins de organização do corpus e rastreabilidade do percurso analítico, identifiquei inicialmente as colaboradoras por códigos alfanuméricos, de C01 a C14, utilizados durante a transcrição e nas etapas de marcação, codificação e construção das categorias. Na escrita da tese para qualificação, optei por substituí-los por pseudônimos formados pelo prenome “Maria” e nomes de flores, preservando o anonimato sem desumanizar as vozes. Ressalto que tais pseudônimos são fictícios e não guardam correspondência com nomes reais.

A codificação ocorreu em três movimentos articulados: (a) codificação inicial por aproximação ao texto, com atribuição de rótulos provisórios aos trechos; (b) revisão e consolidação dos códigos por comparação entre entrevistas, com registro de anotações

analíticas e retorno reiterado ao corpus; (c) agrupamento dos códigos em categorias analíticas, ou eixos de sentido, por proximidade semântica e relação com o problema de pesquisa, assegurando consistência interna e distinção entre os eixos (Bardin, 2016).

O Quadro 4 torna visível esse passo intermediário, no qual os códigos se reúnem em subcategorias analíticas, preparando a construção das categorias finais.

Quadro 4 -Dos códigos aos núcleos de sentido: agrupamento em subcategorias analíticas

Subcategoria	Códigos agrupados	Descrição analítica ampliada
1.1 Trabalho precoce e adultização feminina	TRAB_INF, ADULT_FEM, TRAB_RUR_ADUL	Experiências de trabalho infantil e inserção precoce em atividades produtivas e domésticas, associadas à adultização de meninas e à reconfiguração do tempo de infância, com impactos diretos na interrupção e na descontinuidade da escolarização.
1.2 Cuidado como impedimento escola	CUIDO_FAM, CASA_MAT, SOBREC_REG	Responsabilização feminina pelo cuidado da família, dos filhos e de outros parentes, configurando sobrecarga contínua que dificultou a permanência, o retorno ou a continuidade dos estudos em diferentes momentos da vida.
1.3 Barreiras estruturais e violências no percurso escolar	DIST_ESC, EVA_EXAU, VIOL_SIMB, MOBRAL_FAL	Fatores estruturais e simbólicos que produziram exclusão e descontinuidade escolar, como ausência de escola no meio rural e distância geográfica, exaustão associada às jornadas de trabalho e cuidado, experiências de desqualificação e silenciamento e fragilidades percebidas em iniciativas históricas de alfabetização de adultos.

Fonte: Elaboração própria, a partir dos dados empíricos da pesquisa (2025).

O agrupamento dos códigos em subcategorias permitiu identificar aproximações semânticas e relações estruturais entre experiências narradas que, embora distintas, apareciam articuladas no corpus.

O passo seguinte consistiu em aproximar as subcategorias das categorias analíticas finais, entendidas como construções de síntese capazes de organizar, de modo coerente, a complexidade das experiências narradas no corpus. O Quadro 5 explicita esse movimento a partir da Categoria 1, evidenciando o núcleo de sentido mais amplo que a sustenta.

Quadro 5- Relação entre subcategorias e categoria final (exemplo: Categoria 1)

Categoria analítica final	Subcategorias associadas	Núcleo de sentido amplo
Categoria 1 – Memórias de trabalho, cuidado e exclusão escolar	1.1 Trabalho precoce e adultização feminina;	A exclusão escolar vivenciada pelas mulheres não decorre de escolhas individuais, mas da articulação entre pobreza, gênero, trabalho precoce, responsabilidades de cuidado e ausência/insuficiência histórica de políticas públicas educacionais no meio rural. Essas

Categoria analítica final	Subcategorias associadas	Núcleo de sentido amplo
	1.2 Cuidado como impedimento escolar; 1.3 Barreiras estruturais e violências no percurso escolar	experiências são reelaboradas nas narrativas como memórias de resistência e denúncia, por meio das quais o retorno à escola afirma a escolarização como direito historicamente negado.

Fonte: Elaboração própria, a partir dos dados empíricos da pesquisa (2025).

Esse procedimento permitiu passar da dispersão inicial dos códigos para uma arquitetura analítica mais ampla, sem transformar as categorias em compartimentos rígidos ou descolados das narrativas.

Para manter visível a aderência empírica das subcategorias construídas, apresento, no Quadro 6, exemplos de unidades de registro que sustentam a Categoria 1. A função deste quadro não é substituir a análise interpretativa, mas explicitar a vinculação entre o corpus e os agrupamentos analíticos formulados.

Quadro 6-Exemplos de unidades de registro aderentes às subcategorias (Categoria 1)

Subcategoria	Exemplos de unidades de registro (trechos literais)
1.1 Trabalho precoce e adultização feminina	“Comecei a trabalhar com 5 anos.” (Maria Magnólia). “Desde pequena eu estava na roça.” (Maria Íris). “Trabalhava a vida toda na roça.” (Maria Hortênsia).
1.2 Cuidado como impedimento escolar	“Parei de estudar por causa dos filhos.” (Maria Azaleia). “Parecia que tudo da casa era eu.” (Maria Zínia). “Eu cuidava de todo mundo.” (Maria Magnólia).
1.3 Barreiras estruturais e violências no percurso escolar	“Não tinha escola na fazenda.” (Maria Papoula). “Aprendi no MOBRAL com ajuda das colegas.” (Maria Petúnia). “Chegava cansada da roça.” (Maria Dália).

Fonte: Elaboração própria, a partir dos dados empíricos da pesquisa (2025).

A explicitação desses trechos reforça a rastreabilidade do percurso interpretativo e mostra que as categorias analíticas não foram produzidas fora do corpus, mas no diálogo com ele. As categorias analíticas, aqui denominadas eixos de sentido, foram construídas no diálogo entre os objetivos da pesquisa, o referencial teórico e as narrativas das colaboradoras. Não foram concebidas como compartimentos rígidos, mas como campos interpretativos capazes de acolher a complexidade, a sobreposição e, por vezes, a contradição das experiências narradas.

Nesse processo, as unidades de sentido foram identificadas a partir de expressões recorrentes, imagens evocadas, episódios marcantes, silêncios significativos e modos de nomear a própria experiência. As memórias de escolarização interrompida, o retorno à EJA, as relações com trabalho e cuidado, o currículo vivido, as práticas educativas e os processos de

transformação identitária foram sendo articulados de modo relacional, respeitando a temporalidade própria das narrativas.

Conforme Minayo (2014), compreendi que a análise qualitativa não visa reduzir o material empírico, mas interpretar as reconfigurações de sentido que organizam o vivido. Assim, a exploração do material não se orientou pela busca de frequência ou repetição estatística, mas pela identificação de núcleos de significação que revelam como as mulheres interpretam suas trajetórias e produzem sentidos sobre a permanência na EJA. Ainda que não orientada pela quantificação de ocorrências, a análise manteve sistematicidade por meio do registro de códigos, da comparação entre narrativas e da atenção a recorrências, deslocamentos e contradições, garantindo rastreabilidade ao percurso interpretativo (Bardin, 2016; Minayo, 2014).

A escrevivência operou, nesse momento, como critério epistemológico de leitura, orientando minha atenção para marcas do corpo, da memória, do afeto e da história coletiva presentes nas narrativas. Os eixos de sentido construídos não se limitaram a temas abstratos; emergiram como expressões de experiência encarnada, permitindo compreender as narrativas como formas de pensamento produzidas a partir das margens. A consolidação dos eixos considerou não apenas excertos recorrentes, mas também trechos contrastivos, que tensionavam os sentidos em construção e exigiam o refinamento de seus limites analíticos.

Concluído o percurso de codificação, agrupamento e consolidação dos eixos de sentido, organizei um quadro-síntese do caminho interpretativo desta pesquisa. O Quadro 7 reúne as categorias analíticas finais, suas subcategorias, os núcleos de sentido amplo que as sustentam e os principais diálogos teóricos mobilizados na interpretação.

Quadro 7-Categorias finais, subcategorias e núcleos de sentido amplo

Categoria analítica final	Subcategorias	Núcleo de sentido amplo	Principais diálogos teóricos
Categoria 1 – Memórias de trabalho, cuidado e exclusão escolar	1.1 Trabalho precoce e adultização feminina; 1.2 Cuidado como impedimento escolar; 1.3 Barreiras estruturais e violências no percurso escolar	A exclusão escolar das mulheres é produzida pela articulação entre pobreza, gênero, trabalho precoce, responsabilidades de cuidado e ausência/insuficiência histórica de políticas públicas educacionais, especialmente no meio rural. Essas experiências são reelaboradas nas narrativas como memórias de resistência e denúncia, pelas quais o retorno à escola afirma a escolarização como direito historicamente negado.	Bardin (2016); Bosi (1994); Freire (1996).
Categoria 2 – Identidade,	2.1 Identidade de mulher; 2.2	As narrativas deslocam experiências historicamente silenciadas para a palavra	Evaristo (2015);

Categoria analítica final	Subcategorias	Núcleo de sentido amplo	Principais diálogos teóricos
resistência e construção de si	Experiência como saber; 2.3 Resistência cotidiana	pública, favorecendo afirmações identitárias, reconhecimento de si e elaboração de compreensões sobre a própria trajetória. A escrevivência opera como produção de conhecimento situado, articulando memória, experiência e resistência.	Larrosa (2002); Ricoeur (1994).
Categoria 3 – Escolarização como acolhimento, pertencimento e reparação simbólica	3.1 Escola como comunidade afetiva; 3.2 Reconhecimento intergeracional; 3.3 Pertencimento ao “ser aluna”	A escola aparece como território de acolhimento, vínculo e cuidado, reconfigurando experiências anteriores marcadas por exclusão, medo e silenciamento. A permanência na EJA produz pertencimento, reconhecimento social e processos de reparação simbólica de trajetórias interrompidas.	Freire (1996); Bosi (1994); Halbwachs (2006).
Categoria 4 – Aprendizagens, autonomia e projetos de futuro na EJA	4.1 Aprendizagens funcionais e autonomia; 4.2 Reorganização da vida cotidiana; 4.3 Projetos de futuro e reinvenção de si	A escolarização na vida adulta promove aprendizagens significativas, reorganiza a vida cotidiana e possibilita a construção de projetos de futuro, mesmo quando o retorno ocorre em idades avançadas. Estudar configura-se como tática de resistência e reinvenção da vida no cotidiano, tal como se expressa nas práticas ordinárias das mulheres.	Freire (1996); Certeau (2014); Larrosa (2002).

Nota: As quatro categorias e subcategorias foram construídas a partir do corpus, por meio das etapas da análise de conteúdo (Bardin, 2016), à luz referencial teórico mobilizado ao longo da interpretação. Fonte: Elaboração própria, a partir dos dados empíricos da pesquisa (2025).

Esse quadro não substitui a análise desenvolvida no capítulo seguinte; sua função é tornar visível, de forma integrada, a passagem do material empírico à construção interpretativa.

2.4.3 Tratamento interpretativo dos resultados e articulação teórica

A etapa de tratamento interpretativo dos resultados constituiu-se como momento de síntese analítica e aprofundamento teórico, no qual as categorias analíticas construídas foram interpretadas à luz do referencial que fundamenta esta tese. Essa fase corresponde ao movimento de inferência e interpretação descrito por Bardin (2016), aqui compreendido como exercício de leitura crítica e situada das narrativas.

Para essa síntese, procedi à comparação entre narrativas no interior de cada categoria, à identificação de convergências, deslocamentos e tensões e à seleção de excertos representativos e contrastivos, de modo a sustentar as inferências produzidas. A seleção considerou a

capacidade de cada excerto de condensar o núcleo de sentido do eixo, sua articulação com a sequência narrativa e seu potencial de explicitar tensões relevantes para o problema de pesquisa.

As narrativas foram interpretadas em diálogo com estudos sobre memória, identidade, práticas educativas, currículo e interseccionalidade, buscando compreender como as mulheres atribuem significações às suas trajetórias escolares e de vida e como isso se relaciona com os processos de permanência na EJA. Nessa leitura, as narrativas não foram tratadas como ilustrações empíricas de conceitos teóricos, mas como produções de conhecimento capazes de tensionar, ampliar e ressignificar os próprios referenciais acionados.

A escrevivência assumiu, nessa etapa, papel central como orientação epistemológica e política da análise. Conforme Evaristo (2015), a escrevivência transforma a experiência em palavra encarnada, atravessada pelo corpo, pela memória e pela história coletiva. Assim, analisar as narrativas significou reconhecer nelas um pensamento situado, no qual as mulheres elaboram interpretações sobre suas vidas, denunciam desigualdades estruturais e anunciam possibilidades de reexistência.

A articulação teórica foi conduzida com o cuidado de evitar leituras centradas no indivíduo ou marcadas pela lógica da falta sobre as trajetórias das mulheres da EJA. As interrupções escolares, os retornos tardios e as dificuldades vividas não foram interpretados como falhas individuais, mas como expressões de desigualdades estruturais de gênero, raça, classe e geração. Desse modo, a análise deslocou o foco da evasão para as estratégias de permanência, da falta para a potência e do silêncio para a palavra.

Nesse movimento interpretativo, preservei a centralidade das vozes das colaboradoras, garantindo que as categorias analíticas não se sobrepusessem às narrativas, mas emergissem do encontro entre experiência e teoria. O tratamento dos resultados, portanto, não encerra as narrativas nem esgota suas significações; reinscreve-as como saberes vivos, capazes de desvelar práticas educativas, currículo vivido e processos de formação de si de mulheres na Educação de Jovens e Adultos.

Desse modo, o percurso metodológico desta tese constituiu-se como travessia: delineado previamente, mas aberto ao que emergiu no encontro com as narrativas, sem que isso significasse imprevisto ou ausência de rigor. Entre um campo já conhecido e novamente reaberto pela pesquisa, entre a memória narrada e sua interpretação, entre a vida vivida e a escrita acadêmica, busquei sustentar uma leitura situada, comprometida com a dignidade das experiências e com o direito à palavra. Concluído esse percurso, passo, no capítulo seguinte, a apresentar os fundamentos epistemológicos e teóricos que sustentam a interpretação das

narrativas, articulando memória, narrativa, escrevivência, interseccionalidade e Educação de Jovens e Adultos como categorias centrais para a compreensão das experiências investigadas.

3 ENTRE MEMÓRIAS E ESCRIVIVÊNCIAS: TRAJETÓRIAS E RESISTÊNCIAS DE MULHERES NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

3.1 Memória, narrativa e escrevivência: fundamentos epistemológicos

Este capítulo situa a memória, a narrativa e a escrevivência como fundamentos epistemológicos desta tese, partindo da compreensão de que narrar não significa apenas rememorar acontecimentos passados, mas produzir conhecimento situado sobre si, sobre o mundo e sobre os processos formativos que atravessam as trajetórias das mulheres na EJA. A memória, nesse contexto, não é tomada como repositório fiel de fatos, mas como prática viva de significação, por meio da qual experiências são interpretadas, ressignificadas e projetadas no presente.

Compreendida como construção social e histórica, a memória envolve escolhas, silenciamentos e disputas de sentido. Le Goff (2003, p. 419) define a memória como “[...] um conjunto de funções psíquicas, graças às quais o homem pode atualizar impressões ou informações passadas”, destacando que ela não se limita à conservação do vivido, mas implica processos ativos de seleção, atualização e significação. Nessa perspectiva, lembrar nunca é um ato neutro: a memória é atravessada por relações de poder, enquadramentos sociais e contextos históricos que definem o que pode ser dito, preservado ou esquecido. Trabalhar com memórias narradas implica, portanto, reconhecer que elas não devolvem um passado intacto, mas reconfiguram lugares sociais sobre a experiência vivida, articulando lembrança, interpretação e posicionamento no mundo.

Nesse movimento, a narrativa assume centralidade não como relato biográfico totalizante, mas como modo de elaboração da experiência, no qual a palavra organiza o vivido e o transforma em conhecimento. Conforme destaca Delory-Momberger (2014), a narrativa, quando construída na interação, constitui uma palavra dirigida, implicada ética e formativamente, capaz de produzir efeitos tanto em quem narra quanto em quem escuta. Narrar, assim, não é descrever a vida inteira, mas atribuir sentido a experiências significativas, inscrevendo-as em uma trama de memória, identidade e formação.

Do ponto de vista metodológico, essa concepção sustenta o uso de entrevistas narrativas de memória, realizadas com mulheres da EJA, compreendidas como espaços de enunciação nos quais o vivido é reorganizado à luz do presente. Não se trata da reconstrução de histórias de vida em sua totalidade biográfica, mas da escuta de memórias situadas, evocadas a partir de experiências educativas, trajetórias escolares interrompidas e retornos à escola. Essas narrativas

permitem compreender processos formativos, formas de reconhecimento e os sentidos produzidos pelas colaboradoras sobre si mesmas e suas trajetórias, sem a pretensão de abarcar a totalidade de suas biografias.

A memória, nesse entendimento, assume também uma dimensão projetiva. Como indicam Bosi (1994) e Ricoeur (2007), recordar implica sempre reelaboração: ao narrar, o sujeito não apenas revisita o passado, mas se reposiciona no presente e projeta possibilidades de futuro. A memória narrada constitui-se, assim, como dispositivo epistemológico e político, capaz de articular experiência, linguagem e temporalidade, fundamento central desta tese e da opção pela escrevivência como orientação teórico-metodológica.

Nessa perspectiva, lembrar não é apenas recuperar conteúdo, mas lidar com seleções, deslocamentos e silêncios: a memória narrada traz marcas do que se recorda e também do que se apaga, do que se interrompe ou do que se torna difícil de dizer. Por isso, em Ricoeur (2007), a memória é compreendida como prática situada e falível, atravessada por tensões entre lembrança e esquecimento, o que confere ao ato de narrar uma implicação ética na forma como o vivido é reconfigurado no presente.

Se a memória narrada é uma prática situada e eticamente implicada, torna-se necessário considerar as condições em que a palavra é dirigida e recebida no encontro de escuta. Nessa perspectiva, Delory-Momberger (2014, p. 37) ressalta que a narrativa oral, quando conduzida de forma interativa, constitui-se como “uma palavra dirigida, atenta aos efeitos que ela produz sobre seu destinatário”. A narrativa não se configura, portanto, como discurso neutro, mas como prática relacional, por meio da qual o sujeito se reconhece, se constrói e se reinscreve na relação com o outro. Ao mobilizarem a memória para narrar a experiência, as mulheres da EJA elaboram percursos de formação, transformando o vivido em saber e a palavra em espaço de invenção de si.

A memória, entendida como trabalho vivo de reconstrução da experiência, constitui um fundamento epistemológico central da abordagem adotada. Para Bosi (1994), recordar não significa reproduzir o passado tal como foi, mas recompor sentidos a partir do presente, em um movimento seletivo e interpretativo. Em diálogo, Ricoeur (1994) permite compreender que a experiência do tempo se torna inteligível quando configurada narrativamente: é pela organização do vivido em trama que os acontecimentos adquirem coerência e significado. Assim, não se trata de um registro cronológico dos fatos, mas de uma elaboração simbólica que organiza a experiência, possibilitando ao sujeito compreender sua trajetória, afirmar-se no presente e projetar-se no futuro.

Compreendo que a memória não é estática, mas criativa, seletiva e projetiva. Ao articular lembranças, silêncios e expectativas, o sujeito constrói uma identidade narrativa continuamente elaborada na relação entre experiência, linguagem e temporalidade. Neste estudo, adoto a expressão “narrativas de memória” para designar relatos nos quais o passado é mediado pela palavra e pela reflexão, possibilitando sua ressignificação e sua conversão em projeto. Essa compreensão dialoga com Bosi (1994), Ricoeur (1994) e Le Goff (2003). Em *Tempo e narrativa*, Ricoeur (1994) evidencia que o tempo se torna humano à medida que é narrado, isto é, quando o vivido é configurado em trama e ganha inteligibilidade. Em Bosi (1994), a lembrança aparece como trabalho de recomposição: recordar é reinterpretar o passado a partir do presente, sob marcas afetivas e sociais, produzindo sentidos que reordenam a experiência. Já em Le Goff (2003), a memória é compreendida como fenômeno histórico e coletivo, atravessado por disputas e relações de poder, em tensão permanente com a história e com os modos sociais de conservar, selecionar e transmitir o passado.

Do ponto de vista metodológico, tal concepção sustenta a utilização das entrevistas narrativas como estratégia de pesquisa, reconhecendo a memória simultaneamente como fonte e como objeto de análise. Mais do que recolher fatos, busco compreender os modos pelos quais as mulheres narram e atribuem sentido às suas experiências, revelando processos formativos, educativos e modos de compreender a si mesmas construídos ao longo de suas trajetórias. A memória, nesse entendimento, configura-se como dispositivo de futuro, pois, ao reconstruir o passado, as narradoras projetam possibilidades e reinventam seus próprios percursos de formação.

Benjamin (2012, p. 214) concebe a narrativa como um gesto de transmissão da experiência, ao afirmar que “a experiência que passa de boca em boca é a fonte a que recorrem todos os narradores”. É pela narração que a experiência circula, se transforma e permanece, incorporando-se à vida daquele que escuta, pois, como destaca o autor, “o narrador retira da experiência o que ele conta: sua própria experiência ou a relatada pelos outros, incorporando as coisas narradas à experiência de seus ouvintes” (Benjamin, 2012, p. 213).

Entretanto, Benjamin alerta que “a arte de narrar está em vias de extinção [...] as ações da experiência estão em baixa” (Benjamin, 2012, p. 213–214), evidenciando o empobrecimento da experiência no mundo moderno e o predomínio de vivências rápidas e fragmentadas (*Erlebnis*) sobre experiências compartilhadas e duradouras (*Erfahrung*). Tal diagnóstico revela não apenas uma transformação cultural profunda, mas também o risco de ruptura dos fios que sustentam a memória coletiva.

Essa crítica é aprofundada por Larrosa (2002, p. 21), ao compreender a experiência não como o simples acúmulo de acontecimentos, mas como “aquilo que nos passa, aquilo que nos toca”, isto é, aquilo que nos atravessa e nos transforma, exigindo tempo, lentidão e abertura para ser afetado. Em uma sociedade marcada pela aceleração e pela saturação de informações, o autor identifica um cenário repleto de acontecimentos, mas “pobre de experiências” (Larrosa, 2002, p. 24). Nesse contexto, narrar constitui-se como um gesto de resistência, pois interrompe a lógica da pressa, devolve densidade ao vivido e transforma acontecimentos dispersos em experiência elaborada. A memória, assim como a experiência, não se reduz ao evento em si, mas à sua elaboração reflexiva, configurando-se como um gesto ético de presença diante daquilo que poderia desaparecer ou ser silenciado.

Ricoeur (2007) compreende a memória não como simples recuperação do passado, mas como um ato narrativo e interpretativo que torna presente aquilo que está ausente. Ao afirmar que “a memória é a presença do ausente” (Ricoeur, 2007, p. 41), o autor destaca que lembrar implica sempre uma mediação simbólica, na qual o vivido é reconstruído, interpretado e reinscrito no presente. A memória, portanto, existe em tensão permanente com o esquecimento, sobretudo quando este se converte em apagamento e injustiça histórica. É a partir dessa compreensão que Ricoeur formula a noção de dever de memória, entendida como um compromisso ético e político de “não esquecer” (Ricoeur, 2007, p. 88) as experiências e os sujeitos silenciados pela história oficial. Narrar, nesse contexto, constitui-se como forma de justiça simbólica, capaz de restituir visibilidade, significações e dignidade às vidas tornadas invisíveis.

Esta tese assume a palavra como corpo e memória, gesto de denúncia e anúncio, lugar em que as narrativas das mulheres da EJA se convertem em saberes insurgentes. Memória, experiência e escrita entrelaçam-se como práticas formativas que produzem significações do vivido, reelaboram o passado e projetam futuros possíveis, transformando o vivido em conhecimento situado. Na escrevivência, compreendida como desdobramento crítico dessa relação, a palavra narrada desloca silenciamentos históricos e abre possibilidades de existência para sujeitos cujas trajetórias foram marcadas pela negação de direitos e pela exclusão educacional.

A escrevivência, tal como mobilizada por Evaristo, afirma a inseparabilidade entre escrita e vida, deslocando a narrativa do lugar de “tema” para o lugar de experiência histórica enunciada. Já em 2005, ao discutir a auto apresentação da mulher negra na literatura brasileira, a autora sinaliza que o gesto de escrever ultrapassa a dimensão estética e se inscreve como

tomada de lugar e de direito, pois “toma-se o lugar da escrita, como direito, assim como se toma o lugar da vida” (Evaristo, 2005, p. 54). Quando a autora afirma que se toma o lugar da escrita como direito, ela aponta que escrever não é ornamento nem autorização concedida, mas um gesto de disputa por existência social e por legibilidade humana. A escrita, nesse sentido, deixa de ser “sobre” a mulher negra e passa a ser desde a mulher negra, uma enunciação que reverte a lógica colonial de falar do outro sem o outro, ou contra o outro. Por isso, o que Evaristo expõe em 2005 não se reduz à crítica de estereótipos e propõe explicitar que a linguagem é campo de poder e que a narrativa pode operar como reapropriação de si, como restituição do vivido ao estatuto de conhecimento e como reposicionamento político da experiência. Para Evaristo,

[...] a representação literária da mulher negra ainda surge ancorada nas imagens de seu passado escravo, de corpo-procriação e/ou corpo-objeto de prazer do macho senhor. Interessante observar que determinados estereótipos de negros/as, veiculados no discurso literário brasileiro, são encontrados desde o período da literatura colonial (Evaristo, 2005, p. 52).

É precisamente aqui que eu localizo a força epistemológico-política da escrevivência para esta tese: ao denunciar o regime de representação que captura a mulher negra por imagens fixadas (o corpo “para” o trabalho, “para” a reprodução, “para” o prazer do outro), Evaristo não está apenas comentando um problema literário; ela está nomeando uma tecnologia histórica de silenciamento.

Ao trazer à cena a persistência desses estereótipos desde a literatura colonial, a autora também evidencia a duração de um imaginário que atravessa épocas e se reinventa em novas formas de subalternização. Essa longa duração importa, para mim, porque recoloca a pergunta central: quem tem o direito de narrar e quais vidas são reconhecidas como dignas de narrativa? É nesse ponto que a escrevivência se torna, nesta pesquisa, mais do que referência conceitual: ela funciona como horizonte ético de leitura das memórias e trajetórias. Quando as colaboradoras narram suas histórias, o que está em jogo não é apenas lembrança individual, pois é coletiva; é a insurgência de uma palavra historicamente desautorizada, que rompe com lugares sociais impostos e afirma a própria vida como matéria legítima de pensamento.

Em depoimento posterior, Evaristo explicita a densidade política dessa escrita ao afirmar que “Escrevivência nunca foi uma mera ação contemplativa, mas um profundo incômodo com o estado das coisas” (Evaristo, 2020, p. 35) e que “a nossa escrevivência não pode ser lida como histórias para ‘ninar os da casa-grande’, e sim para incomodá-los em seus sonos injustos” (Evaristo, 2020, p. 54).

Nesse sentido, a narrativa, quando atravessada por histórias marcadas por desigualdades e apagamentos, não se configura como simples descrição do real, mas como denúncia das violências sofridas e anúncio de outros modos de existir. Em *Poemas da recordação e outros movimentos*, Evaristo (2017, p. 2) sintetiza essa força ao afirmar que “a palavra vira corpo, memória e resistência”, revelando que a escrita pode desestabilizar destinos impostos e reinscrever trajetórias historicamente silenciadas. Trata-se, portanto, de uma epistemologia feminista negra, profundamente situada, pois, como a própria autora afirma, “tudo que escrevo é profundamente marcado pela condição de ser mulher negra” (Evaristo, 2020, p. 47). Ao recolocar a experiência no centro da produção do conhecimento, a escrevivência dialoga com a experiência que nos toca (Larrosa, 2002), com a memória que devolve presença ao ausente (Ricoeur, 2007) e com a narração que funda continuidade e tradição (Benjamin, 2012), afirmando a palavra como espaço de formação, resistência e reinvenção de si.

Ao reconhecer esses atravessamentos da experiência, a escrevivência faz emergir uma metodologia de escuta e interpretação que rompe com hierarquias de saber, incorporando vozes historicamente subalternizadas. A escrita, nesse contexto, deixa de ser mero registro para tornar-se confrontação, deslocamento e criação de futuros possíveis. Ao escutar e analisar as narrativas das mulheres da EJA, esta pesquisa se insere nesse movimento, compreendendo que suas memórias não são apenas relatos de dor, mas afirmações de vida, força, reinvenção e formação de si.

À luz desses fundamentos, torna-se necessário aprofundar a compreensão da memória não apenas como experiência individual, mas como prática social historicamente construída. Se a memória, a narrativa e a escrevivência se configuram como dispositivos epistemológicos e formativos, é na dimensão coletiva e relacional da memória que se tornam visíveis os processos de produção, disputa e compartilhamento das significações do vivido. É nesse deslocamento, do individual ao social, que se inscreve a discussão seguinte, voltada à compreensão da memória como reconstrução situada, atravessada por condições históricas, culturais e sociais.

3.1.1 Memória como reconstrução e prática social

Pensar a memória como reconstrução e prática social exige deslocá-la do campo da interioridade individual para compreendê-la como experiência situada, produzida nas relações, nos pertencimentos e nas tramas históricas que atravessam os sujeitos. As memórias que emergem nas narrativas das mulheres da EJA não se constituem como registros isolados do

passado, mas como construções coletivas, entrelaçadas a territórios, vínculos familiares, práticas culturais e condições sociais marcadas por desigualdades. Lembrar, portanto, não é apenas ativar lembranças pessoais, mas reinscrever-se em uma história comum, partilhada, disputada e, muitas vezes, silenciada.

A partir da leitura de Soares (2009), compreendo que a memória, no âmbito das experiências afro-brasileiras, não se reduz à preservação do passado, mas constitui instância de reativação de pertencimentos, transmissão de saberes e legitimação identitária no interior das comunidades. Ao registrar que, em seu percurso investigativo, emergiram também outras histórias de vida religiosa de mulheres no candomblé, a autora oferece uma pista importante para pensar que a memória afro-brasileira é, também, memória de mulheres, inscrita em trajetórias, corpos, práticas e narrativas historicamente marcadas por gênero.

Recordar não é um ato solitário, uma vez que toda memória se apoia em quadros sociais que lhe conferem forma, direção e inteligibilidade. Como afirma Halbwachs (2006, p. 38), “é na sociedade que, normalmente, o homem adquire suas lembranças, as evoca, as reconhece e as localiza”. Dessa forma, mesmo aquilo que chamamos de memória individual encontra-se profundamente atravessado pelos lugares, vínculos e pertencimentos sociais que estruturam nossa visão de mundo. Lembramos sempre na presença, real ou simbólica, do outro, ancorados em tradições compartilhadas, práticas culturais, linguagens, valores e espaços sociais que guardam marcas coletivas de quem somos e orientam a construção das significações do vivido.

Para Halbwachs (2006), a memória não se configura como a conservação intacta do passado, mas como um processo contínuo de reconstrução, realizado a partir das demandas, referências e contextos do presente. Os chamados quadros sociais da memória, como a família, os grupos sociais, as instituições, os territórios e as gerações, funcionam como molduras que orientam o que pode ser lembrado, esquecido ou reinterpretado, garantindo certa coerência às lembranças individuais. Nesse sentido, a memória não apenas preserva o passado, mas o reorganiza, atribuindo-lhe novas leituras do vivido conforme as experiências e condições históricas vividas pelos sujeitos.

Compreender a memória como prática social implica reconhecer que lembrar é sempre um ato situado, atravessado por relações de poder, pertencimento e exclusão. O que é lembrado, silenciado ou esquecido não se dá ao acaso, mas resulta de disputas simbólicas no interior dos grupos sociais. A memória constitui-se, assim, como um processo relacional e coletivo, um campo permanente de negociação entre experiências individuais e narrativas socialmente legitimadas. Nas escrituras de mulheres na EJA, esse processo manifesta-se no diálogo

constante com quadros sociais de gênero, trabalho, maternidade e escolarização, que moldam e tensionam suas lembranças.

Bosi (1994) aprofunda essa compreensão ao destacar o caráter ativo, corporal e interpretativo da memória. Ao analisar o termo, a autora compreende que o afloramento do passado articula-se à experiência presente da percepção, de modo que, como afirma:

‘Lembrar-se’, em francês, se souvenir, significaria um movimento de ‘vir’ de ‘baixo’: *sous-venir*, vir à tona o que estava submerso. Esse afloramento do passado combina-se com o processo corporal e presente da percepção: ‘aos dados imediatos e presentes de nossos sentidos misturamos milhares de pormenores da nossa experiência passada. Quase sempre essas lembranças deslocam nossas percepções reais, das quais retemos então apenas algumas indicações, meros ‘signos’ destinados a evocar antigas imagens’ (Bosi, 1994, p. 49).

A partir dessa afirmação, Bosi (1994) atribui à memória uma função decisiva no processo psicológico total, pois ela não apenas acompanha a percepção, mas interfere nela. Quando emerge, a memória não se limita a coexistir com as percepções atuais; ela as desloca, reorientando o que se torna visível, nomeável e interpretável no presente.

Essa compreensão evidencia a força constitutiva da memória na produção do conhecimento. Ao indicar que “a memória permite a relação do corpo presente com o passado e, ao mesmo tempo, interfere no processo ‘atual’ das representações” (Bosi, 1994, p. 49), a autora desloca a memória do lugar de simples registro para o de instância ativa na construção das representações. Não se trata apenas de trazer à tona o que estava submerso, mas de reconhecer que esse movimento reorganiza o presente, influenciando percepções e significados. Quando Bosi afirma que “a memória aparece como força subjetiva e, ao mesmo tempo, profunda e ativa, latente e penetrante, oculta e invasora” (Bosi, 1994, p. 49), evidencia-se que lembrar é um ato que atravessa a consciência, reconfigura significações e sustenta práticas interpretativas. A memória, nessa compreensão, não se reduz a suporte das narrativas; ela se torna fundamento epistemológico, pois orienta os modos pelos quais os sujeitos elaboram saberes, constroem identidades e atribuem significado às experiências vividas. É essa perspectiva que permite reconhecer as escrevivências das mulheres na EJA como práticas legítimas de conhecimento, nas quais a vida narrada se converte em saber e afirmação de existência.

Para a autora, lembrar não significa repetir o passado tal como foi vivido, mas reconstruí-lo no presente, de forma situada. Ao afirmar que “reviver não é repetir, é refazer, repensar, com imagens e ideias de hoje, as experiências do passado” (Bosi, 1994, p. 55), a

autora explicita o caráter interpretativo da memória, compreendida como um processo ativo e criativo. Toda lembrança, nessa perspectiva, é reconstrução, não retorno puro, pois o passado reaparece filtrado por afetos, emoções e necessidades do presente. Lembrar implica interpretar, selecionar, hierarquizar e reinventar aquilo que foi vivido.

Essa compreensão afasta a memória da imagem de um arquivo estático e a inscreve no campo do movimento e da criação. Recordar significa reinscrever a experiência, juntar fragmentos, costurar ausências e reelaborar dores, em um exercício contínuo de atribuição de significado ao vivido. Bosi (1994, p. 55) afirma que “a lembrança é a sobrevivência do passado, o passado, conservando-se no espírito de cada ser humano, aflora à consciência na forma de imagens, lembranças”. A lembrança emerge, assim, como presença ativa do passado no presente, atravessada pela imaginação, pela sensibilidade e pela experiência subjetiva dos sujeitos.

Nas escritas de mulheres da EJA, esse movimento da memória torna-se particularmente significativo, pois possibilita transformar experiências de exclusão, interrupção escolar e violência simbólica em narrativas que afirmam identidades, trajetórias e projetos de vida. Ao narrar o vivido, essas mulheres não apenas recuperam lembranças, mas produzem significações novas, reinscrevendo-se como sujeitas de memória, conhecimento e formação.

Ao lado da dimensão reconstrutiva e criadora da memória, torna-se fundamental considerar os silêncios, interditos e apagamentos que atravessam o lembrar. Pollak (1989; 1992) aponta que nem todas as memórias encontram condições sociais para emergir. Há lembranças que permanecem à margem não porque tenham sido esquecidas, mas porque não puderam ser ditas, bloqueadas por relações de poder, medo, vergonha ou deslegitimação social. Para o autor, a memória constitui-se como um campo de conflitos, no qual diferentes grupos disputam o direito de narrar o passado e de ver suas experiências reconhecidas como legítimas.

Nessa perspectiva, o silêncio não deve ser interpretado como ausência de memória, mas como resultado de processos históricos e sociais de exclusão. Como afirma Pollak (1989, p. 5), “o longo silêncio sobre o passado, longe de conduzir ao esquecimento, é a resistência que uma sociedade civil impotente opõe ao excesso de discursos oficiais”. O que não foi dito permanece latente, guardado em espaços íntimos, familiares e cotidianos, à espera de condições históricas favoráveis para ser enunciado.

Pollak (1992) destaca ainda que essas memórias subalternizadas tendem a sobreviver de modo fragmentado e subterrâneo, transmitidas nas redes afetivas, nos gestos cotidianos e nas narrativas discretas, constituindo formas de resistência simbólica. A memória, portanto, não é

apenas lembrança do vivido, mas também luta por reconhecimento, evidenciando que aquilo que se recorda, se silencia ou se esquece revela disputas de poder, pertencimento e exclusão no interior dos grupos sociais.

Nas escrituras de mulheres da EJA, essa dinâmica torna-se particularmente visível. Muitas de suas trajetórias foram atravessadas por silenciamentos impostos pela pobreza, pelo trabalho precoce, pelo racismo, pelo sexismo e pela negação do direito à escolarização. Ao narrarem suas histórias, essas mulheres rompem pactos de silêncio e deslocam memórias antes consideradas ilegítimas para o espaço da palavra pública. A escritura, nesse contexto, converte-se em gesto de reabertura da memória interditada, transformando o que foi calado em narrativa, o que foi dor em conhecimento e o que foi exclusão em afirmação de existência.

É nesse mesmo sentido que Soares (2007, p. 92) afirma que “a memória assume um lugar de extrema importância, ao ser responsável pela continuidade e, de forma paradoxal, explicar a descontinuidade na tradição”. Ao mesmo tempo em que preserva traços do vivido, a memória evidencia rupturas, lacunas e apagamentos, tornando visíveis as tensões entre aquilo que foi transmitido e aquilo que foi silenciado ao longo do tempo.

Ao mobilizar a memória como eixo de compreensão das experiências afro-brasileiras, Soares (2009) evidencia que ela é constantemente reativada nas comunidades, definindo e realinhando pertencimentos. Nessa perspectiva, a memória não aparece apenas como recordação individual, mas como elaboração partilhada, atravessada por vínculos, confiança e reconhecimento dos sujeitos que narram. Em seu percurso investigativo, a autora enfatiza a centralidade dos depoimentos baseados em memórias e lembranças, bem como o cuidado metodológico de colocar os entrevistados em posição de importância na construção da narrativa. Assim, a memória torna-se uma via de acesso às experiências vividas do ponto de vista da comunidade e, ao mesmo tempo, faz emergir outras histórias de vida religiosa de mulheres, ampliando o campo de inteligibilidade das trajetórias narradas.

Nessa perspectiva, a memória converte-se em prática formativa. Ao narrar, as mulheres da EJA reorganizam suas histórias, reinterpretam o vivido, rompem silenciamentos e afirmam novas possibilidades de si. Lembrar é, para elas, reinscrever-se. É transformar o que antes foi dor, interrupção ou silêncio em palavra, em presença, em possibilidade. Cada lembrança, assim, é também reexistência: um modo de reivindicar lugar na história e produzir conhecimento a partir da própria vida.

É a partir desse entendimento da memória como reconstrução, prática social e campo de disputa que a narrativa emerge como mediação fundamental do processo formativo. Se a

memória organiza e ressignifica o vivido, é pela narrativa que essa experiência ganha forma, sentido e circulação. Narrar implica transformar lembranças em enunciação, converter fragmentos de vida em história compartilhável e produzir elaboração subjetiva. Nesse movimento, a narrativa deixa de ser mero relato do passado para tornar-se prática de formação, na qual o sujeito interpreta sua trajetória, constrói construções reconfigurações interpretativas sobre sua experiência e se produz como autor de si mesmo. É nessa perspectiva que nos propomos a compreender a narrativa como prática de formação e de elaboração de si, especialmente nas trajetórias das mulheres da EJA.

3.1.2 Narrativa como prática de formação e elaboração de si

Se a memória reconstrói o vivido, é na narrativa que essa reconstrução ganha forma, sentido e elaboração subjetiva. Quando compreendida como prática reflexiva, a narrativa constitui um dispositivo central de formação e de elaboração de si. Ao narrar a própria vida, o sujeito reorganiza experiências, interpreta percursos e produz significações sobre si e sobre o mundo, transformando o vivido em conhecimento. Longe de se limitar ao relato de fatos, a narrativa configura-se como espaço de produção subjetiva, no qual memória, identidade e projeto se entrelaçam, permitindo que a experiência seja pensada, elaborada e ressignificada.

É a partir dessa compreensão que a escrevivência, formulada por Evaristo (2005; 2015), se afirma como eixo epistemológico desta tese. Para a autora, os textos produzidos por mulheres negras são corpos inscritos por raça, gênero, classe, ancestralidade, dor, alegria e resistência. Portanto, não há neutralidade na escrita: há vida inscrita; há experiência convertida em palavra. A escrevivência desloca a linguagem dos cânones hegemônicos e afirma que a experiência histórica de mulheres negras, pobres e periféricas constitui fonte legítima de conhecimento. Narrar é inscrever-se; escrever é resistir; partilhar é romper silenciamentos historicamente produzidos.

Essa perspectiva encontra ressonância nas contribuições do feminismo negro para a política curricular, as quais evidenciam como as experiências de mulheres negras tensionam epistemologias hegemônicas e produzem outras formas de conhecimento. Ao discutir os conflitos raciais e os limites do feminismo branco, Moreira, Evangelista e Santos (2019, p. 117) afirmam que “não tem como negar que a supremacia branca era um dos requisitos das sufragistas”, revelando que mesmo projetos reivindicados como emancipatórios podem reproduzir hierarquias raciais e silenciar vozes dissidentes. Nesse cenário, a escrevivência

assume papel crítico fundamental, ao se afirmar como prática narrativa que denuncia apagamentos, anuncia presenças e reivindica outras maneiras de narrar, ler e compreender o mundo a partir das margens.

Para hooks (2008) a linguagem não é instrumento neutro: ela opera nas hierarquias raciais e pode ser convertida em território de dominação, mas também pode ser apropriada como prática de resistência. Ao rememorar a violência simbólica inscrita no “inglês padrão”, a autora evidencia como a colonização atua sobre a voz e sobre os modos de dizer; por isso, insistir em formas insurgentes de falar e escrever implica “reivindicar a língua como um local de resistência” (hooks, 2008, p. 860).

É justamente quando o conhecimento situado rompe com as pretensões universalizantes e desafia narrativas hegemônicas que a palavra emerge como expressão da experiência. Ao afirmar que falar em primeira pessoa é um gesto político, hooks (2017) desloca a palavra do lugar da neutralidade e a reinscreve no corpo, na experiência e na história. Tomar a palavra, para mulheres negras e subalternizadas, não é apenas narrar-se, mas interromper silêncios impostos, rasgar a lógica da representação tutelar e afirmar-se como sujeito de conhecimento. Embora não utilize o termo *escrivência*, hooks em suas obras sustenta uma ética da escrita e da fala que a atravessa profundamente. Escrever a partir de si, em sua perspectiva, é recusar a abstração que apaga vidas concretas e afirmar a experiência como fonte legítima de conhecimento. É uma escrita que nasce da memória, do corpo e da história, comprometida com a resistência e com a descolonização do pensamento.

Ao refletir sobre sua própria trajetória intelectual, hooks explicita a centralidade da rememoração como prática política e epistemológica:

Embora eu tenha deixado esse espaço marginal concreto, mantive vivas em meu coração as formas de conhecer a realidade que afirmam continuamente não apenas a primazia da resistência, mas a necessidade de uma resistência sustentada pela rememoração do passado que inclui a memória de línguas quebradas que nos oferecem modos de falar que descolonizam nossa mente e nossa própria existência (hooks, 2019a, p. 225).

Nessa formulação, a memória não aparece como retorno nostálgico ao passado, mas como força ativa de resistência, capaz de sustentar modos de falar, narrar e existir que rompem com epistemologias coloniais e com silenciamentos historicamente impostos. A palavra, atravessada pela experiência, torna-se lugar de enfrentamento e de reinvenção de si.

A narrativa em primeira pessoa não se encerra no plano individual. Ela se constitui como gesto coletivo, pois denuncia violências estruturais, desestabiliza discursos dominantes e

inaugura outras possibilidades de existir, pensar e aprender. Como afirma hooks (2019a, p. 152), “[...] a linguagem também é um lugar de luta”, e a história única que se conta sobre corpos subalternizados “[...] pode ser interrompida, apropriada e transformada pela prática artística e literária”. A escrita feminista negra emerge, assim, como escrita de sobrevivência, de formação de si e de afirmação política, uma palavra que não pede permissão, mas reivindica lugar.

No contexto da EJA, essa ética da palavra encontra ressonâncias profundas. Quando uma mulher adulta ou idosa narra uma trajetória marcada pelo trabalho precoce, pelo cuidado com os outros, por interrupções escolares ou pelo retorno tardio à sala de aula, ela não apenas relata acontecimentos: afirma existência e reivindica reconhecimento. Suas palavras tornam-se corpos que se fazem texto; textos que produzem mundo. É nessa tessitura que memória, narrativa e escrevivência se articulam como tripé epistemológico desta tese. A memória organiza o vivido; a narrativa o elabora como experiência formadora; e a escrevivência o legitima como saber situado, insurgente e politicamente comprometido, capaz de deslocar fronteiras entre vida e conhecimento, entre silêncio e palavra, entre exclusão e afirmação.

Para Delory-Momberger (2014), a narrativa pode ser compreendida como um movimento de elaboração de si, por meio do qual o sujeito, ao narrar a própria experiência, tece tramas de significação sobre a sua trajetória. As histórias de vida, nesse entendimento, não apenas registram percursos, mas constituem processos de formação, nos quais a vida vai sendo relida, reorganizada e compreendida pela palavra. Como afirma a autora, “a narrativa não fornece ‘fatos’, mas ‘palavras’”: constatação tão simples quanto difícil de assumir, dada a força da ilusão realista da linguagem, que tantas vezes impede recolocar em questão a relação entre o real e a narrativa (Delory-Momberger, 2014, p. 291). Ao transformar o vivido em narrativa, o sujeito interpreta sua historicidade, reinscreve-se no tempo e projeta possibilidades de futuro. A narrativa, nessa perspectiva, não é mero retorno ao passado, mas um dispositivo formador que articula memória, identidade e projeto. Nas escrevivências das mulheres da EJA, esse movimento se intensifica, pois narrar significa não apenas compreender a própria trajetória, mas disputar o direito de nomeá-la.

3.1.3 Escrevivência como opção epistemológica

É nesse ponto que a narrativa deixa de ser apenas procedimento formativo e passa a constituir-se como escolha epistemológica. A escrevivência, tal como formulada por Evaristo (2005), desestabiliza as fronteiras entre vida, corpo e palavra, ao propor uma forma de

conhecimento que nasce das experiências históricas das mulheres negras e se inscreve no tecido da memória coletiva. Escrever, para a autora, não é um ato neutro, mas “a escrita que nasce das nossas vivências, das nossas dores e alegrias, como gesto político” (Evaristo, 2005, p. 649).

Conceição Evaristo nomeia como *escrevivência* um gesto de escrita em que literatura e vida se imbricam, fazendo da memória e da experiência histórica, pessoal e coletiva, matéria de enunciação. Na versão publicada de *Da grafia-desenho de minha mãe*, um dos lugares de nascimento de minha escrita, a autora registra, em nota, que o texto foi “apresentado pela primeira vez, em 1995, durante o VI Seminário Mulher e Literatura, organizado pela UFRJ” (Evaristo, 2020, p. 49). Do ponto de vista conceitual, a *escrevivência* é explicitamente afastada de uma escrita autocentrada: “Afirmo que a *Escrevivência* não é uma escrita narcísica, pois não é uma escrita de si” (Evaristo, 2020, p. 38), pois, quando se aproxima das narrativas do eu, o faz por atravessamentos coletivos, “O texto está impregnado da história de uma coletividade” (Evaristo, 2020, p. 39). Na mesma direção, ao comentar formulações da autora, Fonseca recupera um registro em que Evaristo define sua “*escre-vivência*” vinculando-a ao cotidiano, às lembranças e a uma “*pele-memória*”: “Vem dessa *pele-memória* – História passada, presente e futura que existe em mim”, e afirma a insistência em “misturar literatura e vida” (Fonseca, 2020, p. 62). Assim, a *escrevivência* não se reduz à escrita intimista: ela se afirma como perspectiva ética, estética e política de linguagem e de produção de conhecimento, ao transformar experiências historicamente silenciadas em presença narrativa e crítica.

Nessa epistemologia, o corpo torna-se arquivo; a memória, território; e a palavra, simultaneamente, arma e anúncio. Essa perspectiva desloca concepções tradicionais de epistemologia ao afirmar que o conhecimento não se limita aos discursos autorizados pelas instituições escolares ou acadêmicas, mas se produz também nas bordas, nos silenciamentos, nos gestos cotidianos e nas lutas invisibilizadas pela história oficial. A *escrevivência* emerge, assim, como saber insurgente, produzido por sujeitos historicamente negados como produtores legítimos de conhecimento.

Ao recusar o silêncio e revelar histórias soterradas, a *escrevivência* funda uma política da presença: escrever é existir, e existir, para sujeitos historicamente subalternizados, significa romper com mecanismos persistentes de apagamento, desautorização e negação da palavra. Formulada a partir da experiência de mulheres negras, a *escrevivência* carrega uma marca racial incontornável.

No entanto, ao ser mobilizada como categoria epistemológica nesta tese, a *escrevivência* não opera como identidade fixa ou exclusiva, mas como modo de compreender experiências

diversas de mulheres cujas trajetórias foram atravessadas por desigualdades estruturais de classe, gênero, território, maternidade, idade e escolarização negada. Entre as mulheres colaboras desta pesquisa, há aquelas que se reconhecem negras e aquelas que se identificam como brancas; contudo, todas compartilham histórias marcadas pela pobreza, pelo trabalho precoce, pelo cuidado e pela exclusão educacional, elementos que produzem silenciamentos e subalternizações de outra ordem, mas igualmente profundas.

Nesse sentido, a escrevivência é aqui compreendida menos como expressão de identidades previamente definidas e mais como gesto político da palavra, no qual narrar-se constitui ato de afirmação da própria existência. É uma escrita que emerge da vida vivida, da memória encarnada e da experiência situada, permitindo que mulheres historicamente colocadas à margem, ainda que por diferentes combinações de marcadores sociais, transformem suas histórias em conhecimento, suas memórias em linguagem e sua presença em produção de sentido.

Na presente tese, a escrevivência aproxima-se da noção de experiência desenvolvida por Larrosa (2002), compreendida não como simples acúmulo de acontecimentos, mas como aquilo que efetivamente nos atravessa e nos transforma. Para o autor, experiência é “o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas; porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece” (Larrosa, 2002, p. 21). Essa formulação evidencia que a experiência exige abertura sensível, tempo e elaboração, pois somente aquilo que nos afeta e nos mobiliza pode converter-se em experiência formadora. Nesse sentido, a escrevivência transforma o vivido em experiência ao permitir que a memória seja narrada, refletida e reinscrita como conhecimento situado.

A escrevivência dialoga, ainda, com o compromisso ético do dever de memória, formulado por Ricoeur, entendido como responsabilidade histórica de não esquecer aquilo que foi silenciado, negado ou excluído das narrativas oficiais. Para o autor, a fragilidade da memória humana revela a vulnerabilidade da própria experiência histórica, uma vez que “o esquecimento é o emblema de quão vulnerável é nossa condição histórica” (Ricoeur, 2007, p. 300).

Ricoeur (2007) propõe compreender o esquecimento não apenas como inimigo da memória e da história, mas como um conceito ambivalente, intimamente ligado à fidelidade ao passado. Só há esquecimento porque houve marca; apenas aquilo que foi vivido, inscrito e significado pode ser esquecido. Nesse sentido, o autor introduz a noção de “esquecimento de reserva”, entendida como uma dimensão positiva do esquecimento: uma existência latente da

memória que não desaparece, mas permanece em estado virtual, podendo reaparecer com a força da impressão original.

Essa concepção permite compreender que o esquecimento não se opõe radicalmente à memória, mas participa de seu funcionamento, ainda que de modo tenso. Como observa Ricoeur (2007, p. 424), o esquecimento é frequentemente “sentido como um dano à confiabilidade da memória”, justamente porque ameaça a continuidade da experiência e do reconhecimento. Ao mesmo tempo, o autor admite a possibilidade de uma “memória apaziguada” e até mesmo de um “esquecimento feliz” (Ricoeur, 2007, p. 423), não como apagamento da dor ou das injustiças, mas como elaboração ética do passado, capaz de sustentar processos de reconciliação consigo e com a própria história.

É nessa perspectiva que a escrevivência se inscreve como prática de resistência ao esquecimento imposto. Ao narrar memórias historicamente silenciadas, as mulheres da EJA mobilizam esse “esquecimento de reserva”, fazendo emergir experiências que permaneceram latentes, mas não anuladas. Suas narrativas reativam marcas do vivido, transformando o que foi relegado ao silêncio em palavra pública, conhecimento situado e gesto ético de fidelidade à própria história.

À luz das escrevivências, essa concepção de memória revela toda a sua força ética e política. As narrativas das mulheres da EJA fazem emergir memórias que permaneceram por longo tempo no esquecimento de reserva: experiências silenciadas pela pobreza, pelo racismo, pelo trabalho precoce e pela negação do direito à escolarização. Ao narrar, essas mulheres reativam marcas profundas do vivido, transformando o esquecimento imposto em palavra, presença e conhecimento. A escrevivência realiza, assim, um gesto ético de memória: não apenas lembra, mas restitui dignidade ao que a história tentou apagar, reinscrevendo experiências silenciadas no espaço da linguagem e da ação.

Esse movimento não se limita à evocação do passado, mas converte-se em prática transformadora. Narrar é intervir na realidade, deslocar as construções discursivas e forjar outros modos de existir. Nesse ponto, a escrevivência dialoga diretamente com a noção freiriana de palavra práxis, pois, como afirma Freire (1982, p. 107), “não há palavra verdadeira que não seja práxis”, isto é, palavra que não se articule à ação concreta de transformação. Quando mulheres da EJA escrevem e narram suas memórias, afirmam-se como sujeitas históricas, mobilizando a linguagem como instrumento de emancipação e resistência. A memória, nesse contexto, deixa de ser mero registro e torna-se fundamento epistemológico e político, capaz de reconfigurar o presente e projetar futuros possíveis.

Evaristo (2017) apresenta a compreensão da memória como prática epistemológica e política. Para a autora, o que se narra não é apenas história: é corpo que fala, ferida que se expõe, vida que se recria. Em suas palavras, “a escrevivência não é ficção, é vida. São as nossas marcas, as nossas dores, as nossas experiências que se inscrevem na escrita” (Evaristo, 2017, p. s/p). Essa concepção desloca a narrativa do plano abstrato para o plano da existência concreta, no qual a palavra carrega marcas corporais, afetivas e históricas da experiência. Como reforça a autora, “escrevivência é escrever a vida, é escrever a partir das nossas vivências, das nossas memórias, dos nossos corpos” (Evaristo, 2020, p. 25).

Essa epistemologia ganha ainda maior densidade quando situada nas trajetórias das mulheres da EJA. Suas narrativas trazem marcas de exclusão escolar, trabalho precoce, racismo, maternidade, responsabilidade compulsória de cuidado¹ e precarização da vida, mas também expressam redes de afeto, criatividade, coragem e reinvenção cotidiana. Ao narrar, produzem escrevivências: transformam memórias em conhecimento, confrontam estruturas que as relegaram à invisibilidade e afirmam modos de vida que escapam às classificações rígidas do currículo escolar.

Assim, escrever e narrar, na EJA, na pesquisa e na vida, constituem práticas de sobrevivência e reexistência. A escrevivência faz emergir uma matriz epistemológica que desafia certezas, descentra hierarquias de saber e legitima conhecimentos historicamente desautorizados. É a partir dessa compreensão que esta tese se inscreve: reconhecer a escrevivência como teoria, método e política; escutar as mulheres da EJA como produtoras de conhecimento; afirmar a palavra narrada como gesto de autonomia, cuidado e reinvenção de si e do mundo.

3.2 Interseccionalidades e escrevivência de mulheres na EJA

Se a memória, a narrativa e a escrevivência constituem os fundamentos epistemológicos desta pesquisa, torna-se necessário explicitar a partir de quais corpos, lugares sociais e estruturas de poder essas experiências são vividas, narradas e transformadas em conhecimento.

¹ Uso a expressão “responsabilidades compulsórias de cuidado” para nomear a atribuição socialmente produzida do trabalho de cuidado às mulheres, especialmente às mulheres pobres e negras, como obrigação cotidiana naturalizada, e não como escolha individual. Trata-se de um regime de responsabilização sustentado pela divisão sexual do trabalho e por desigualdades de gênero, raça e classe (Collins, 2019; Akotirene, 2019).

Tal movimento exige a incorporação da interseccionalidade como perspectiva teórica para compreender as escrevivências das mulheres da EJA.

Compreender quem são as mulheres cujas escrevivências atravessam esta investigação implica considerar os marcadores sociais que estruturam suas trajetórias. À medida que a escrevivência afirma a palavra como corpo, memória e política, torna-se evidente que essas narrativas não se produzem de forma homogênea. Elas são atravessadas por marcadores que operam simultaneamente na constituição das experiências vividas. Nesse sentido, a interseccionalidade apresenta-se como categoria teórico-política fundamental para compreender as escrevivências das mulheres da EJA, pois permite analisar como gênero, raça, classe, maternidade e geração se entrelaçam na produção das desigualdades e, também, das resistências.

Nesse sentido, as escrevivências das mulheres da EJA revelam que gênero, raça, classe, maternidade e geração não são dimensões isoladas, mas forças entrelaçadas que organizam desigualdades, produzem silenciamentos e, simultaneamente, alimentam modos singulares de resistência e reexistência, exigindo uma leitura interseccional de suas trajetórias.

3.2.1 Gênero, raça, classe, maternidade e geração

A análise das trajetórias de mulheres na EJA exige um olhar que ultrapasse categorias isoladas de desigualdade. Compreender seus percursos implica reconhecer como gênero, raça, classe, maternidade e geração se entrelaçam na produção de exclusões históricas e, simultaneamente, de resistências cotidianas. Essas dimensões não atuam de forma independente: articulam-se de modo complexo, produzindo experiências singulares de subalternização e modos próprios de enfrentamento.

Nessa perspectiva, a interseccionalidade se apresenta como categoria teórico-política fundamental, não como simples soma de opressões, mas como horizonte analítico que possibilita compreender as articulações dinâmicas entre sistemas de poder que atravessam corpos, territórios e tempos de vida. Trata-se de uma abordagem que desloca leituras simplificadoras da desigualdade e permite apreender como múltiplos marcadores sociais operam simultaneamente, configurando condições específicas de existência, exclusão e permanência.

Formulada por Crenshaw (1989), a noção de interseccionalidade emerge da crítica às limitações do direito antidiscriminatório e de políticas públicas em reconhecer violências

específicas vividas por mulheres negras. Quando tratadas apenas como “mulheres” ou apenas como “negras”, experiências concretas de opressão tornam-se invisibilizadas. Nessa direção, a autora afirma que “a interseccionalidade é uma conceituação do problema que busca capturar as consequências estruturais e dinâmicas da interação entre dois ou mais eixos da subordinação” (Crenshaw, 2002, p. 177). A formulação evidencia que as desigualdades não operam em planos paralelos: entrecruzam-se e produzem efeitos simultâneos e qualitativamente distintos sobre as trajetórias.

Mobilizando a metáfora da interseção, Crenshaw (2002, p. 177-178) explica que raça, etnia, gênero e classe funcionam como “avenidas” que estruturam os terrenos sociais, econômicos e políticos, contextos em que os danos interseccionais ocorrem quando desvantagens interagem com vulnerabilidades preexistentes, produzindo uma dimensão específica de desempoderamento. Essa imagem do cruzamento é particularmente elucidativa para pensar a EJA: ao atravessarem “avenidas” de desigualdade, mulheres, em especial as mulheres negras, carregam em seus corpos e memórias os impactos de fluxos múltiplos de opressão e, ao mesmo tempo, inventam modos de negociar o “tráfego” das exclusões, reinscrevendo-se como sujeitos de direito. Não se trata, portanto, de somas, mas de composições.

Essa perspectiva dialoga diretamente com a escrevivência, na medida em que as narrativas das mulheres da EJA materializam aquilo que a interseccionalidade teoriza: ao contarem suas histórias, tornam visíveis os entrecruzamentos de violência e resistência que atravessam seus corpos e cotidianos. Como sintetizam Collins e Bilge (2021, p. 15), “a interseccionalidade permite a compreensão de que as relações de poder, constituídas por questões referentes a raça, classe e gênero, por exemplo, não se apresentam como problemas isolados”.

Na perspectiva desta pesquisa, a interseccionalidade não se limita a uma categoria aplicada “de fora” às narrativas: ela emerge das próprias escrevivências das mulheres da EJA. Ao narrarem suas trajetórias, revelam como gênero, raça, classe, maternidade e geração se cruzam concretamente em suas vidas, produzindo experiências singulares de exclusão, permanência e resistência. A escrevivência, enquanto prática epistemológica situada, torna visíveis essas intersecções a partir da palavra encarnada e narrada, deslocando a interseccionalidade do campo abstrato da teoria para o terreno concreto da experiência. Assim, as interseccionalidades deixam de ser apenas categorias organizadoras da análise e passam a se materializar nas próprias narrativas de vida.

A maternidade também precisa ser compreendida como dimensão atravessada por relações de poder e desigualdade, especialmente quando articulada às condições materiais de vida das mulheres pobres e negras. Longe de constituir experiência homogênea ou exclusivamente privada, a maternidade produz efeitos concretos sobre os tempos da vida, as possibilidades de escolarização, o acesso ao trabalho e a participação social. Nessa direção, Biroli (2018) argumenta que a responsabilização feminina pelo cuidado e pela reprodução cotidiana da vida permanece socialmente naturalizada, produzindo impactos desiguais sobre a autonomia das mulheres e suas possibilidades de inserção em diferentes espaços públicos. No contexto da EJA, essas questões ajudam a compreender que muitas trajetórias escolares femininas foram interrompidas ou adiadas pela necessidade de conciliar maternidade, trabalho e sobrevivência, fazendo com que o retorno à escola aconteça, frequentemente, em meio à continuidade das responsabilidades de cuidado.

Na década de 80 Gonzalez já antecipava essa crítica ao afirmar que “a mulher negra vive uma situação de opressão que não é apenas de gênero, mas também de raça e classe” (Gonzalez, 1988, p. 69). Carneiro (2003, p. 120) reforça essa compreensão ao pontuar que “a opressão racial e de gênero não são somatórias, mas interativas, produzindo um lugar específico de subalternidade”. Akotirene (2019) sistematiza a interseccionalidade como categoria epistemológica e política, destacando a centralidade da experiência de mulheres negras na leitura das dinâmicas sociais. Para a autora, a interseccionalidade consiste em “desvelar os efeitos combinados do racismo, do sexismo e da desigualdade social” (Akotirene, 2019, p. 14), recusando leituras fragmentadas da realidade. Mais do que um conceito descritivo, a interseccionalidade assume, aqui, o estatuto de método situado, compromisso ético e posicionamento político diante de vidas que historicamente concentram os efeitos mais profundos dessas opressões entrelaçadas. Assim, quando mulheres da EJA narram suas memórias, não apenas produzem relatos pessoais: reivindicam um espaço de fala que transforma o vivido em palavra pública e desloca hierarquias históricas.

É nesse ponto que a escrevivência se afirma como base epistemológica desta pesquisa: enquanto gesto narrativo insurgente, encontra na interseccionalidade seu fundamento estrutural, pois toma a palavra a partir de corpos atravessados simultaneamente por gênero, raça, classe, maternidade e geração. Como afirma Evaristo (2018) em entrevista à Revista PUCRS, Porto Alegre, “esse lugar também é nosso”, e é nessa tomada de lugar que a escrevivência inscreve corpo, memória e resistência na palavra, fazendo da narrativa um espaço de enfrentamento às estruturas que historicamente silenciaram determinadas existências. Nessa perspectiva,

escrever não apenas “revela” a interseccionalidade: faz dela experiência encarnada e politicamente situada.

Esse enquadramento torna-se decisivo para compreender a EJA. As mulheres que permanecem ou retornam à escola carregam, em suas trajetórias, os efeitos acumulados dessas opressões interligadas: abandono escolar na infância, trabalho precoce, sobrecarga doméstica, maternidade, racismo estrutural, precarização socioeconômica, desigualdades de gênero naturalizadas nas relações familiares e violências físicas, simbólicas e institucionais com efeitos intergeracionais. Nenhuma dessas dimensões opera isoladamente; são forças que se enredam, se reforçam e produzem trajetórias singulares de exclusão, mas também de reinvenção.

Ao ler essas narrativas pela lente interseccional, torna-se evidente que os obstáculos enfrentados não se explicam apenas pela categoria “mulher”, nem apenas pela condição de pobreza ou pela pertença racial. Suas experiências são produzidas por atravessamentos simultâneos que configuram limites e possibilidades. É nesse encontro entre corpo e estrutura, entre memória histórica e violências vividas, que se inscrevem suas escrevivências e que essas mulheres constroem modos de existir que escapam, tensionam e desafiam lógicas hegemônicas.

No que se refere à geração, mobilizo o conceito para além de categorias etárias. Como propõe Sousa, “este estudo aborda a noção de geração para além das categorias de idade. O conceito de geração passa a implicar um conjunto de indivíduos que se situam num mesmo período social e desenvolvem em comum um ‘sentimento’, uma ‘consciência’ de geração” (Sousa, 2010, p. 19). Nesse sentido, o recorte desta pesquisa, mulheres com idades entre 38 e 82 anos, permite apreender como desigualdades e interrupções/retornos escolares se organizam no tempo social: não apenas como “idade”, mas como pertenças geracionais marcadas por condições históricas específicas de escolarização, trabalho, maternidade e raça/classe.

Assim, compreender a presença e a permanência das mulheres na EJA implica reconhecer que suas histórias são marcadas por desigualdades que não se somam mecanicamente: combinam-se, intensificam-se e se reorganizam ao longo da vida. Ao narrá-las, essas mulheres não apenas expõem a extensão das opressões que enfrentam; anunciam, sobretudo, a força das estratégias de sobrevivência, das redes de afeto, da inteligência prática, dos sonhos que persistem e das reinvenções cotidianas que dão forma à vida dentro e fora da escola.

Ao se entrecruzarem corpo, política e memória, a análise interseccional torna-se fundamental para a compreensão das trajetórias narradas nesta tese, pois evidencia a necessidade de examinar como tais marcadores se articulam em sistemas interdependentes de

poder, produzindo identidades, saberes e modos de estar na EJA. Se os marcadores sociais permitem identificar os cruzamentos das desigualdades, a noção de matriz de dominação explicita a forma como esses cruzamentos se estruturam, aspecto aprofundado no tópico seguinte.

3.2.2 Matriz de dominação e sistemas interdependentes de poder

Pensar as interseccionalidades a partir das escrevivências das mulheres da EJA exige avançar da descrição dos marcadores sociais para a compreensão das estruturas que os organizam e os mantêm em funcionamento. É nesse movimento que a noção de matriz de dominação (Collins, 2021) se apresenta como chave analítica fundamental, pois permite compreender como gênero, raça, classe, maternidade e geração não operam de forma episódica ou circunstancial, mas estruturam relações duráveis de poder que atravessam corpos, territórios e tempos de vida. Nas narrativas dessas mulheres, tais estruturas não aparecem como abstrações teóricas, mas como experiências vividas no cotidiano: na interrupção escolar precoce, na sobrecarga do trabalho e do cuidado, na violência simbólica e material, no racismo naturalizado e nas desigualdades que se acumulam ao longo das gerações. Ao mesmo tempo, é nesses mesmos espaços que emergem fissuras, tensionamentos e modos de resistência, revelando que a matriz que oprime é também atravessada por práticas de reinvenção, agência e produção de saber. A escrevivência, nesse sentido, possibilita acessar a matriz de dominação não apenas como sistema de controle, mas como campo de disputas, no qual o poder se exerce, mas também se contesta e se ressignifica.

A formulação de Collins e Bilge (2021) aprofunda a compreensão da interseccionalidade ao evidenciar que as opressões não atuam de modo linear ou meramente acumulativo, mas como sistemas interdependentes que organizam a vida social. Para a autora, raça, gênero, classe, sexualidade e outros marcadores operam simultaneamente em diferentes níveis: estrutural, relacionado às leis, políticas e instituições; disciplinar, ligado aos mecanismos de vigilância, controle e regulação; hegemônico, sustentado por discursos, estereótipos e ideologias; e interpessoal, expresso nas relações cotidianas. É essa articulação complexa que produz desigualdades persistentes e molda as possibilidades de existir, aprender e permanecer.

Nesse sentido, como afirmam Collins e Bilge (2021, p. 18), “a matriz de dominação refere-se à organização geral do poder nas sociedades, baseada na interseção de sistemas de

opressão como raça, classe, gênero e sexualidade”. Tal matriz posiciona especialmente mulheres negras e pobres em lugares de vulnerabilidade histórica, mas também em espaços de resistência, pois toda estrutura de poder contém fissuras pelas quais emergem práticas de enfrentamento, reinvenção e reexistência.

No contexto da EJA, essa matriz de dominação materializa-se de forma concreta nas trajetórias femininas. Ela se expressa no trabalho precoce e nas jornadas exaustivas; na adultização feminina e na sobrecarga do cuidado doméstico e afetivo; no racismo institucional e nas violências simbólicas presentes no espaço escolar; na precariedade das políticas públicas destinadas a jovens, adultos e idosos; e na maternidade compulsória e intergeracional, que atravessa gerações. Esses atravessamentos não se somam mecanicamente, mas se enredam, produzindo experiências singulares e persistentes de exclusão.

Entretanto, é também nesse cruzamento de opressões que emergem práticas de resistência. As mulheres da EJA reinventam trajetórias, reabrem possibilidades, afirmam o direito de aprender fora do tempo normativo do relógio escolar, ressignificam a dor e produzem saberes inscritos em suas próprias vidas. Collins e Bilge (2021) chamam atenção para esse duplo movimento: se a matriz organiza desigualdades, ela também abriga as condições para enfrentá-las. Ao compartilharem suas histórias, as mulheres constroem conhecimentos coletivos que desafiam a ordem hegemônica, produzindo saberes insurgentes tecidos a partir da experiência de quem vive nas margens e que, justamente por isso, tornam visíveis experiências e conhecimentos frequentemente ignorados pelos discursos produzidos a partir do centro.

Akotirene (2019) compreende a interseccionalidade como categoria epistemológica e política, ao defini-la como esforço de “desvelar os efeitos combinados do racismo, do sexismo e da desigualdade social” (Akotirene, 2019, p. 14). A autora adverte contra usos superficiais do conceito e insiste que ele só faz sentido quando vinculado a um compromisso ético e político com a transformação social.

Assim, analisar as trajetórias de mulheres na EJA implica reconhecer que elas não são apenas “alunas fora da idade” ou “sujeitos da defasagem escolar”, mas mulheres negras, pobres, trabalhadoras, mães e avós, cujas vidas foram moldadas por múltiplas interdições simultâneas. Racismo, patriarcalismo e classe operam como vias estruturantes do terreno social, posicionando essas mulheres nos cruzamentos onde tais fluxos se encontram. Como aponta Crenshaw (2002, p. 177–178), “as desvantagens interagem com vulnerabilidades preexistentes, produzindo formas qualitativamente distintas de desempoderamento, como fluxos de tráfego que chegam simultaneamente de diferentes direções”.

Se a interseccionalidade e a matriz de dominação revelam as estruturas que produzem desigualdades, a escrevivência evidencia como as mulheres negras respondem a elas. A escrevivência constitui, assim, o lugar em que teoria e vida se encontram, pois é pela palavra encarnada que as mulheres enfrentam, deslocam e reescrevem os atravessamentos históricos que as constituem, transformando a experiência da opressão em linguagem, memória e ação política.

Mesmo atravessadas pelas avenidas da opressão, as mulheres da EJA inventam linguagens para reinscrever suas trajetórias. Ao narrar suas vidas em rodas de conversa, em cadernos, em registros de aula ou nas memórias compartilhadas no cotidiano escolar, produzem escrevivências que desestabilizam o currículo hegemônico, tensionam hierarquias do saber e transformam a escola em espaço de legitimação da experiência. A palavra narrada, nesse contexto, torna-se gesto de presença, afirmação e reivindicação de existência.

Essa situação é evidenciada por Moreira, Evangelista e Santos (2019), ao analisarem como as desigualdades estruturais incidem de modo particular sobre mulheres negras. Os autores afirmam que, [...] desde cedo, as estratégias de sobrevivência impostas e interiorizadas pelas negras desconhecem os avanços dos modos de produção. Em outras palavras, a vida delas sempre está em xeque, e essa insegurança produz um discurso nas feministas: ‘nós, mulheres negras, estamos por nós mesmas (Moreira; Evangelista; Santos, 2019, p. 116).

Tal formulação reforça que, diante da intensificação das desigualdades, são as próprias mulheres negras que constroem, no cotidiano, práticas de cuidado, redes de apoio e formas de resistência que sustentam sua permanência na vida, na escola e nos espaços de formação. Essas estratégias não se configuram apenas como respostas individuais à precariedade, mas como expressões coletivas de inteligência prática, sobrevivência e reexistência.

Assim, a matriz de dominação não se reduz a um diagnóstico estrutural abstrato. Ela constitui o solo histórico e social sobre o qual brotam as escrevivências das mulheres da EJA, narrativas atravessadas pela dor, mas, sobretudo, marcadas pela criatividade, pela coragem e pela capacidade de reinvenção. Nessas histórias, a palavra faz-se arma, memória e projeto, afirmando o direito de existir, aprender e transformar o mundo a partir da própria experiência.

Reconhecer a matriz de dominação (Collins; Bilge, 2021) como estrutura que organiza as trajetórias das mulheres da EJA exige, simultaneamente, adotar uma perspectiva analítica capaz de compreender como essas forças atuam no cotidiano, nos corpos e nas experiências narradas. É nesse ponto que a interseccionalidade se afirma não apenas como conceito descritivo, mas como instrumento analítico para compreender desigualdades vividas de modo

simultâneo e articulado. Ao deslocar o olhar das categorias isoladas para os cruzamentos entre gênero, raça, classe, maternidade e geração, a interseccionalidade permite revelar como esses marcadores produzem efeitos específicos nas trajetórias escolares, nas condições de permanência e nos processos de subjetivação das mulheres da EJA.

Escrever sobre as mulheres da EJA é, necessariamente, escrever com elas. Nesse gesto compartilhado, a escrevivência (Evaristo, 2005; 2015, 2018) não orienta apenas o modo de narrar, mas funda um movimento epistemológico no qual vida, memória e análise tornam-se indissociáveis. Ao narrar-se, essas mulheres não relatam apenas acontecimentos, mas inscrevem, na escrita, marcas de existências atravessadas por desigualdades, feridas, resistências e conquistas, transformando a experiência vivida em produção de conhecimento.

É a partir dessa centralidade da experiência narrada que gênero, raça, classe, maternidade e geração adquirem densidade analítica quando lidos pelo prisma da interseccionalidade. Mais do que categorias isoladas ou somatórias, esses marcadores constituem uma rede de articulações simultâneas que produz formas específicas de vulnerabilidade e, ao mesmo tempo, estratégias singulares de resistência (Collins e Bilge, 2021; Akotirene, 2019). A interseccionalidade opera, assim, nesta pesquisa, como referencial de leitura para compreender por que as trajetórias das mulheres da EJA não podem ser explicadas por um único eixo de desigualdade.

Nessa perspectiva, a interseccionalidade não se afirma apenas como ferramenta analítica, mas como fundamento ético e metodológico da pesquisa. Escutar as mulheres da EJA, reconhecer suas narrativas como produção legítima de conhecimento e assumir suas experiências como saberes situados implica reconhecer que não há neutralidade na pesquisa. A escolha pela história oral, pelas narrativas de vida e pela escrevivência como orientação epistemológica inscreve-se em uma compreensão de conhecimento comprometida com as vozes historicamente silenciadas e com a centralidade da experiência vivida. É nesse ponto que os feminismos negros oferecem uma contribuição decisiva, ao afirmar que falar, narrar e escrever a partir da própria experiência não é um recurso individual, mas um gesto político de enfrentamento às hierarquias do saber. É nesse movimento que se inscreve o próximo tópico, dedicado a discutir os feminismos negros, o lugar de fala e a produção de conhecimento.

3.2.3 Feminismos negros, lugar de fala e produção de conhecimento

A relação entre adultez e maternidade é atravessada por disputas de temporalidade na vida das mulheres, em que se imbricam o tempo do trabalho, o tempo do cuidado e o tempo da escolarização. A possibilidade de gerir um “tempo próprio”, portanto, não pode ser tratada como dado universal da experiência feminina: ela se distribui de modo desigual conforme as posições sociais, porque raça, classe e gênero não operam como camadas somadas, mas como articulações que produzem condições concretas diferenciadas de vida e de acesso a direitos (Crenshaw, 1989).

Nessa direção, os feminismos negros ajudam a compreender que maternidade e cuidado são dimensões historicamente racializadas, atravessadas por expectativas, estereótipos e regimes de valoração que organizam o que se reconhece como “mulher”, “mãe” e “trabalho legítimo”. Ao explicitar a articulação entre racismo e sexismo, Gonzalez (1984) evidencia como certas imagens sociais, como a da “mãe preta”, operam como dispositivos de naturalização da subalternidade, enquanto Collins (2019) demonstra que a produção de conhecimento feminista negro emerge justamente da crítica às hierarquias epistêmicas e da centralidade da experiência socialmente localizada.

Nessa perspectiva, “enegrecer o feminismo” implica recusar universalizações que tomam como norma a experiência de um feminino abstrato e desracializado, recolocando o racismo como eixo estruturante das hierarquias de gênero nas sociedades latino-americanas (Carneiro, 2003). É nessa mesma direção que a discussão sobre lugar de fala fortalece a análise: não como interdição da palavra, mas como crítica às assimetrias históricas de autorização do dizer e de reconhecimento do saber, interrogando quem fala, a partir de onde fala e sob quais relações de poder certos enunciados se tornam “conhecimento” (Ribeiro, 2017). Como sintetizam Moreira e Cardoso, (2020, p. 131) “considera-se, portanto, que o feminismo negro se situa na fronteira entre o feminismo hegemônico, dito branco e de classe média, e o movimento negro” Essa localização “de fronteira” é analiticamente significativa porque evidencia, ao mesmo tempo, a crítica às exclusões internas do feminismo hegemônico e a disputa por centralidade das experiências das mulheres negras como fundamento de agenda política e produção intelectual.

Nessa mesma direção, Moreira e Cardoso (2020) tensionam os riscos de essencialização quando diferenças como raça, classe, gênero e sexualidades são tomadas como identidades fixas e naturalizadas. Segundo as autoras, tal movimento tende a verticalizar relações de poder e a

alimentar discursos de negação das lutas contra hegemônicas, obscurecendo o currículo como campo complexo de disputas de sentidos. Por isso, defendem a necessidade de deslocamento nesse jogo de forças, de modo a romper com essencialismos e a subverter a ideia de identidades unívocas:

É necessário produzir um deslocamento neste jogo de poder que colabore por romper com os essencialismos e subverta a ideia de uma identidade, feminina e negra por exemplo, como fixa, unívoca, uma vez que esta é sempre o resultado de uma articulação provisória, estratégica, inconclusa, plural e, muitas vezes, subversiva (Moreira; Cardoso, 2020, p. 144).

Essa formulação reforça que a identidade, longe de ser ponto de chegada, opera como construção relacional e histórica; e que, portanto, conhecimento e currículo se produzem em disputas, não em consensos.

Assim, os feminismos negros oferecem uma base teórica, política e epistemológica imprescindível para compreender experiências sociais, inclusive no campo da EJA, como produção legítima de conhecimento. Ao afirmarem que raça, gênero, classe, maternidade e geração estruturam de modo desigual tanto as condições de vida quanto os regimes de visibilidade do saber, essas epistemologias deslocam a noção de neutralidade científica e recolocam a experiência situada no centro da pesquisa, não como dado “privado”, mas como território de elaboração crítica e de disputa por reconhecimento.

Os feminismos negros oferecem uma base teórica, política e epistemológica imprescindível para compreender as narrativas das mulheres da EJA como produção legítima de conhecimento. Ao afirmarem que raça, gênero, classe, maternidade e geração estruturam de forma desigual tanto as experiências sociais quanto os regimes de visibilidade do saber, essas epistemologias deslocam a noção de neutralidade científica e recolocam a experiência situada no centro da pesquisa.

Para hooks (2017) é preciso deslocar a narrativa do campo da expressão individual para o da produção política de conhecimento. Para a autora, a palavra, quando situada no corpo e na experiência histórica, torna-se instrumento de contestação das hierarquias que definem quem pode falar e ser ouvido. Narrar a própria experiência não é um ato espontâneo ou neutro, mas uma prática que confronta regimes de silêncio e afirma a legitimidade de saberes produzidos nas margens. Essa compreensão dialoga com Collins e Bilge (2021), para quem os conhecimentos elaborados por mulheres negras emergem de localizações sociais específicas e

constituem uma epistemologia crítica, capaz de tensionar as formas hegemônicas de produção do saber.

O lugar de fala, nesse sentido, não se configura como autorização identitária restrita, mas como compromisso ético com a visibilização das condições históricas, sociais e políticas que moldam a enunciação. Escutar as mulheres da EJA implica, portanto, reconhecê-las como sujeitas epistêmicas, cujas escrituras atravessam o campo da pesquisa não como dados a serem apropriados, mas como vozes que produzem teoria, orientam a análise e reconfiguram a prática formativa.

Ribeiro (2017) aprofunda essa discussão ao esclarecer que o lugar de fala não se refere à interdição do discurso nem à autorização individual baseada na identidade, mas à necessidade de situar social e historicamente as vozes que produzem conhecimento. Como afirma a autora, “lugar de fala não é um lugar fixo, mas uma posição que ocupamos socialmente e que influencia nossa forma de ver e interpretar o mundo” (Ribeiro, 2017, p. 64). Tratar o saber como universal e neutro implica, muitas vezes, ocultar as posições privilegiadas a partir das quais determinados discursos são legitimados, enquanto outros permanecem sistematicamente silenciados.

Reconhecer o lugar de fala exige, portanto, uma postura ética diante da pesquisa: interrogar quem fala, a partir de quais experiências, em quais condições históricas e com quais consequências políticas esse dizer se torna possível (Ribeiro, 2017). Essa reflexão dialoga diretamente com as escolhas metodológicas desta tese. Ao priorizar a história oral, as narrativas de vida e a escritura como orientação epistemológica, a pesquisa recusa a apropriação das histórias das mulheres da EJA como simples dados empíricos e cria condições para que suas próprias palavras atravessem o campo da investigação, tensionando seus limites e pressupostos.

O pensamento feminista negro amplia essa compreensão ao evidenciar que gênero, raça e classe são dimensões indissociáveis da experiência de mulheres negras. Autoras como Gonzalez (1988), Carneiro (2003), Davis (2016), hooks (2019) e Collins (2019) afirmam que essas vivências não podem ser compreendidas a partir de um único eixo de opressão. Como lembra Gonzalez (1988, p. 69), “a mulher negra vive uma situação de opressão que não é apenas de gênero, mas também de raça e classe”. Do mesmo modo, Carneiro (2003, p. 120) afirma que “a opressão racial e de gênero não são somatórias, mas interativas, produzindo um lugar específico de subalternidade”. Assim, os feminismos negros deslocam qualquer leitura abstrata ou universalizante sobre as mulheres, ao evidenciar que as experiências de exclusão, resistência e escolarização são produzidas em uma trama histórica de relações de poder que articula gênero, raça e classe de forma indissociável.

Falar desde as margens, como aponta hooks (2008; 2017), constitui um gesto político que rompe com o silêncio imposto pela opressão e transforma a palavra em instrumento de denúncia e de reconfiguração do mundo.

As mulheres da EJA, ao narrarem suas memórias, realizam exatamente esse movimento. Ao partilharem relatos marcados pelo trabalho precoce, pela violência simbólica, pela maternidade compulsória e pelo retorno aos estudos na vida adulta ou idosa, produzem escrevivências que se deixam ler na articulação entre interseccionalidade e educação popular. Nessa perspectiva, as colaboradoras desta pesquisa não são fontes de dados, mas sujeitas epistêmicas, cujas narrativas tensionam as fronteiras entre saber escolar e saber da experiência, entre teoria e vida, afirmando-se como produtoras de conhecimento, formação e sentido.

Ao afirmar as mulheres da EJA como sujeitas epistêmicas, cujas narrativas carregam marcas de raça, classe e gênero, torna-se necessário aprofundar como esses atravessamentos se materializam em dimensões concretas da vida cotidiana. Entre elas, a maternidade, o cuidado e a adultez feminina ocupam lugar central nas trajetórias narradas, configurando experiências que organizam o tempo, o corpo, as responsabilidades e as possibilidades de permanência na escola. Longe de se restringirem ao âmbito privado, essas dimensões revelam formas historicamente naturalizadas de desigualdade que atravessam a escolarização das mulheres, incidindo sobre seus percursos educativos e produzindo interrupções, adiamentos e retornos tardios à sala de aula.

Nas trajetórias das mulheres da EJA, a maternidade, o cuidado e a adultização aparecem como eixos centrais na produção das desigualdades educacionais. Para muitas delas, a interrupção dos estudos esteve diretamente associada à gravidez precoce, à ausência de apoio dos companheiros, à exigência de assumir o trabalho doméstico e o cuidado de irmãos, filhos e netos, bem como à necessidade de trabalhar desde muito cedo para garantir o sustento da família. A infância e a adolescência são, assim, encurtadas pela adultização feminina: meninas que cozinham, cuidam de crianças, trabalham na roça ou como diaristas, assumindo responsabilidades que as afastam da escola e produzem evasão, atraso escolar e sentimentos de inadequação.

Quando se acrescenta o marcador racial, esse quadro se aprofunda. Para as mulheres negras, o racismo estrutural manifesta-se em salários mais baixos, maior precarização do trabalho, exposição ampliada à violência e acesso restrito a políticas públicas. Como lembra hooks (2017), para mulheres negras a educação é sempre um ato de subversão, pois implica afirmar a própria humanidade em um mundo que insiste em negá-la. Nesse sentido, a presença

das mulheres negras na EJA constitui, simultaneamente, denúncia de exclusões históricas e anúncio de novos modos de existir.

A maternidade, nesse contexto, não se limita a uma experiência afetiva ou dimensão íntima da vida; constitui também um eixo político determinante da permanência escolar. Muitas mulheres retornam à EJA impulsionadas pelo desejo de ajudar filhos e netos nos estudos, de dar um exemplo diferente ou de evitar que eles vivenciem as mesmas interrupções educacionais que marcaram suas trajetórias. A maternidade torna-se, assim, força motriz da reentrada e da permanência na escola. Essa compreensão dialoga com Collins e Bilge (2021), para quem a maternidade de mulheres negras pode assumir caráter profundamente político, na medida em que, ao cuidar e educar seus filhos em contextos de opressão, afirmam a vida como valor e resistência (Collins; Bilge, 2021, p. 242).

Essa discussão articula-se à compreensão sociológica da adultez. Em estudo sobre a vida adulta, Sousa (2010) problematiza a ideia de um único modelo de “ser adulto”, afirmando que não há um conceito único do que é ser adulto do ponto de vista sociológico (Souza, 2010, p. 288). A adultez é vivida a partir de valores, responsabilidades e escolhas diversas, profundamente atravessadas por condições de classe, gênero e geração. Ainda assim, o modelo normativo do “adulto padrão” permanece operante, assentado na ideia de maturidade estável, autonomia econômica e constituição de família própria. Esse modelo dialoga diretamente com as experiências das mulheres da EJA. Muitas foram consideradas adultas muito cedo, não por terem concluído a escolarização ou alcançado estabilidade econômica, mas por assumirem responsabilidades de trabalho, cuidado e maternidade, frequentemente sem reconhecimento social ou institucional. Em contrapartida, quando decidem retornar à escola em idade adulta ou na velhice, são frequentemente percebidas como “fora do tempo”, deslocadas de um ideal de adultez associado à estabilidade já consolidada.

Sousa (2010) destaca ainda que a vida adulta é marcada por heterogeneidade e incerteza. Embora predomine uma representação homogênea da adultez, essa imagem oculta a diversidade de trajetórias, ritmos e inserções sociais. No caso das mulheres da EJA, essa heterogeneidade torna-se evidente: algumas chegam à escola após terem criado filhos e netos; outras conciliam o estudo com jornadas exaustivas de trabalho e cuidado; outras, ainda, buscam, na adultez, vivenciar experiências educativas negadas na infância e na juventude.

A relação entre adultez e maternidade é igualmente atravessada por transformações nas temporalidades da vida feminina. No entanto, a possibilidade de gerir um tempo próprio não se distribui de forma igualitária. As mulheres da EJA, majoritariamente negras e pobres, raramente

puderam vivenciar a maternidade como escolha planejada. Suas narrativas revelam gravidezes não planejadas, ausência de políticas de apoio, dificuldades de acesso a creches e interrupções sucessivas da escolarização.

Nesse sentido, a interseccionalidade entre gênero, raça, classe e maternidade evidencia que a permanência na EJA não decorre apenas de esforço individual, mas de um complexo conjunto de condições objetivas e subjetivas. Ao insistirem em estudar, mesmo conciliando múltiplas jornadas de trabalho e cuidado, enfrentando cansaço, preconceito etário e racismo institucional, essas mulheres transformam vulnerabilidades em projetos de reexistência. A adultez feminina que aqui emerge não coincide com o ideal estabilizado do “adulto padrão” (Sousa, 2010), mas com uma adultez em movimento, marcada por lutas, adiamentos e retomadas.

A categoria geração amplia ainda mais essa compreensão. A presença de mulheres adultas e idosas na EJA revela como desigualdades educacionais se prolongam no tempo e, muitas vezes, se reinscrevem nas histórias familiares. Muitas viveram infâncias em contextos nos quais a escolarização feminina era pouco valorizada; outras foram empurradas precocemente para o trabalho doméstico ou agrícola; outras atravessaram períodos de repressão política e de ausência de políticas públicas para essa modalidade educativa. Como lembra Arroyo (2017, p. 161), a EJA é espaço de “trajetórias interrompidas que reivindicam continuidade”.

Ao retornarem à escola, essas mulheres não apenas retomam percursos interrompidos, mas também confrontam concepções hegemônicas que associaram a escolarização exclusivamente à infância e à juventude. Ao fazê-lo, tensionam hierarquias que historicamente definiram quem pode aprender, em que tempo da vida e sob quais condições, revelando que a aprendizagem na adultez é direito e é disputa, atravessada por relações de poder e por desigualdades racializadas, generificadas e classistas.

Desse modo, maternidade, cuidado, geração e adultez feminina, lidas a partir da compreensão interseccional, evidenciam que as trajetórias das mulheres da EJA são produzidas no entrelaçamento de desigualdades estruturais e práticas cotidianas de resistência. As experiências narradas revelam que gênero, raça, classe, geração e maternidade não operam como marcadores isolados, mas como forças combinadas que organizam o tempo da vida, o acesso aos direitos e as possibilidades de permanência escolar. Ao reinscreverem a maternidade como motivo de retorno à escola, ao reivindicarem o direito de aprender em qualquer idade e ao transformarem o cuidado, historicamente invisibilizado, em saber da experiência, essas

mulheres produzem escrituras que tensionam modelos normativos de adultez, escolarização e sucesso educativo. Desse modo, as categorias aqui discutidas constituem referências interpretativas fundamentais para compreender as narrativas que serão analisadas ao longo desta tese.

3.3 A Educação de Jovens e Adultos como território político, histórico e epistemológico

Se até aqui o debate se concentrou nos fundamentos epistemológicos e nos marcadores sociais que atravessam as trajetórias das mulheres da EJA, torna-se necessário, agora, voltar o olhar para o espaço no qual essas vidas se encontram, se reorganizam e produzem resistência: a própria Educação de Jovens e Adultos. Mais do que uma modalidade educativa, a EJA configura-se como território político, histórico e epistemológico, marcado por disputas, posicionamentos e pertencimentos, por lutas de reconhecimento e por práticas educativas construídas com sujeitos cujos direitos foram sistematicamente negados ao longo da história.

Compreender a EJA nessa perspectiva implica reconhecê-la não como política compensatória ou simples alternativa escolar, mas como campo de resistência, reexistência e produção de saberes inscritos na experiência viva de seus sujeitos. É nesse espaço que memórias individuais e coletivas se entrelaçam, que trajetórias interrompidas reivindicam continuidade e que as escrituras de mulheres adultas e idosas ganham visibilidade como formação de si, afirmação de existência e produção legítima de conhecimento. Nessa direção, Vieira Pinto (1993, p. 29) lembra que, “em sentido amplo (e autêntico), a educação diz respeito à existência humana em toda a sua duração e em todos os seus aspectos”, deslocando a EJA do lugar de “exceção tardia” para o lugar de direito e de formação ao longo da vida.

A EJA constitui, assim, um dos campos mais tensionados e politicamente disputados da educação brasileira. Longe de ocupar um lugar residual no sistema educacional, a modalidade se configura como zona de encontro entre políticas públicas, desigualdades históricas, práticas educativas insurgentes e narrativas que, ao emergirem, reescrevem o lugar dos sujeitos no mundo. Trata-se de um campo atravessado por contradições, no qual o reconhecimento jurídico do direito à educação convive com a precarização estrutural, o abandono político e a persistente negação de condições dignas de permanência.

Nesta tese, a EJA é mobilizada simultaneamente como território político de reexistência e como matriz epistemológica. É no interior desse campo que se produzem as escrituras das mulheres que compõem esta pesquisa, no entrelaçamento entre memória, desigualdade e

formação. Ao narrar suas trajetórias, essas mulheres reinscrevem a própria vida, reivindicam um direito historicamente negado e afirmam a EJA como espaço legítimo de dignidade, produção de saber e transformação social.

3.3.1 A EJA como direito historicamente disputado

A EJA ocupa um lugar singular na história educacional brasileira: trata-se de uma modalidade juridicamente reconhecida como direito, mas continuamente negada na experiência vivida de seus sujeitos. Compreendê-la como política pública, nesta tese, exige mais do que a enumeração de marcos normativos; implica interrogá-los a partir das escrevivências de mulheres adultas e idosas que, ao narrar suas trajetórias, evidenciam as contradições entre o direito afirmado no plano legal e o direito sistematicamente adiado, interrompido ou silenciado ao longo da vida.

A Constituição Federal de 1988 representou um divisor de águas ao afirmar a educação como direito público subjetivo e dever do Estado, garantindo o acesso à educação básica gratuita também àqueles que não tiveram oportunidade de escolarização na infância e na juventude (Brasil, 1988, art. 208). No entanto, o reconhecimento jurídico não foi suficiente para romper com as estruturas sociais que historicamente produziram a exclusão educacional. Como adverte Arroyo (2017, p. 58), os estudantes da EJA permanecem, em grande medida, como “sujeitos de direitos negados”, cujas trajetórias escolares foram atravessadas pelo trabalho precoce, pela pobreza, pelo racismo estrutural, pela divisão sexual do trabalho e pela desvalorização histórica da escolarização feminina.

As escrevivências das mulheres da EJA evidenciam que esse direito, embora reconhecido formalmente, foi reiteradamente deslocado no tempo da vida. Muitas narram infâncias marcadas pela necessidade de “ajudar em casa”, juventudes atravessadas pela maternidade precoce e vidas adultas organizadas em torno do trabalho e do cuidado, contextos nos quais a escola não se apresentava como possibilidade concreta. Assim, o direito à educação não foi negado por ausência de desejo, mas por condições históricas que produziram exclusões sistemáticas, naturalizadas e profundamente desiguais.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBN (Lei nº 9.394/1996) consolidou a EJA como modalidade da educação básica ao estabelecer, nos artigos 37 e 38, a obrigação do poder público de assegurar oportunidades educacionais apropriadas às características dos jovens e adultos que não tiveram acesso ou continuidade de estudos (Brasil,

1996). Esse avanço normativo foi aprofundado com a Resolução CNE/CEB nº 1/2000, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA, reconhecendo a diversidade dos sujeitos, a flexibilidade dos tempos escolares e a centralidade dos saberes da experiência como fundamentos do processo educativo (Brasil, 2000).

Entretanto, a história da EJA revela que o direito à educação na vida adulta sempre esteve submetido a disputas políticas intensas. Como demonstram Haddad e Di Pierro (2000) e Haddad e Paiva (2012), a modalidade foi frequentemente tratada como ação compensatória, emergencial ou residual, sustentada por campanhas descontínuas e políticas de curto prazo. Essa instabilidade institucional produziu efeitos diretos sobre a permanência dos sujeitos, especialmente das mulheres, cujas escrevivências narram escolas que abrem e fecham, turmas interrompidas, ausência de políticas de apoio e a constante sensação de que estudar é sempre provisório.

Nas narrativas que compõem a presente tese, o direito à educação não aparece na condição de garantia assegurada, mas como conquista frágil, construída no esforço cotidiano de permanecer. Voltar à escola na vida adulta ou idosa, para essas mulheres, não significa apenas acessar um serviço público, mas reinscrever-se como sujeitas de direito, rompendo com a lógica histórica que associou educação exclusivamente à infância e à juventude. A escrevivência, nesse sentido, transforma o direito abstrato em experiência concreta: é na palavra narrada que o direito se revela como luta, espera, interrupção e insistência.

Assim, afirmar a EJA como direito historicamente disputado implica reconhecer que sua existência resulta de embates permanentes entre legislação, desigualdades estruturais e as trajetórias de sujeitos que insistem em aprender ao longo da vida. O direito à educação, na EJA, não se realiza apenas por meio de leis, mas se constrói no cotidiano das mulheres que, ao narrar suas histórias, transformam a negação em denúncia e a permanência em gesto político. É nesse campo de disputas que a EJA se afirma como território de escrevivência, no qual o direito à educação é continuamente reivindicado, vivido e reinventado.

3.3.2 A EJA como cartografia normativa e programática: marcos legais e políticas públicas

Compreender a EJA como território político exige situar seu percurso normativo e programático como um campo historicamente atravessado por disputas de concepção (direito social versus ação supletiva), por oscilações de prioridade estatal e por descontinuidades que afetam diretamente a oferta e a permanência. A trajetória da modalidade não se organiza de

modo linear: ela se move entre campanhas, programas, exames, diretrizes e reformas que, em diferentes momentos, definiram quem deveria aprender, quando e sob quais condições, marcando a vida escolar de jovens, adultos e idosos com avanços pontuais e recuos recorrentes.

Do ponto de vista jurídico-educacional, a EJA se consolida como modalidade da educação básica no bojo da redemocratização e da afirmação da educação como direito. A Constituição Federal de 1988, art. 208, I (redação dada pela EC 59/2009) inscreve o dever estatal de garantir a educação básica também àqueles que não a acessaram no tempo regular (Brasil, 1988) e a LDB (Lei nº 9.394/1996) regulamenta a modalidade em seus artigos 37 e 38 (Brasil, 1996). A normatização ganha densidade com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA, estabelecidas pela Resolução CNE/CEB nº 1/2000, fundamentada no Parecer CNE/CEB nº 11/2000 (Brasil, 2000a; Brasil, 2000b).

Para dar visibilidade ao caráter histórico e disputado desse processo, apresenta-se, a seguir, um quadro-síntese com marcos legais e programáticos que ajudam a compreender a EJA entre campanhas de alfabetização, institucionalização normativa e reconfigurações recentes.

Quadro 8 - Linha do tempo legislação e das políticas públicas da EJA no Brasil (1946–2025)

Ano	Marco legal / político	Descrição / relevância
1946	Decreto-Lei nº 8.529/1946 (Lei Orgânica do Ensino Primário)	Prevê classes de alfabetização e iniciativas voltadas também a adolescentes e adultos, indicando a alfabetização de pessoas adultas como tema de ação pública no pós-guerra.
1947	Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA)	Campanha federal voltada à alfabetização e à escolarização de adolescentes e adultos; marco das campanhas nacionais no período.
1959	Decreto nº 47.251/1959 (campanhas extraordinárias)	Reorganiza e subordina campanhas extraordinárias (incluindo CEAA e CNEA), reordenando iniciativas federais de educação/alfabetização.
1964	Programa Nacional de Alfabetização (Sistema Paulo Freire) e revogação	Decreto nº 53.465/1964 institui o PNA; Decreto nº 53.886/1964 o revoga meses depois, evidenciando a disputa política em torno da alfabetização.
1967	Lei nº 5.379/1967 (base legal do MOBRAL)	Dá base legal à política de alfabetização funcional e educação continuada de adolescentes e adultos, no contexto que dará origem ao MOBRAL.
1968	Decreto nº 62.455/1968 e Decreto nº 62.484/1968 (Fundação MOBRAL e Estatuto)	Institui a Fundação MOBRAL e aprova seu estatuto, materializando a estrutura executiva do programa.
1971	Lei nº 5.692/1971 (Ensino supletivo)	Consolida o “ensino supletivo” como lógica de compensação/regularização da escolarização não concluída na idade própria.
1988	Constituição Federal de 1988	Afirma a educação como direito e reforça o dever estatal de garantir educação básica também a quem não teve acesso na idade própria.
1996	Lei nº 9.394/1996 (LDB)	Reconhece a EJA como modalidade da educação básica (arts. 37 e 38).

Ano	Marco legal / político	Descrição / relevância
2000	DCN da EJA – Parecer CNE/CEB nº 11/2000 e Resolução CNE/CEB nº 1/2000	O Parecer fundamenta a concepção e os princípios; a Resolução institui/normatiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA.
2002	Encceja – Portaria MEC nº 2.270/2002	Institui o exame nacional de certificação de competências para jovens e adultos.
2003	Decreto nº 4.834/2003 (Programa Brasil Alfabetizado – PBA)	Cria o PBA e institui a Comissão Nacional de Alfabetização e a Medalha Paulo Freire.
2004	Decreto nº 5.159/2004 (estrutura do MEC; SECAD à época)	Reorganiza a estrutura regimental do MEC, incluindo a secretaria responsável por políticas de alfabetização/EJA e diversidade (SECAD no período).
2007	Lei nº 11.494/2007 (Fundeb – vigência 2007–2020)	Inclui matrículas da EJA no financiamento da educação básica, ainda que com disputas e assimetrias de ponderação e prioridade.
2010	Resolução CNE/CEB nº 3/2010	Estabelece Diretrizes Operacionais (idade mínima, duração, certificação e EJA/EaD), reforçando parâmetros nacionais para a oferta.
2014	Lei nº 13.005/2014 (PNE)	Metas 9 e 10 tratam da alfabetização de jovens e adultos e da ampliação da EJA integrada à educação profissional.
2020	Emenda Constitucional nº 108/2020 (Novo Fundeb)	Torna o Fundeb permanente (art. 212-A) e redefine regras de complementação e distribuição; inclui parâmetros ligados ao ICMS-educação.
2020	Lei nº 14.113/2020 (regulamentação do Novo Fundeb)	Regulamenta o Fundeb (art. 212-A da CF) e operacionaliza regras de financiamento e distribuição.
2021	Resolução CNE/CEB nº 1/2021	Institui Diretrizes Operacionais para a EJA (inclui parâmetros de oferta, certificação e EJA a distância).
2022	Decreto nº 10.959/2022 (PBA)	Dispõe sobre o Programa Brasil Alfabetizado, reorganizando instrumentos federais de alfabetização e colaboração.
2024	Decreto nº 12.048/2024 (Pacto Nacional)	Institui o Pacto Nacional pela Superação do Analfabetismo e Qualificação da EJA e altera o Decreto nº 10.959/2022.
2024	Lei nº 14.818/2024 (Pé-de-Meia)	Institui incentivo financeiro-educacional no ensino médio público, contemplando também a EJA nessa etapa, com desenho próprio.
2025	Resolução CNE/CEB nº 3/2025 (alterada pela Resolução CNE/CEB nº 6/2025)	Institui as Diretrizes Operacionais Nacionais para a EJA, com alterações posteriores no mesmo ano.

Fonte: Quadro elaborado pela autora, com base na legislação educacional brasileira e documentos oficiais (1946–2025).

O recorte histórico acima não deve ser lido como mera sucessão normativa, mas como cartografia das disputas em torno do direito à educação na vida adulta. Na segunda metade do século XX, predominam campanhas e programas cuja racionalidade oscilava entre o assistencialismo e a alfabetização funcional, ao mesmo tempo em que se afirmavam projetos de educação popular. A instituição do Programa Nacional de Alfabetização com o Sistema Paulo Freire (Decreto nº 53.465/1964) e sua rápida revogação (Decreto nº 53.886/1964)

condensam essa disputa: uma concepção de alfabetização vinculada à emancipação política é interrompida por decisão de Estado.

Durante a ditadura, o marco legal do Movimento Brasileiro de Alfabetização - MOBRAL (Lei nº 5.379/1967) e a consolidação do ensino supletivo (Lei nº 5.692/1971) reforçam a tendência de tratar a escolarização como compensação e aceleração de trajetórias, muitas vezes dissociadas do reconhecimento de saberes e experiências. Na redemocratização, por sua vez, o eixo se desloca: a Constituição de 1988 e a LDB de 1996 reposicionam a EJA como direito educacional, abrindo caminho para as diretrizes nacionais (Parecer CNE/CEB nº 11/2000 e Resolução CNE/CEB nº 1/2000), que afirmam princípios e finalidades próprias da modalidade.

No século XXI, a agenda federal articula instrumentos de alfabetização, certificação e organização normativa, como o Encceja (Portaria MEC nº 2.270/2002), o Programa Brasil Alfabetizado (Decreto nº 4.834/2003) e a criação de estruturas no MEC voltadas à política de alfabetização/EJA (como a SECAD, no Decreto nº 5.159/2004). Em paralelo, o financiamento passa a abarcar matrículas da modalidade por meio do Fundeb, ainda que persistam disputas e assimetrias com efeitos concretos sobre as condições de oferta e permanência.

Mais recentemente, a normatização se adensa com diretrizes operacionais (2010; 2021; 2025) e a agenda federal retoma iniciativas articuladoras (Decreto nº 10.959/2022 e Decreto nº 12.048/2024). Esse movimento reafirma a EJA no desenho das políticas, mas não elimina sua contradição estrutural: o direito afirmado na norma pode conviver com fragilidades na implementação, com descontinuidades e com políticas seletivas de permanência. É nesse ponto que o percurso legal encontra a densidade das escrevivências: a distância entre norma prescrita e vida vivida não é detalhe administrativo, mas experiência histórica sentida no corpo, no tempo e nas possibilidades concretas de permanecer estudando. Assim, situar os marcos legais e programáticos da EJA cumpre função analítica: explicita que a permanência, especialmente de mulheres adultas e idosas, se produz em um campo de forças no qual o direito é continuamente reafirmado, negociado e, muitas vezes, interrompido.

3.3.3 A EJA como modalidade tensionada: entre reconhecimento legal e abandono político

Embora o percurso normativo da EJA revele avanços importantes, como a inclusão da modalidade no Fundeb (2007), a criação do Encceja (2002), o Programa Brasil Alfabetizado (2003) e, mais recentemente, o Pacto Nacional pela Superação do Analfabetismo e Qualificação

da EJA (2024), esses marcos convivem com retrocessos estruturais persistentes. O fechamento de turmas, os cortes de recursos, a precarização da oferta, a ausência de políticas de permanência e a recorrente invisibilidade da EJA na agenda pública configuram um cenário de abandono político que atravessa a história da modalidade.

A Resolução CNE/CEB nº 3/2025 retoma princípios essenciais à EJA, como a presencialidade, a integração entre educação e trabalho e a valorização dos saberes da experiência. No entanto, sua efetividade permanece condicionada a um compromisso político que, historicamente, o Estado brasileiro raramente sustentou de forma contínua. O reconhecimento jurídico, por si só, não se converte automaticamente em condições materiais, institucionais e pedagógicas capazes de garantir o direito de aprender ao longo da vida.

Nesse contexto, a EJA não pode ser compreendida apenas como uma categoria normativa. Trata-se de um território vivo, produzido e permanentemente tensionado por aqueles que o habitam. As trajetórias das mulheres adultas e idosas evidenciam que a modalidade é sustentada por práticas sociais que, muitas vezes, ultrapassam o que está prescrito nas diretrizes oficiais. É no encontro entre suas jornadas de trabalho, suas responsabilidades de cuidado, suas memórias e suas estratégias de reexistência que voltar a estudar adquire sentido concreto.

Olhar esse percurso pela lente da escrevivência permite reconhecer que a legislação não fala sozinha. Ela dialoga e, não raro, confronta a vida concreta das mulheres que experimentaram normativas e políticas públicas descontínuas, seletivas ou insuficientes. Se a linha do tempo revela marcos legais, são as escrevivências, apresentadas no capítulo quatro desta tese, que revelam como esses marcos se inscrevem nos corpos cansados, nos silêncios impostos e nas estratégias cotidianas de permanência.

Compreender a EJA como política pública implica, portanto, reconhecer a articulação de três dimensões interdependentes: a dimensão jurídica, que afirma o direito à educação por meio da Constituição Federal de 1988, da LDB de 1996 e das Diretrizes Curriculares; a dimensão histórica, marcada pela oscilação de programas e reformas vulneráveis às mudanças de governo; e a dimensão social e experiencial, que se corporifica nas trajetórias de mulheres negras, pobres, mães, trabalhadoras, rurais e periféricas, responsáveis por transformar a escola e a sala de aula em espaço de dignidade, pertencimento e reexistência.

Ao situar a EJA nesse entrecruzamento, torna-se possível compreender que o direito à educação não se realiza apenas por meio de decretos. Ele é vivido, disputado e continuamente reinventado nos gestos cotidianos das mulheres que insistem em permanecer na escola. São elas que fazem a política ganhar corpo, e não o contrário.

Por isso, este estudo reafirma que a EJA não deve ser analisada apenas como modalidade normativa, mas como prática social, território político e espaço de escrevivência. A legislação delimita contornos; são as palavras dessas mulheres, suas memórias, suas trajetórias interrompidas e seus esforços de continuidade que fazem da escola um campo de formação, resistência e possibilidade. É nesse cenário de reconhecimento legal frágil e abandono político recorrente que emergem os sujeitos de direitos historicamente negados.

3.3.4 A EJA como território dos sujeitos de direitos negados: experiência, saberes e escrevivência

Se a EJA se constitui como modalidade educativa tensionada entre reconhecimento legal e abandono político, é a partir das trajetórias de seus sujeitos que essa contradição pode ser compreendida com maior nitidez. Pensar a EJA como território dos sujeitos de direitos negados implica deslocar o olhar da modalidade enquanto política compensatória para compreendê-la como expressão das desigualdades estruturais que historicamente produziram a exclusão escolar. Como afirma Arroyo (2017), os sujeitos da EJA não são apenas aqueles que “não tiveram acesso” à escola no tempo considerado adequado, mas pessoas cujas trajetórias foram sistematicamente interrompidas por relações de classe, gênero, raça, trabalho e pobreza. Nomear essa condição não é detalhe conceitual; é recusar leituras moralizantes que culpabilizam o indivíduo e, em vez disso, evidenciar processos sociais que empurraram corpos e histórias para fora da escola.

Ao compreender as/os estudantes da EJA como titulares de direitos historicamente negados, Arroyo (2017) desloca o debate da responsabilização individual para a análise das condições sociais e institucionais que produziram essas negações. Não se trata, portanto, de pessoas que simplesmente “abandonaram” a escola, mas de trajetórias interrompidas por um sistema educacional seletivo, que expulsa de modo direto ou silencioso aqueles e aquelas que não se ajustam às suas normas, ritmos e tempos. Nessa perspectiva, a EJA pode ser lida, simultaneamente, como espaço de denúncia das injustiças que atravessam o direito à educação no Brasil e como possibilidade de restituição de oportunidades, tempo, reconhecimento e pertencimento social.

Se a memória é território de disputa, resistência e reinvenção, a EJA pode ser compreendida como espaço privilegiado em que essas tensões se atualizam. Nesse contexto, a modalidade não pode ser reduzida a uma leitura supletiva. Ao contrário, abre-se a possibilidade

de pensá-la como campo de reinscrição social, cultural e política, no qual o direito à educação se realiza em diálogo com trajetórias historicamente marcadas pela negação desse mesmo direito. No plano legal, a EJA permanece reconhecida como direito. A Constituição Federal de 1988 assegura a oferta educacional àqueles que não tiveram acesso à escolarização na idade própria, e a Lei nº 9.394/1996 regulamenta a modalidade nos arts. 37 e 38. Em anos recentes, esse marco foi atualizado por normativas que buscaram redefinir e fortalecer a oferta da EJA, a exemplo da Resolução CNE/CEB nº 1/2021, do Decreto nº 12.048/2024, que instituiu o Pacto Nacional pela Superação do Analfabetismo e Qualificação da Educação de Jovens e Adultos, e da Resolução CNE/CEB nº 3/2025, posteriormente alterada pela Resolução CNE/CEB nº 6/2025, que instituiu as atuais Diretrizes Operacionais Nacionais para a EJA.

As categorias geração e tempos de vida são incorporadas a esta discussão não como simples indicadores etários, mas como construções sociais e históricas que organizam expectativas, hierarquias e desigualdades. Para Mannheim (1982), “geração” refere-se a uma localização histórico-social. Em diálogo com essa formulação, Motta (2010) ressalta que as idades e as gerações não podem ser compreendidas apenas em perspectiva cronológica, pois constituem posições sociais produzidas no tempo e em relação com outras dimensões da vida social, especialmente gênero e classe. Pensar a EJA a partir dessa chave significa reconhecer que seus sujeitos chegam à escola trazendo não apenas lacunas produzidas pela negação do direito, mas também saberes constituídos ao longo da experiência. Nessa perspectiva, a experiência não ocupa lugar auxiliar; ela tensiona a centralidade exclusiva do saber escolarizado e exige uma compreensão da aprendizagem como processo de reorganização, ressignificação e politização de conhecimentos produzidos na vida.

Assumir os saberes da experiência e as pedagogias críticas como fundamento permite compreender a EJA não como espaço de compensação, mas como território de formação de si. Aprender, nesse sentido, não é abandonar o que se sabe para receber um saber externo; é reorganizar, ressignificar e politizar conhecimentos já produzidos ao longo da vida. É nessa passagem, da experiência desautorizada ao saber reconhecido, que se torna possível pensar a EJA como território epistemológico de escrituras.

3.4 Mulheres na EJA: permanência, resistências cotidianas e produção de currículos vividos

A presença das mulheres na Educação de Jovens e Adultos constitui uma das marcas mais expressivas e persistentes da modalidade. Longe de se reduzir a um dado quantitativo descontextualizado, ela traduz trajetórias históricas de exclusão escolar, interrupções precoces e lutas contínuas pelo direito à educação. Contudo, essa presença não apenas revela quem ocupa a EJA: ela também desloca o modo de compreender o que se produz no interior da escola. Ao retornarem à escolarização, mulheres adultas e idosas introduzem no espaço escolar experiências, saberes, temporalidades, memórias e formas de resistência que tensionam concepções restritas de ensino e ampliam o próprio sentido de currículo. Nessa direção, compreendo que a centralidade feminina na EJA evidencia não apenas a permanência de desigualdades históricas, mas também a produção de currículos vividos no cotidiano, tecidos na relação entre escolarização e vida.

Essa compreensão exige tomar o currículo para além de sua acepção prescritiva, normativa ou estritamente técnica. Na perspectiva desta tese, o currículo é compreendido como prática social, produção de significados e experiência vivida, constituída nas relações que se estabelecem entre sujeitos, conhecimentos, tempos, espaços e formas de reconhecimento no cotidiano escolar. Corroboro o entendimento de Lopes e Macedo (2011) de que o currículo não se esgota nos documentos oficiais nem no elenco de conteúdos legitimados institucionalmente; ele também se produz nas experiências concretas dos sujeitos, nos modos como a escola acolhe ou silencia determinadas vidas e nos sentidos que as educandas atribuem ao aprender, ao permanecer e ao narrar a si mesmas. Assim, ao analisar a presença das mulheres na EJA, interessa-me também compreender como suas trajetórias participam da produção de currículos vividos, isto é, de processos formativos que se constroem no entrelaçamento entre memória, experiência e escolarização.

Dados nacionais evidenciam essa realidade. O Censo Escolar da Educação Básica de 2019 registrou 3.273.668 matrículas na Educação de Jovens e Adultos no Brasil (Inep, 2020, p. 37) e, no recorte etário, observa-se que, entre estudantes com mais de 30 anos, as mulheres são maioria (58,6%), o que indica a forte presença feminina no acesso tardio à escolarização (Inep, 2020, p. 38). Em paralelo, a última década foi marcada por retração expressiva da modalidade: as matrículas de EJA caíram 34,5%, alcançando cerca de 2,4 milhões em 2024 (Todos Pela Educação, 2025). Esse cenário reforça que, mesmo em contexto de enfraquecimento das

políticas públicas, a EJA segue sendo um espaço de retorno escolar especialmente ocupado por mulheres adultas e idosas, cujas trajetórias foram atravessadas por desigualdades socioeconômicas e por marcadores de gênero, raça e geração.

Na Bahia, essa dinâmica também aparece na série recente. Com base no Censo Escolar 2024, a rede estadual registrou 129.741 matrículas na EJA, um aumento de cerca de 8% em relação a 2023 (119.542), consolidando-se como a segunda maior rede estadual do país em número absoluto de matrículas na modalidade. Embora as sínteses públicas nem sempre tragam, de forma uniforme, a desagregação por sexo em todos os recortes estaduais, o dado nacional de predominância feminina em faixas etárias mais elevadas contribui para compreender por que a EJA segue sendo, de maneira recorrente, um lugar de retorno escolar fortemente ocupado por mulheres adultas e idosas (Bahia, 2025).

Entretanto, mais do que expressar números, a presença feminina na EJA materializa histórias de vida marcadas pelo trabalho precoce, pela sobrecarga do cuidado, pela maternidade assumida em contextos de escassez, pela pobreza persistente e pela desvalorização histórica da escolarização das mulheres. As que chegam e permanecem na EJA carregam experiências densas de exclusão e resistência, que conformam modos singulares de estar na escola e de atribuir sentido à aprendizagem na vida adulta e na velhice. Essas experiências não permanecem fora da escola: elas entram com as estudantes, atravessam suas formas de participação, reorganizam os sentidos do aprender e interferem naquilo que se vive como formação. Por isso, ao considerar a presença das mulheres na EJA, considero também que suas trajetórias produzem efeitos curriculares, uma vez que deslocam os modos tradicionais de pensar os sujeitos da aprendizagem, os saberes legítimos e as finalidades da escola.

Nessa direção, a contribuição de Federici (2019) permite compreender que o trabalho doméstico e reprodutivo, historicamente naturalizado como dever feminino, constitui parte da engrenagem que sustenta a reprodução da vida à custa do tempo e da energia das mulheres. Em diálogo com essa leitura, Hirata e Kergoat (2007) mostram que a divisão sexual do trabalho destina prioritariamente às mulheres as atividades vinculadas ao cuidado e à reprodução social, produzindo desigual distribuição de responsabilidades e oportunidades. Hirata (2022), por sua vez, evidencia que o cuidado, longe de ser apenas expressão de afeto ou disposição moral, constitui trabalho, com efeitos concretos sobre o cotidiano, os corpos e os tempos de vida. Nessa mesma direção, Biroli (2015; 2018) problematiza a responsabilização desigual das mulheres pelo cuidado e pela reprodução da vida, demonstrando que essas relações produzem impactos concretos sobre a participação social, o acesso ao tempo, à autonomia e às possibilidades de

inserção em diferentes espaços públicos, entre eles a educação. No âmbito da EJA, esses elementos ajudam a compreender que a permanência escolar das mulheres não pode ser lida à margem das condições materiais e simbólicas que estruturam suas existências, tampouco separada dos modos pelos quais essas condições atravessam a experiência escolar e a produção do currículo vivido.

À luz de uma abordagem interseccional, a presença das mulheres na EJA pode ser compreendida como processo historicamente construído, no qual trajetórias de exclusão e movimentos de reexistência se entrelaçam. Collins (2019) e Akotirene (2019) permitem adensar essa compreensão ao evidenciar que gênero, raça e classe não atuam de forma isolada, mas articulada, produzindo posições desiguais na experiência social. No caso das mulheres que chegam à EJA, isso significa reconhecer que o afastamento da escola e a dificuldade de permanência não decorrem de decisões individuais, mas de condições estruturais que entrelaçam pobreza, trabalho, cuidado, maternidade e território. Ao mesmo tempo, significa reconhecer que essas mulheres não ingressam na escola como sujeitos vazios, mas como portadoras de memórias, saberes e experiências que interrogam hierarquias de conhecimento e tornam visíveis outras formas de aprender, ensinar e existir no espaço escolar.

Permanecer na EJA, nessa perspectiva, não significa apenas resistir à evasão, mas inscrever-se politicamente no direito de aprender, narrar a própria vida e produzir novas formas de atribuir significado à própria trajetória. Significa também participar da produção de currículos vividos, na medida em que as experiências das estudantes passam a disputar lugar no interior da escola, deslocando o currículo da lógica exclusivamente técnica para uma dimensão ética, política e existencial. As trajetórias dessas mulheres interrogam o que a escola ensina, o que ela reconhece como saber legítimo, quais vidas acolhe e que experiências considera dignas de compor o processo formativo. É nesse entrecruzamento entre direito reconhecido e direito negado, entre políticas instituídas e vidas vividas, que a Educação de Jovens e Adultos pode ser compreendida como território político, histórico, epistemológico e curricular.

Compreender a modalidade nessa direção permite deslocar o foco para aquelas que a constituem cotidianamente: mulheres que, apesar das desigualdades estruturais, sustentam a EJA como espaço de presença, permanência e resistência, produzindo, no cotidiano, práticas de reexistência, dignidade e formação. Ao fazê-lo, elas não apenas ocupam a escola, mas também a transformam, imprimindo nela marcas de suas experiências e produzindo currículos vividos que desafiam concepções homogêneas de ensino, de sujeito e de aprendizagem. É a partir dessa

compreensão que, nos próximos subtópicos, busco analisar as trajetórias femininas na EJA, as tensões entre trabalho, cuidado e exclusão escolar, e os modos pelos quais a permanência pode ser compreendida como produção cotidiana de currículo, de reconhecimento e de reinvenção de si.

3.4.1 Trajetórias femininas na EJA: entre permanência e resistência

Pensar as mulheres na EJA exige considerar as trajetórias que atravessam suas experiências de permanência e resistência no espaço escolar. As memórias que acompanham suas presenças na sala de aula, marcadas pelo trabalho precoce, pela maternidade, pela violência, pela fé, pelo cuidado e pelas múltiplas formas de sustentar a vida, não constituem apenas um pano de fundo biográfico, mas matéria de uma escrita que se inscreve como escrevivência (Evaristo, 2005; 2015; 2020). Antes mesmo do retorno à escola, essas mulheres já produziam estratégias de sobrevivência, redes de cuidado, formas de trabalho e modos próprios de enfrentar as desigualdades que atravessaram suas trajetórias. Nesse sentido, cada retorno à escola, cada caderno aberto à noite e cada permanência construída no cotidiano podem ser compreendidos como gestos políticos de reexistência, por meio dos quais essas mulheres ampliam possibilidades de reconhecimento, aprendizagem e reinvenção da própria vida.

A presença feminina na EJA não pode ser compreendida como evento pontual, nem como simples correção de trajetórias escolares interrompidas. Trata-se de um fenômeno social, histórico, político e também curricular, pois revela o entrelaçamento de desigualdades estruturais e potências de reexistência que incidem sobre os modos de estar na escola, de aprender e de significar a formação. Em muitos municípios brasileiros, especialmente nas regiões mais empobrecidas do Nordeste, mulheres adultas e idosas compõem a maioria das matrículas no ensino fundamental da EJA, evidenciando uma dinâmica de gênero profundamente marcada pela exclusão educacional ao longo do ciclo de vida. Para essas mulheres, entrada, permanência e conclusão dos estudos não se organizam de forma linear, mas como travessias atravessadas por silenciamentos, interrupções, responsabilidades de cuidado, extensas jornadas de trabalho e pela necessidade permanente de afirmar-se como sujeitas de direitos.

Reconheço, também, que as trajetórias escolares das mulheres que chegam à EJA são marcadas por interrupções recorrentes, decorrentes do modo como suas vidas foram, e continuam sendo estruturadas por uma divisão sexual do trabalho na qual, como observam

Hirata e Kergoat (2007, p. 599), “existem trabalhos de homens e trabalhos de mulheres” e “um trabalho de homem ‘vale’ mais que um trabalho de mulher”. Tal lógica destina prioritariamente as mulheres à esfera reprodutiva e organiza de forma profundamente desigual as possibilidades concretas de escolarização. Nessa direção, Federici (2019, p. 43) adverte que “não existe nada natural em ser dona de casa”, o que permite compreender o cuidado, a limpeza, a alimentação e a maternidade não como atributos femininos, mas como trabalho socialmente produzido, naturalizado e desigualmente distribuído. Em diálogo com essas reflexões, Biroli (2015, p. 101) observa que “a atribuição das responsabilidades [...] implica desvantagens específicas para que as mulheres tomem parte da esfera pública”, aspecto que ajuda a compreender as dificuldades de permanência escolar enfrentadas por muitas educandas da EJA. Collins (2019, p. 44), ao analisar a experiência das mulheres negras, mostra que “o trabalho doméstico levou à exploração econômica [...], mas ao mesmo tempo criou condições para formas de resistência”, formulação especialmente fecunda para pensar trajetórias em que a sobrecarga do cuidado se converte, simultaneamente, em mecanismo de exclusão e em chão de resistência. Nesse contexto, estudar não se configura como atividade integrada à vida; é, muitas vezes, o tempo que sobra, o intervalo possível, o espaço frágil entre uma obrigação e outra.

A perspectiva interseccional permite compreender que as desigualdades que atravessam as trajetórias femininas na EJA não se produzem de forma isolada, mas na articulação entre diferentes marcadores sociais. Nessa direção, Akotirene (2019, p. 13) afirma que “a interseccionalidade visa dar instrumentalidade teórico-metodológica à inseparabilidade estrutural do racismo, capitalismo”, o que impede uma leitura fragmentada da exclusão escolar feminina. Em diálogo com essa compreensão, Hirata (2022, p. 49) observa que o trabalho do cuidado deve ser examinado “na interseção das relações sociais de sexo, de classe e de raça”. Assim, a desigualdade não se produz apenas no mercado de trabalho ou no acesso à renda, mas também na divisão social e racial do trabalho reprodutivo, que empurra para as mulheres, sobretudo as pobres, negras e territorialmente vulnerabilizadas, a responsabilidade cotidiana por cozinhar, limpar, sustentar rotinas domésticas, criar filhos e acompanhar pessoas idosas ou adoecidas. No contexto da EJA, essa engrenagem repercute diretamente nas condições de acesso, frequência e permanência, pois a escolarização na vida adulta e idosa passa a coexistir com responsabilidades que, historicamente, contribuíram para a produção da exclusão escolar.

Moreira (2007, p. 111) ajuda a tensionar qualquer leitura homogênea da experiência das mulheres negras ao mostrar que a abstração “mulher negra”, sob a qual se encobriam diferenças econômicas, escolares, religiosas, de orientação sexual e de geração, precisa ser criticamente

desvelada. Ao discutir esse processo, a autora evidencia que a construção política da diferença no interior do feminismo negro também expôs os limites de uma identidade totalizante, incapaz de abarcar, por si só, a complexidade das desigualdades vividas pelas mulheres negras. Essa formulação permite compreender que as trajetórias femininas na EJA são atravessadas por múltiplas desigualdades e não podem ser reduzidas a uma identidade única. Em diálogo com essa compreensão, Santos, Moreira e Gomes (2024) apontam que a presença de sujeitos historicamente subalternizados no espaço escolar não apenas torna visíveis desigualdades estruturais, mas também produz deslocamentos curriculares, ao ampliar epistemes, experiências e modos de significar a formação. Nessa direção, a presença de mulheres negras e pobres na EJA não pode ser reduzida a um dado estatístico ou a uma narrativa abstrata de superação; trata-se de uma presença historicamente produzida em contextos de negação de direitos, mas também de elaboração de estratégias de permanência, afirmação e luta.

Ao discutir feminismos negros e experiências de mulheres negras em contextos de desigualdade, Santos, Moreira e Gomes (2024) ajudam a compreender que raça, gênero, classe e território não constituem marcadores externos às trajetórias escolares, mas dimensões estruturantes da própria experiência social e educativa. Sua reflexão permite adensar a leitura de que a presença de mulheres negras e pobres na EJA não pode ser reduzida a um dado estatístico ou a uma narrativa abstrata de superação. Trata-se de uma presença historicamente produzida em contextos de negação de direitos, mas também de elaboração de estratégias de permanência, afirmação e luta. Nessa perspectiva, o acesso à escola, por si só, não assegura justiça educacional: o que está em disputa é o direito de permanecer, de ser reconhecida e de construir uma trajetória formativa que não descarte a história vivida nem silencie os saberes produzidos fora da escola.

A sustentação da presença feminina na EJA inscreve-se, portanto, em uma trama complexa, na qual se imbricam raça, classe, gênero, maternidade e geração. Permanecer, nesse contexto, não se reduz ao cumprimento de exigências escolares ou à simples ausência de evasão. Permanecer é resistir ao cansaço acumulado das múltiplas jornadas, aos limites do tempo, aos estigmas do fracasso escolar, ao racismo estrutural, à violência de gênero, à falta de apoio familiar, à insuficiência das políticas públicas e às próprias precariedades históricas da modalidade. Mas permanecer é também reinventar-se: transformar a sala de aula em espaço de suspensão da dor, em tempo legítimo para si, em território no qual a palavra recupera força e as memórias se reorganizam em novas possibilidades de vida.

As contribuições de Freire (2000; 2025) permitem compreender esse movimento ao conceber a educação de adultos como prática de autonomia, conscientização e reencontro consigo. Como afirma o autor, “ninguém é sujeito da autonomia de ninguém” e “a autonomia vai se constituindo na experiência de várias, inúmeras decisões que vão sendo tomadas” (Freire, 2025, p. 105). A autonomia, assim, não é um estado alcançado de uma vez por todas, mas um processo contínuo de amadurecimento, construído nas experiências concretas de decisão, responsabilidade e liberdade. Para muitas mulheres da EJA, especialmente aquelas que retornam à escolarização após décadas de afastamento, a alfabetização constitui gesto político e existencial: declarar-se capaz, digna e presente; romper com a narrativa de que “não era para elas”.

Em muitas trajetórias femininas, esse gesto aparece recorrentemente associado à maternidade, não apenas como obstáculo, mas também como impulso. Educar-se para educar os filhos, acompanhar os netos, compreender documentos e reduzir a dependência de terceiros são expressões nas quais a maternidade se converte em força mobilizadora da permanência e da reinvenção. Ainda assim, essa mobilização não apaga a dureza das condições objetivas que estruturam a vida dessas mulheres; ao contrário, explicita como o desejo de estudar precisa disputar lugar com as urgências do trabalho, do cuidado e da sobrevivência.

Miguel Arroyo (2017) aprofunda essa leitura ao afirmar que as mulheres da EJA são portadoras de trajetórias interrompidas que reivindicam continuidade. Como destaca o autor:

[...] os jovens-adultos populares não são acidentados ocasionais que, gratuita ou voluntariamente, abandonaram a escola. Esses jovens e adultos repetem histórias longas de negação de direitos. Histórias coletivas. As mesmas de seus pais, avós, de sua raça, gênero, etnia e classe social. Quando se perde essa identidade coletiva, racial, social, popular dessas trajetórias humanas e escolares, perde-se a identidade da EJA e passa a ser encarada como mera oferta individual de oportunidades pessoais perdidas (Arroyo, 2017, p. 120).

São vidas marcadas pela adultização precoce, pela precarização do trabalho e pela intensificação do cuidado: meninas que cuidaram de irmãos, ingressaram cedo no mundo do trabalho e assumiram responsabilidades de adultas ainda na adolescência. Essa infância interrompida, frequentemente atravessada pela pobreza e pelo racismo, deixa marcas profundas no percurso escolar e ajuda a compreender por que tantas mulheres chegam à EJA apenas na idade adulta ou idosa. O retorno à escola, nesse sentido, não representa a busca por um direito supostamente perdido, mas a retomada de um direito historicamente negado.

É nesse ponto que a escrevivência, enquanto matriz epistemológica, oferece uma abordagem interpretativa decisiva. As narrativas dessas mulheres não se acomodam aos currículos convencionais: são histórias de deslocamentos, violências, perdas, resistências silenciosas e reinvenções cotidianas. Ao narrar, escrever e lembrar, reorganizam o vivido e produzem novas versões de si, deslocando a escolarização do campo da “recuperação” para o campo da criação. A permanência deixa, assim, de ser apenas um indicador institucional e passa a constituir-se como processo narrativo em curso, um movimento de reinscrição de si no mundo. Por isso, compreendo que essas trajetórias não apenas antecedem o retorno à escola, mas também participam da produção de currículos vividos, na medida em que tensionam hierarquias de saber, interrogam concepções homogêneas de sujeito e reconfiguram os sentidos da formação na EJA.

Permanecer significa, ainda, ocupar um espaço historicamente negado. Para muitas mulheres negras, pobres, trabalhadoras e idosas, a escola foi, durante anos, território de não pertencimento. Sua presença na EJA não é naturalizada: é conquista, é gesto político. Como lembram Haddad e Paiva (2000), a EJA sempre foi campo de lutas, e nenhum direito educacional foi concedido sem reivindicação. A permanência das mulheres atualiza essa luta, deslocando os modos de nomear e compreender a escolarização e afirmando que o direito de aprender não prescreve com a idade, nem se submete à classe, à maternidade ou à origem social.

Nessa direção, a permanência na EJA não pode ser compreendida apenas como continuidade da matrícula ou presença física no espaço escolar. Trata-se de um processo atravessado por condições objetivas de vida, mas também pelos significados produzidos pelas próprias estudantes acerca do valor de continuar. Em estudo anterior, Oliveira (2025) sustenta que permanecer pode constituir um gesto de resistência, na medida em que se articula às narrativas que as mulheres constroem sobre si e aos projetos de vida que insistem em afirmar, mesmo em contextos marcados por sucessivas negações de direitos. Assim, as trajetórias femininas na EJA evidenciam que permanecer não é simplesmente ficar, mas sustentar, no cotidiano, a decisão de aprender, reexistir e continuar produzindo futuro.

Compreender a permanência das mulheres na EJA exige, portanto, deslocar o olhar do momento presente para os percursos que antecedem o retorno à escola. As presenças que hoje se sustentam no espaço escolar são resultado de trajetórias atravessadas por interrupções precoces, silenciamentos e negações sistemáticas do direito à educação. Contudo, o retorno ou o ingresso na vida adulta e idosa não rompe automaticamente com as condições materiais e simbólicas que marcaram essas trajetórias; ao contrário, ocorre simultaneamente à

intensificação das responsabilidades domésticas, laborais e afetivas que organizam a vida das mulheres. É nesse cotidiano, marcado pelo trabalho e pelo cuidado, que se explicitam, de forma ainda mais contundente, os mecanismos de exclusão escolar e, ao mesmo tempo, as estratégias de resistência e permanência.

3.4.2 Trabalho, cuidado e exclusão escolar

Antes mesmo de chegar à escola, muitas mulheres já atravessam um dia inteiro de trabalho. Trabalhar para garantir a própria sobrevivência e a da família não constitui uma escolha episódica, mas uma condição permanente de vida. Para essas mulheres, o trabalho não inaugura a autonomia; ele se impõe como urgência histórica, material e cotidiana. E, paradoxalmente, é justamente a necessidade de trabalhar para viver que produz a exclusão escolar, ao mesmo tempo em que a escolarização é apresentada como caminho para acessar um trabalho menos precarizado e melhor remunerado. Vive-se, assim, uma contradição estrutural: trabalha-se porque é preciso sobreviver, mas não se estuda porque o trabalho consome o tempo, o corpo e as forças; retorna-se à escola porque se deseja romper esse ciclo, ainda que o retorno aconteça sob o peso da exaustão cotidiana. Entre o trabalho que garante o hoje e o estudo que promete um amanhã menos desigual, constroem-se trajetórias em permanente tensão, pagando-se, com o próprio corpo, o preço de uma sociedade que exige escolarização, mas organiza a sobrevivência de modo a inviabilizá-la.

É preciso reconhecer, também, que as trajetórias escolares das mulheres que chegam à EJA são marcadas por interrupções recorrentes, decorrentes do modo como suas vidas foram, e continuam sendo, estruturadas por uma divisão sexual, racial e geracional do trabalho. Essa divisão organiza o cotidiano e distribui, de forma profundamente desigual, as possibilidades concretas de escolarização. O tempo do cuidado, da limpeza, da alimentação, da maternidade e do trabalho remunerado recai sobre elas na forma de jornadas sobrepostas, compondo aquilo que Collins (2019) denomina padrões estruturais de sobrecarga, impostos sobretudo às mulheres negras e pobres. Nesse contexto de desigualdade, estudar não se configura como atividade integrada à vida; é, muitas vezes, o tempo que sobra, o intervalo possível, o espaço frágil entre uma obrigação e outra.

À luz da interseccionalidade, Akotirene (2019) permite compreender que a desigualdade não se produz apenas no mercado de trabalho ou no acesso à renda: ela se enraíza, também, na divisão social e racial do trabalho reprodutivo: cozinhar, limpar, sustentar rotinas domésticas,

criar filhos, acompanhar idosos e doentes, tarefas que tendem a ser naturalizadas como “obrigação feminina” e, por isso, permanecem pouco reconhecidas social e institucionalmente. No Brasil, essa assimetria aparece com nitidez nas estatísticas do uso do tempo: em 2022, as mulheres dedicaram, em média, 9,6 horas semanais a mais do que os homens aos afazeres domésticos e/ou ao cuidado de pessoas, evidenciando uma sobrecarga estrutural que atravessa a vida cotidiana. Esse quadro, como também ressalta o Ipea (2025), não é homogêneo entre as mulheres e se intensifica conforme marcadores como renda e escolaridade, o que reforça a necessidade de uma leitura atenta às desigualdades internas ao próprio grupo feminino.

No contexto da EJA, essa engrenagem repercute diretamente nas condições de acesso, frequência e permanência. Interrupções escolares motivadas pela necessidade de cuidar de filhos, netos, pessoas idosas ou adoecidas, bem como o cansaço acumulado após jornadas extensas em trabalhos precarizados, constituem expressões recorrentes dessa sobrecarga. Em muitos casos, o retorno à escola ocorre simultaneamente à continuidade das responsabilidades domésticas e laborais, o que evidencia que a escolarização de mulheres adultas e/ou idosas não suspende as condições estruturais que historicamente produziram a exclusão; antes, passa a coexistir com elas. Repercute, igualmente, nos modos pelos quais a experiência escolar é vivida, pois os tempos do trabalho e do cuidado atravessam o currículo, tensionando ritmos, prioridades, formas de participação e sentidos atribuídos à aprendizagem.

Nessa perspectiva, a educação afirma-se como espaço de disputa política para mulheres atravessadas por múltiplos marcadores sociais. Refletindo sobre o acesso ao conhecimento em contextos de opressão, hooks (2017) chama atenção para o caráter vital da educação para sujeitos historicamente subalternizados. Como afirma a autora, “para pessoas negras, a educação sempre foi uma questão de vida ou morte. Enquanto os brancos podiam aprender como um direito, para nós aprender era uma luta contra um sistema que tentava nos impedir de pensar, de saber, de questionar” (hooks, 2017, p. 43).

Aprender em meio à sobrecarga cotidiana, portanto, revela uma pedagogia de resistência inscrita na própria vida. Ao insistirem em estudar, essas mulheres mobilizam uma rebeldia cotidiana que desafia o lugar socialmente destinado às mulheres pobres e racializadas. Ao mesmo tempo, hooks (2019) critica a tendência do feminismo hegemônico de invisibilizar experiências marcadas por raça e classe, dimensão central para compreender a EJA, onde não se trata de “mulheres” em abstrato, mas de mulheres situadas no cruzamento entre raça, classe, geração e maternidade.

Arroyo (2017) denuncia a incapacidade histórica da escola de reconhecer os corpos, os tempos, os saberes e as trajetórias que nela ingressam. Para o autor, a tendência de moralizar as trajetórias populares produz uma pedagogia que despolitiza a exclusão. Em suas palavras, “esses jovens e adultos não são sujeitos que fracassaram individualmente. São portadores de trajetórias humanas marcadas pela negação de direitos. Quando a escola ignora essa identidade coletiva, racial, social e popular, ela reforça a exclusão que diz combater” (Arroyo, 2017, p. 120).

Quando não são silenciadas, as histórias das mulheres na EJA são frequentemente romantizadas como narrativas individuais de superação, apagando os fatores estruturais responsáveis pelas interrupções de seus percursos. A EJA só pode ser compreendida como prática verdadeiramente humanizadora quando reconhece essas vidas como portadoras de direitos negados, e não como trajetórias “defasadas” que necessitariam de simples correção.

Haddad e Paiva (2000; 2011), ao analisarem a história da EJA no Brasil, demonstram que a exclusão escolar feminina está diretamente relacionada ao trabalho precoce, à desigualdade racial, à maternidade compulsória e à ausência de políticas de permanência. Ribeiro (2010), por sua vez, evidencia que a escolarização de mulheres adultas e idosas é atravessada por temporalidades distintas, uma vez que elas carregam décadas de trabalho reprodutivo e informal, que moldaram e limitaram suas possibilidades de acesso e permanência na escola.

Pesquisas recentes corroboram esses diagnósticos: Bhering (2021) demonstra como a violência doméstica produz rupturas profundas nos percursos escolares, agravadas pela ausência de redes de apoio; Porfírio (2024) evidencia que as maternidades em contextos de vulnerabilidade figuram entre os principais fatores de evasão escolar, mas também entre os principais motivos de retorno; Ferreira (2021) mostra que jovens mulheres que abandonaram os estudos em razão de gravidezes precoces, anos depois, retornam movidas pelo desejo de construir novas possibilidades para si e para seus filhos, desejo atravessado por memórias de dor, mas também por projetos de reinvenção.

Esses estudos deixam evidente que trabalho e cuidado não compõem apenas o pano de fundo das trajetórias femininas, mas constituem mecanismos estruturantes da exclusão escolar. Entretanto, esses mesmos mecanismos podem ser ressignificados. Quando o retorno à escola é mobilizado pelo desejo de acompanhar filhos e netos, compreender documentos, ampliar a autonomia cotidiana ou interromper ciclos de dependência, aquilo que antes operava como impedimento pode converter-se em força de permanência. Essa inflexão é profundamente

política, pois revela que o cuidado, historicamente associado ao silenciamento, também pode tornar-se fundamento de reexistência.

Nesse movimento, o cotidiano de trabalho e cuidado inscreve-se no horizonte da escrevivência: a vida transforma-se em palavra, a palavra converte-se em memória, e a memória produz saber. Ao narrar suas jornadas, as mulheres não apenas denunciam as estruturas que historicamente produziram sua exclusão escolar, mas também tornam visíveis outras maneiras de existir, marcadas por resistência, elaboração do vivido e afirmação de si.

Assim, trabalho e cuidado não explicam apenas as interrupções escolares; ajudam também a compreender as permanências. Ao buscar a EJA, essas mulheres reclamam o direito ao estudo, ao tempo próprio, à palavra pública e ao sonho. Sua presença denuncia a violência estrutural que as afastou da escola e, simultaneamente, anuncia a potência política de retornar e permanecer. É nesse gesto que se inscreve uma das dimensões mais profundas da EJA: constituir-se como território em que a vida cotidiana pode transformar-se em conhecimento, memória e currículo vivido, e em que a escrita das mulheres se afirma como epistemologia de resistência.

3.4.3 Currículos vividos e práticas educativas: a permanência como reexistência na EJA

Se tantas mulheres interrompem e retomam inúmeras vezes sua escolarização formal, enfrentando pobreza, racismo, maternidades solitárias e jornadas exaustivas de trabalho, impõe-se deslocar o olhar do discurso tradicional da “evasão” para a centralidade das estratégias de permanência como produção de currículos no cotidiano. No campo do currículo, esse deslocamento se fortalece quando se toma a prática e o cotidiano como dimensões centrais, reconhecendo que definições prescritivas de currículo tendem a apagar o que acontece, de fato, nas escolas e nas experiências dos sujeitos (Lopes; Macedo, 2011). Não se trata apenas de permanecer fisicamente na escola, mas de compreender as táticas inventadas para seguir estudando e, ao fazê-lo, recriar sentidos curriculares e tramas de significação, apesar das estruturas sociais que reiteradamente empurram esses sujeitos para fora do espaço escolar. Permanecer, nessa perspectiva, é também disputar o que conta como conhecimento, tempo legítimo e experiência formativa.

Ao distinguir estratégias, próprias de instituições que detêm poder e operam a partir de lugares estáveis, e táticas, modos inventivos de agir daqueles que não dispõem de um “próprio”,

Certeau (2014) oferece uma importante contribuição para compreender como sujeitos subalternizados produzem formas de resistência no interior das estruturas que os dominam. Para o autor, a tática não dispõe de lugar próprio; ela atua no terreno do outro e se efetiva na temporalidade do acontecimento, explorando brechas e ocasiões. Por isso, “tem constantemente que jogar com os acontecimentos para os transformar em ocasiões” (Certeau, 2014, p. 47). Nessa perspectiva, as permanências na EJA podem ser lidas como práticas táticas, isto é, como modos de reorganizar o dia, negociar responsabilidades, produzir brechas de tempo e sustentar a presença escolar mesmo em condições adversas.

A permanência escolar dessas mulheres inscreve-se, assim, no tempo espremido entre uma obrigação e outra, na brecha arrancada da vida cotidiana em favor de si. Não se trata de ações heroicas ou extraordinárias, mas de artes de fazer, práticas anônimas, improvisadas e inventivas, que corroem, deslocam e ressignificam os usos do instituído. Como mostra Certeau (2014), são essas práticas que revelam que os sujeitos comuns não são meros receptores passivos das normas, mas agentes criativos que reinventam o cotidiano. A permanência, nessa perspectiva, deixa de ser lida apenas como dado administrativo e passa a ser compreendida como produção cotidiana de sentido, pertencimento e resistência.

Ao retornar à Educação de Jovens e Adultos, essas mulheres recusam, ainda que em condições desiguais, o determinismo social que lhes foi historicamente imposto. Com Freire, pode-se compreender esse movimento não como adaptação a uma ordem desigual, mas como gesto de intervenção no mundo, no qual aprender se torna exercício de autonomia, esperança e reinvenção de si. Como afirma o autor, “é próprio do pensar certo a disponibilidade ao risco, a aceitação do novo que não pode ser negado ou acolhido só porque é novo” (Freire, 2025, p. 36). Nessa direção, o retorno à escola pode ser lido como recusa ao lugar social previamente destinado e como abertura à construção de outras possibilidades de existência.

Arroyo (2017) enfatiza que os sujeitos da EJA chegam à escola marcados por trajetórias humanas e escolares interrompidas e que a continuidade da escolarização deve ser reconhecida como direito, não como favor ou reparo tardio. Não se trata, portanto, de percursos individuais explicáveis por “escolhas equivocadas”, mas de histórias coletivas atravessadas pela negação de direitos, pela pobreza, pelo racismo, pelo patriarcado e pela exclusão educacional. O retorno à escola, nesse sentido, não corrige um passado “mal vivido”, mas reinscreve essas trajetórias no campo do direito, da dignidade e da possibilidade histórica. As permanências, contudo, não se reduzem à sobrevivência escolar. Elas configuram formas concretas de reexistência, nas quais a escola deixa de ser espaço meramente burocrático e passa a poder constituir-se como

território de reinvenção de si. A memória, como indicam Halbwachs (2006) e Ricoeur (2007), é sempre reconstrução social; narrar o passado é também reinscrever-se no presente. É nesse movimento que identidades se produzem, se deslocam e se ressignificam.

As pesquisas sistematizadas no estado da arte (Romanowski; Ens., 2006) convergem ao evidenciar que, em diferentes contextos, mulheres que permanecem na EJA ressignificam memórias de fracasso escolar, reocupam o lugar de aluna como espaço de dignidade e pertencimento, constroem leituras críticas sobre trabalho, maternidade, violência e fé e reinventam a escola ao produzir redes de solidariedade e cuidado. Como sintetiza uma das entrevistadas citadas por Bhering (2021, p. 64): “o meu sonho ninguém mata”. Essa formulação condensa a dimensão ético-política da permanência: não apenas estar na escola, mas insistir em existir, aprender e projetar-se.

Quando essas narrativas são ditas, ouvidas, escritas e partilhadas, inscrevem-se no horizonte da escrevivência. Não são relatos neutros, mas corpos que enunciam a vida e memórias que insurgem contra o apagamento histórico. Permanecer na EJA, portanto, não significa apenas evitar a evasão; significa reexistir pela educação, narrar o mundo e, ao narrá-lo, situar-se nele de outras maneiras. É nesse gesto que a EJA revela uma de suas dimensões mais fecundas: constituir-se como território em que mulheres narram suas experiências, afirmam suas existências e reescrevem mundos.

Ao observar as trajetórias de mulheres adultas e idosas, torna-se visível que suas permanências podem ser lidas à luz daquilo que Freire denominou “inédito viável” (Freire, 1975; 1992). O inédito viável é a possibilidade histórica que ainda não se realizou plenamente, mas que se anuncia como perspectiva, quando os sujeitos se recusam a aceitar a opressão como destino. Não se trata de um sonho ingênuo ou de uma esperança abstrata, mas do esperar como verbo de ação, categoria ético-política que nasce do movimento de quem, mesmo historicamente negado, decide caminhar (Freire, 1992).

Para muitas mulheres da EJA, concluir o ensino fundamental ou médio, retornar à escola após décadas de afastamento, projetar o ingresso no ensino superior ou, simplesmente, experimentar o direito de reconhecer-se como “aluna”, palavra que tantas vezes lhes foi interdita, constitui esse inédito. Trata-se daquilo que parecia “não ser para elas”, bloqueado por um conjunto de violências naturalizadas: pobreza, racismo, adultização precoce, maternidade compulsória e jornadas extenuantes de trabalho. O que torna esse inédito viável é justamente a articulação entre sonho, indignação e ação, isto é, entre denúncia e anúncio (Freire,

1987; 1996). Nessa direção, a permanência escolar não se reduz à continuidade administrativa do vínculo com a escola; ela pode ser compreendida como gesto de abertura de futuro.

Nita Freire (2000) aponta que a transformação social nasce de uma inquietude sadia, aquela que impede os sujeitos oprimidos de se conformarem com a ordem injusta. Essa inquietude ajuda a compreender enunciados recorrentes no campo da EJA, quando o retorno à escola é mobilizado por formulações como “agora é a minha vez”, “não quero morrer sem aprender a ler” ou “quero mostrar para meus filhos que nunca é tarde”. Enunciadas a partir de corpos historicamente atravessados pelo apagamento, tais falas carregam densidade histórica e epistêmica, pois afirmam existência, dignidade e reivindicação de futuro.

Nesse contexto, o conceito freiriano aproxima-se da escrevivência. Quando Evaristo (2015, p. 62) afirma que “os nossos textos são corpos. Corpos vivos, marcados pela memória, pela dor, pela alegria, pelo sangue, pelo suor e pela resistência”, oferece um horizonte de compreensão para o movimento das mulheres na EJA: suas falas, seus cadernos e suas narrativas de vida podem ser lidos como textos-corpo que anunciam outros modos de existir. Como demonstram Halbwachs (2006) e Ricoeur (1994), a memória não é arquivo inerte, mas reconstrução contínua, processo narrativo que reorganiza a experiência e projeta futuros. Hall (2006), por sua vez, reforça que as identidades se produzem nesse gesto de narrar, deslocar e ressignificar.

Assim, quando mulheres da EJA trazem suas memórias interrompidas e seus sonhos adiados para o espaço escolar, transformam a sala de aula em território de reexistência. Reexistir significa mais do que resistir: é inventar um novo modo de estar no mundo, apesar de tudo. É nesse gesto cotidiano, muitas vezes silencioso, que o inédito viável deixa de ser possibilidade abstrata e se converte em prática concreta: um passo dado com esforço, uma palavra escrita, uma presença afirmada noite após noite. A educação deixa, então, de ser compreendida apenas como política pública, currículo ou certificação e passa a poder ser lida, também, como ato de reescrever o próprio destino.

Dar centralidade às trajetórias das mulheres na Educação de Jovens e Adultos implica interrogar o currículo que as recebe, as práticas educativas que se materializam nos múltiplos tempos e espaços de suas vidas e os saberes da experiência que elas carregam inscritos no corpo, na memória e na palavra. Se, até aqui, a permanência foi compreendida como gesto de reexistência e o “inédito viável” como possibilidade de transformação, torna-se necessário problematizar como esses movimentos encontram, ou não, ressonância no interior da escola, especialmente no currículo e nas práticas que o concretizam.

Nesta tese, o currículo não é concebido como estrutura neutra ou simples organização de conteúdo, mas como território político, cultural e simbólico, atravessado por disputas de sentido, relações de poder e possibilidades de reconhecimento. Trata-se de um espaço no qual diferentes projetos de sociedade, de sujeito e de conhecimento se confrontam, razão pela qual não pode ser reduzido a uma prescrição normativa ou técnica. Nessa direção, compreendo o currículo como campo de produção cultural e disputa de significações, atravessado por relações de poder (Lopes; Macedo, 2011), cuja produção é sempre contextual (Lopes, 2018) e atravessada por negociações e disputas entre diferentes projetos (Dias, 2012).

Pensar o currículo na Educação de Jovens e Adultos exige, portanto, recusar a ideia de um currículo único, homogêneo e universalizante. A EJA constitui-se como modalidade marcada pela diversidade de trajetórias, temporalidades, saberes e condições de vida, o que torna inviável qualquer proposta curricular que desconsidere as experiências concretas de seus sujeitos. Falar em currículo para a EJA implica, assim, falar em currículos, no plural, construídos no encontro entre políticas institucionais, práticas educativas e vidas vividas.

Como afirma Lopes (2006, p. 39), “a política curricular é, assim, uma produção de múltiplos contextos sempre produzindo novos sentidos e significados”. Nessa perspectiva, a produção das políticas curriculares precisa ser compreendida como um processo de disputa, atravessado por múltiplas influências, articulações e demandas que excedem a ação vertical do Estado (Dias, 2012; Dias, 2013). Nessa direção, a centralização curricular tende a fortalecer mecanismos de padronização, controle e responsabilização, projetando sentidos normativos para o currículo e para a docência (Dias; Ponce, 2015; Dias, 2017; Dias, 2021). No caso da EJA, esse movimento se torna ainda mais violento, pois incide sobre sujeitos cujos saberes, trajetórias e experiências foram historicamente deslegitimados, reduzindo a possibilidade de reconhecimento de suas especificidades sociais, culturais e formativas.

Nessa perspectiva, o currículo pode ser compreendido como produção discursiva, histórica e contingente, constituída no movimento das práticas, e não na fixidez dos textos normativos (Lopes; Macedo, 2011). Nesse sentido, não há currículo plenamente sedimentado, mas processos de significação curricular em permanente disputa, tradução e reinscrição nos contextos escolares, produzidos nas práticas acadêmicas, escolares e comunitárias. Desse modo, toda tentativa de controle ou prescrição total do currículo tende a fracassar, pois os modos de nomear e compreender a experiência escapam, deslocam-se e se recriam no encontro com a vida vivida. Essa compreensão revela-se particularmente fecunda para a EJA, modalidade marcada por trajetórias interrompidas, saberes da experiência e temporalidades

múltiplas, nas quais o currículo não pode ser único, homogêneo ou universalizante, mas necessariamente plural, negociado e vivido no cotidiano das práticas educativas.

Nessa perspectiva, o currículo deixa de ser entendido como roteiro fixo de conteúdo a serem cumpridos e passa a ser concebido como campo de disputas, produção cultural situada e prática política. Como indicam Lopes (2006; 2011) e Oliveira e Moreira (2016), toda política curricular é atravessada por embates de poder, seleções culturais e projetos de sociedade que definem o que conta como conhecimento legítimo. Para a EJA, isso significa reconhecer que os currículos prescritos só ganham sentido quando negociados, reinterpretados e recriados no cotidiano escolar, à luz das experiências de trabalho, cuidado, maternidade, exclusão e resistência que atravessam a vida dos sujeitos da modalidade. Assumir currículos plurais na EJA implica reconhecer que o conhecimento não se produz apenas nos documentos oficiais, mas também nas narrativas, nas memórias e nas práticas cotidianas das educandas. As escrevivências que emergem em sala de aula tensionam currículos hegemônicos e ampliam suas fronteiras epistemológicas, reinscrevendo no espaço escolar saberes historicamente silenciados. Nesse sentido, o currículo vivido não se opõe de forma abstrata ao currículo prescrito; ao contrário, desloca-o, interroga-o e o reinscreve a partir da vida concreta dos sujeitos, de suas experiências, memórias e modos de existir. Trata-se de compreender o currículo como produção situada, atravessada por disputas e negociações de sentido, e não como simples aplicação de prescrições normativas.

Dias e Ponce (2015, p. 612) ressaltam que “a produção de políticas é um processo complexo tensionado por diferentes forças, processos de significação em diferentes contextos e, portanto, tem o desafio de dar voz aos diferentes sujeitos da e na educação, a todo momento”. Essas contribuições reforçam a necessidade de compreender o currículo como espaço aberto à emergência de saberes historicamente marginalizados. No contexto da EJA, essa abordagem torna-se especialmente necessária, pois permite reconhecer que trajetórias, memórias e experiências tensionam posicionamentos hegemônicos e inscrevem novas possibilidades de reconhecimento, pertencimento e produção de conhecimento. Para as mulheres da EJA, o currículo não se resume a uma lista de conteúdos; ele se configura como espaço no qual memórias, identidades e diferenças podem ser silenciadas ou legitimadas.

A perspectiva freiriana contribui de modo decisivo para aprofundar essa compreensão. Para Freire (2025), o currículo deve partir da realidade concreta dos educandos, reconhecendo histórias, culturas, saberes e linguagens como ponto de partida da construção do conhecimento. Ensinar, nessa concepção, exige respeito aos saberes dos educandos e recusa explícita da

educação bancária, fundada na transmissão mecânica de conteúdo. Como afirma o autor, “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (Freire, 2025, p. 47). Esse currículo enraizado no cotidiano converte as vivências dos sujeitos em potência formadora e crítica. O que Freire denomina “saber de pura experiência feito” refere-se aos conhecimentos construídos nas práticas sociais e históricas dos sujeitos, especialmente das classes populares, saberes que não devem ser negados, mas problematizados com os conteúdos escolares (Freire, 2025, p. 31).

Evaristo (2005; 2015) permite aprofundar essa leitura ao afirmar que as experiências vividas, especialmente de mulheres pobres, negras e periféricas, constituem fontes legítimas de conhecimento e atravessam a escrita, a leitura e as práticas educativas. Quando mulheres da EJA narram suas vidas, seus trabalhos, seus medos e seus sonhos no espaço escolar, colocam em disputa o que conta como conteúdo e ampliam o próprio sentido de currículo, deslocando-o da lógica técnica para uma dimensão ética, política e existencial. As narrativas revelam, ainda, que a experiência formativa não se limita ao que acontece na sala de aula, nem se inicia com o ingresso na escola. Antes de qualquer prática pedagógica formal, há aprendizagens construídas na vida vivida: no trabalho, no cuidado, na maternidade, na fé, nas relações comunitárias e nas estratégias cotidianas de sobrevivência. Reconhecer essas escrevivências exige ampliar o olhar sobre o que se entende por prática na educação, compreendendo que os processos formativos se constituem em diferentes tempos, espaços e relações.

É nessa abordagem que se torna necessário diferenciar, sem fragmentar, prática educativa, prática pedagógica e prática docente, compreendendo-as como dimensões articuladas do processo formativo. Como já sustentei em estudo anterior (Oliveira; Rolim; Souza, 2024, p. 167), a prática educativa “engloba todas as ações e atividades que visam à formação integral do indivíduo, ocorrendo em diversos contextos, como a família, a comunidade, as instituições culturais, além da escola”. Nessa perspectiva ampliada, a prática pedagógica refere-se mais diretamente ao conjunto intencional e organizado de ações educativas no âmbito escolar: planejamento, seleção e mediação de conhecimentos, organização do tempo e do espaço, currículo e avaliação. Já a prática docente diz respeito ao modo como as(os) professoras(es), no cotidiano da sala de aula e da escola, materializam, interpretam e ressignificam essas orientações pedagógicas em interações concretas com as(os) estudantes, mobilizando saberes, escolhas e posicionamentos ético-políticos.

Essa compreensão é respaldada em Brandão (2002), ao afirmar que “ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos, todos nós

envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender-e-ensinar” (Brandão, 2002, p. 7). Assim, quando o sujeito jovem, adulto ou idoso chega à escola, já traz um repertório de aprendizagens constituídas em múltiplas práticas educativas, que precisam ser reconhecidas e consideradas no planejamento e na condução da prática docente. Essas noções se distinguem conceitualmente, mas se entrelaçam no cotidiano da EJA, especialmente quando atravessadas pelas trajetórias das mulheres e pelos processos de significação que elas atribuem à experiência escolar. Tal distinção não tem caráter meramente conceitual, mas permite visibilizar processos formativos que extrapolam o espaço escolar e que são decisivos na constituição das trajetórias das mulheres na EJA. Pimenta e Lima (2004, p. 43) aprofundam essa compreensão ao destacar que a prática docente é também espaço de construção da identidade profissional, uma vez que “a docência se constitui como prática social complexa, atravessada pelas condições concretas de trabalho, pelas políticas educacionais e pelas relações estabelecidas com os sujeitos da educação”. Desse modo, a prática docente não pode ser pensada de forma isolada, mas como prática situada histórica, política e institucionalmente, na qual se entrecruzam projetos educativos, relações de poder e possibilidades de resistência.

Embora distintas, essas três dimensões não se apresentam como compartimentos isolados. Elas se entrelaçam e se constituem mutuamente. Na EJA, esse entrelaçamento ganha especial relevância quando articulado à perspectiva freiriana. Paulo Freire (1996) compreende a prática educativa como ato político, dialógico e emancipador: educar não é transferir conteúdo, mas criar condições para que os sujeitos leiam criticamente o mundo e intervenham na realidade. O diálogo, nessa abordagem, é princípio ético-político, e não mero recurso metodológico. Para as mulheres da EJA, essa articulação significa que a escolarização só se converte em experiência efetivamente formativa quando a prática docente e a prática pedagógica se deixam interpelar pela amplitude da prática educativa que elas já trazem consigo. Suas narrativas e escrevivências desestabilizam currículos, pedagogias e modos tradicionais de ensinar, reinscrevendo na escola saberes que nasceram da vida vivida, do trabalho, do cuidado e da resistência cotidiana.

Para evitar uma compreensão fragmentada das noções de prática educativa, prática pedagógica e prática docente, e considerando que essas dimensões se materializam de forma entrelaçada no cotidiano da Educação de Jovens e Adultos, apresenta-se, a seguir, uma síntese analítica das principais concepções que orientam este estudo. O quadro não possui caráter meramente descritivo; trata-se de uma construção interpretativa, elaborada a partir do diálogo entre distintos referenciais teóricos, com o objetivo de evidenciar como essas práticas se

configuram como práxis social e política no contexto da EJA, especialmente quando atravessadas pelas trajetórias e pelas escrevivências das mulheres.

Quadro 9 - Síntese das concepções de prática educativa, prática pedagógica e prática docente

Dimensão	Conceito	Autor(es) de referência	Implicações para a EJA
Prática educativa	Forma ampla de práxis social: ação humana transformadora, situada histórica e politicamente, que intervém na formação dos sujeitos e na transmissão e recriação da cultura.	Vázquez (1977); Sacristán (2000); Arroyo (2017), Freire (2025)	Reconhece as mulheres da EJA como portadoras de trajetórias marcadas por exclusões históricas, valorizando memórias, práticas de vida e formas de resistência como saberes legítimos e formadores.
Prática pedagógica	Dimensão intencional, organizada e sistemática da prática educativa, voltada à condução do processo de ensino-aprendizagem no espaço escolar.	Libâneo (2012); Pimenta (1999) Nunes (2010)	Orienta o trabalho escolar como prática social e política, exigindo articulação entre conteúdos, métodos e finalidades educativas em considerando os tempos, saberes e experiências dos sujeitos da EJA.
Prática docente	Concretização da prática pedagógica no cotidiano da sala de aula, marcada pela mobilização de saberes profissionais, disciplinares, curriculares e experienciais.	Tardif (2014); Pimenta; Lima (2012)	Espaço de interação viva entre professores e estudantes, no qual emergem desafios, tensões, resistências e possibilidades de construção coletiva e de inéditos viáveis.

Fonte: Elaborado pela autora com base em Sánchez Vázquez (1977), Sacristán (2000), Arroyo (2017), Libâneo (2012), Pimenta (1999), Tardif (2014), Pimenta e Lima (2012); Nunes(2010) e Freire (2025).

A leitura do Quadro 9 possibilita compreender que as distinções entre prática educativa, prática pedagógica e prática docente não indicam separações rígidas, mas diferentes planos de realização da práxis educativa. Tal compreensão é relevante porque, como assinalam Crusoé, Moreira e Pina (2014, p. 47), delinear definições de prática constitui um aporte teórico-metodológico fundamental para as pesquisas em educação. No contexto da EJA, essas dimensões se articulam de modo dinâmico, tensionando a escola a reconhecer saberes produzidos fora de seus muros e a legitimar experiências historicamente desvalorizadas.

Em *Pedagogia da Autonomia*, Freire (2025) não estabelece uma distinção terminológica rígida entre prática educativa, prática pedagógica e prática docente. Ao contrário, compreende essas dimensões como expressões articuladas de uma mesma práxis ético-política. Nessa perspectiva, a prática educativa constitui a categoria mais ampla, por abranger os processos de formação humana, os vínculos entre ética, política e conhecimento e o compromisso com a transformação social. A prática pedagógica, referendada em Nunes (2010), pode ser compreendida como a dimensão intencional e organizada da ação educativa no espaço escolar, envolvendo finalidades formativas, mediações, modos de ensinar e produzir conhecimento. Já

a prática docente refere-se mais diretamente à atuação do professor no cotidiano da sala de aula, como materialização concreta dessas mediações, sem se dissociar, contudo, das finalidades mais amplas da prática educativa.

Ao refletir sobre a docência, Freire (2025, p. 23) afirma que existem “saberes demandados pela prática educativa em si mesma, qualquer que seja a opção política do educador ou da educadora”, evidenciando que o exercício docente não pode ser reduzido a uma dimensão técnica ou instrumental. Nessa perspectiva, ensinar e aprender configuram-se como uma experiência total, diretiva, política, ideológica, gnosiológica, pedagógica, estética e ética, o que inviabiliza qualquer leitura neutra ou despolitizada da docência. Essa compreensão se aprofunda quando Freire (2025, p. 18) afirma que “é por esta ética inseparável da prática educativa, não importa se trabalhamos com crianças, jovens ou com adultos, que devemos lutar. E a melhor maneira de por ela lutar é vivê-la em nossa prática, é testemunhá-la, vivaz, aos educandos em nossas relações com eles”. Assim, ao diferenciar analiticamente essas práticas, não se rompe com a concepção freiriana; ao contrário, busca-se aprofundá-la, permitindo visibilizar como sujeitos da EJA produzem saberes, resistências e processos formativos tanto no cotidiano da vida quanto no espaço escolar

No contexto da EJA, sobretudo quando se considera a presença majoritária de mulheres com trajetórias escolares interrompidas, essas práticas se articulam de forma particularmente intensa. Elas tensionam a escola a reconhecer saberes produzidos nas experiências de trabalho, cuidado, maternidade, fê e resistência cotidiana, deslocando a EJA de uma lógica compensatória para um projeto formativo humanizador e emancipatório. Ao assumir que toda prática educativa é política, o quadro evidencia que cada ação pedagógica carrega potencial simultâneo de denúncia das opressões e de anúncio de inéditos viáveis, reafirmando a EJA como território de formação, dignidade e reexistência.

Se os saberes da experiência, as práticas educativas e os currículos vividos se entrelaçam na constituição da EJA, torna-se possível compreender que a permanência das mulheres nessa modalidade não se reduz à continuidade do vínculo escolar. Ela envolve a produção cotidiana de sentidos, a reinscrição de si no campo do direito e a transformação da experiência em fonte de conhecimento. Nessa perspectiva, reexistir pela educação significa não apenas permanecer, mas produzir presença, palavra, memória e formação em meio às estruturas que historicamente negaram esses direitos.

3.4.4 Identidade, diferença e formação de si na EJA

Compreender as trajetórias das mulheres na Educação de Jovens e Adultos, à luz de Moreira (2017), implica enfrentar uma questão central: a construção das identidades em contextos marcados pela desigualdade, pela negação de direitos e pela desvalorização de saberes. A escolarização não incide apenas sobre conteúdo ou certificações formais, mas também sobre modos de ser, pertencer e narrar a própria história. Pensar identidade e diferença na EJA exige, portanto, deslocar concepções fixas, assumindo a identidade como processo histórico, relacional e permanentemente em construção.

Nessa perspectiva, as trajetórias não podem ser compreendidas como percursos individuais isolados ou como simples somatório de eventos biográficos, uma vez que:

[...] as trajetórias e as narrativas produzidas pelos indivíduos sobre si são obrigatoriamente referentes aos modelos sociais incorporados por estes através das teias de relações processualmente efetivadas ao longo de suas vidas, ou seja, a biografia de um indivíduo é a história de sua relação com as outras pessoas (Moreira, 2017, p. 68).

Essa concepção relacional de trajetória permite compreender que as histórias das mulheres na EJA se produzem no entrelaçamento entre experiências pessoais e estruturas sociais, atravessadas por marcadores como gênero, raça, classe, geração e maternidade. As identidades com que chegam à escola são forjadas em vivências de trabalho precoce, responsabilização desproporcional pelo cuidado, exclusão escolar e silenciamento social. Não são identidades dadas, homogêneas ou estáveis, mas construídas no confronto cotidiano com a desigualdade e na busca por reconhecimento.

A escola, nesse processo, não ocupa lugar neutro. Pode reafirmar estigmas e hierarquias que historicamente marcaram essas trajetórias ou pode constituir-se como território de escuta, reconhecimento e reconfiguração identitária. É nesse tensionamento que a EJA pode ser compreendida como espaço político e formativo, no qual narrativas de vida disputam posições, pertencimentos e sentidos sobre quem são os sujeitos, o que sabem e que lugares podem ocupar.

A identidade é aqui compreendida a partir das contribuições de Hall (2006), não como essência fixa ou atributo dado, mas como processo histórico, relacional e discursivamente construído. Para o autor, as identidades não são algo que os sujeitos possuem, mas posições que ocupam provisoriamente nos discursos, nas práticas sociais e nas relações de poder. Trata-se, portanto, de identidades em permanente construção, atravessadas por deslocamentos, rupturas

e negociações, produzidas na articulação entre memória, experiência, linguagem e contexto histórico.

Nessa direção, identidade, diferença e alteridade constituem dimensões indissociáveis da experiência humana e educativa. A diferença não é compreendida como desvio a ser corrigido, mas como condição constitutiva dos processos de identificação. Na EJA, essa diferença não comparece de forma abstrata, mas encarnada em trajetórias atravessadas por raça, classe, geração, maternidade, trabalho e territorialidade, exigindo da escola não a neutralização dessas marcas, mas o reconhecimento de que elas constituem modos legítimos de existir, aprender e narrar-se. Reconhecer o outro, e reconhecer-se, implica abrir-se à pluralidade de histórias, memórias e modos de existir que atravessam a Educação de Jovens e Adultos, especialmente aquelas historicamente silenciadas ou deslegitimadas.

Na EJA, esse reconhecimento constitui condição importante para que mulheres adultas e idosas se afirmem como sujeitas de saber, memória e direitos. Aqui a escrevivência se afirma como categoria interpretativa fundamental. Ao narrar suas vidas, mulheres na EJA não apenas contam histórias individuais, mas produzem tramas coletivas de memória, reinscrevem identidades e confrontam narrativas hegemônicas que as reduziram à falta, ao atraso ou à incapacidade. A escrevivência emerge, assim, como prática de autoafirmação e construção identitária, articulando memória, experiência e diferença em um gesto político de existência.

A identidade não se constitui no vazio, mas na trama de memórias, vínculos e pertencimentos que dão forma às experiências de vida. Nesse sentido, a memória não opera apenas como recordação do passado, mas como dimensão constitutiva da formação de si: ao lembrar, os sujeitos reinterpretem suas trajetórias a partir do presente, atribuindo novos modos de nomear e compreender a experiência vivida e reposicionando-se no mundo. Halbwachs (2006) destaca que a memória é sempre social. Para o autor, “a lembrança é, em larga medida, uma reconstrução do passado com a ajuda de dados emprestados do presente” (Halbwachs, 2006, p. 74). São os quadros sociais da memória: família, comunidade, grupo de pertença, classe, referências étnico-raciais e religiosas, que permitem ao indivíduo situar-se, reconhecer-se e ser reconhecido. A memória, assim, não é depósito individual de fatos, mas prática coletiva que sustenta identidades, pertencimentos e modos de existir.

Pierre Nora (1993), ao analisar os efeitos da modernidade sobre a memória, aponta para a fragilização das memórias vivas e dos vínculos comunitários, processo que produz a necessidade de instituir os chamados lugares de memória, como arquivos, monumentos, datas comemorativas e narrativas oficiais. Segundo o autor, “os lugares de memória nascem e vivem

do sentimento de que não há memória espontânea” (Nora, 1993, p. 13), isto é, emergem justamente quando a memória deixa de circular de forma orgânica no interior dos grupos sociais. A memória revela-se, assim, como operação simbólica e política: recordar, preservar e esquecer não são atos neutros, mas práticas atravessadas por disputas de poder, seleções e projetos de sociedade. O que se inscreve como memória legítima, bem como aquilo que é silenciado ou esquecido, resulta de processos históricos que definem quais experiências merecem ser narradas, reconhecidas e transmitidas às gerações seguintes.

Bosi (1994) aponta que, sobretudo na velhice, recordar não é repetir, mas refazer a vida. A memória torna-se, assim, força ativa no presente, capaz de projetar novas reconfigurações interpretativas para a existência e de sustentar processos de resistência subjetiva e coletiva. Soares (2015), ao estudar comunidades afro-brasileiras, evidencia que a memória, tecida na oralidade e na ancestralidade, constitui prática de resistência frente aos silenciamentos históricos. Para a autora, a memória “não é simples registro de fatos, mas exercício coletivo de recriação, sustentado pela ancestralidade, que atualiza o passado no presente” (Soares, 2015, p. 88). Trata-se de uma memória viva, formadora e politizada, profundamente implicada na construção identitária. Ao afirmar que “a nossa escrevivência não pode ser lida como histórias para ‘ninar os da casa grande’, mas para incomodá-los em seus sonos injustos” (Evaristo, 2005, p. 20), a autora desloca a memória do plano da recordação passiva para o da formação ética, política e epistemológica. Narrar a própria vida torna-se gesto de conhecimento e de luta: mulheres negras e pobres reconstroem-se como sujeitas de direitos e de saber, produzindo significados que desafiam narrativas hegemônicas.

A perspectiva interseccional aprofunda essa compreensão. Akotirene (2019) adverte que não se trata de somar opressões, mas de compreender como raça, gênero, classe e outros marcadores operam conjuntamente, produzindo experiências específicas de subalternização. Nessa direção, as identidades das mulheres na EJA não podem ser lidas em abstrato, pois se constituem em contextos concretos de desigualdade, nos quais a exclusão escolar se articula ao trabalho precarizado, à sobrecarga do cuidado, ao racismo e à desautorização histórica de seus saberes. Collins e Bilge (2021) reforçam esse argumento ao mostrarem que os sujeitos situados nas margens desenvolvem modos particulares de ver e interpretar o mundo, convertendo a experiência em conhecimento crítico e situado.

Na EJA, mulheres adultas e idosas que retornam à escola carregam memórias atravessadas por trabalho precoce, maternidade, exclusão escolar, violência e, simultaneamente, por resistência e reinvenção. Ao narrar essas experiências, não apenas

recuperam um passado: refazem a si mesmas, reinscrevendo-se como sujeitas de desejo, projeto e direito à educação. A memória, compreendida como dimensão formativa, cria condições para que reconheçam suas trajetórias, ressignifiquem marcas de exclusão e afirmem identidades que não cabem nos rótulos deficitários historicamente atribuídos à EJA. Quando essa memória se converte em escrevivência, ela assume estatuto de epistemologia insurgente, deslocando os limites do currículo e inscrevendo, no espaço escolar, histórias de vida como saberes válidos, formativos e transformadores. Nesse movimento, a construção identitária deixa de ser compreendida como dado fixo e passa a constituir-se como processo contínuo de formação de si, aprofundado na relação com o outro, com a diferença e com as lutas por reconhecimento.

As discussões desenvolvidas até aqui permitem compreender que a memória ocupa lugar central nos processos de constituição dos sujeitos, especialmente quando articulada às experiências de escolarização, pertencimento e produção de sentidos sobre si. Longe de ser compreendida como simples recuperação do passado, a memória assume, nas perspectivas mobilizadas nesta pesquisa, dimensão social, política, afetiva e formativa, participando da construção identitária e da elaboração das experiências vividas. O Quadro 10 sintetiza algumas concepções de memória presentes nos referenciais teóricos deste estudo e suas contribuições para pensar os processos formativos e transformadores vivenciados pelas mulheres da EJA.

Quadro 10-Concepções de memória e suas contribuições para a formação

Autor/a	Concepção de memória	Contribuições para a formação
Halbwachs (2006)	Memória coletiva, sustentada em quadros sociais.	Evidencia que recordar é fenômeno social e condição para identidade e pertencimento.
Nora (1993)	Lugares de memória diante da fragilização da memória viva.	Destaca a dimensão simbólica e política da memória, marcada por disputas e seleções.
Bosi (1994)	Memória como recriação e resistência, especialmente na velhice.	A memória projeta novos significados para a vida e atua como força formativa no presente.
Soares (2015)	Memória ancorada na oralidade e na ancestralidade afro-brasileira.	Memória como prática coletiva de resistência aos silenciamentos históricos.
Evaristo (2005; 2015)	Escrevivência: memória narrada como gesto político e epistemológico.	Inscribe vidas silenciadas como saberes insurgentes e produtores de identidade.

Fonte: Elaboração própria a partir de Halbwachs (2006), Nora (1993), Bosi (1994), Soares (2015) e Evaristo (2005; 2015).

A síntese apresentada no Quadro 10 evidencia que, apesar das diferentes ênfases teóricas, as concepções de memória convergem na compreensão de que recordar é sempre ato formativo, relacional e politicamente situado. A memória aparece, nesses autores, não como simples evocação do passado, mas como prática de produção de sentido, pertencimento e identidade. No contexto da EJA, isso permite reconhecer que as narrativas das mulheres não

operam apenas como relatos biográficos, mas como processos de formação de si, nos quais lembrar, narrar e escrever a própria vida tornam-se gestos de resistência e afirmação identitária.

A partir desse percurso teórico, torna-se possível aprofundar a compreensão da identidade como processo cultural, relacional e histórico, afastando-se de concepções fixas. Hall (2006, p. 13) afirma que “as identidades nunca são unificadas” e que, no mundo contemporâneo, constituem-se como processos abertos, marcados por deslocamentos, fragmentações e múltiplas pertenças. As identidades, nesse sentido, não são algo que os sujeitos possuem, mas posições que ocupam e negociam continuamente nos discursos, nas práticas e nas relações de poder. A identidade cultural constrói-se sempre em relação ao outro, em processos simultâneos de identificação e diferenciação. Ela envolve tanto elementos de continuidade: memórias, histórias compartilhadas, pertencimentos, quanto de ruptura, provocadas por migrações, mudanças geracionais, transformações no trabalho e nos modos de viver. Soares (2009, p. 95) destaca que “a identidade se processa o tempo todo”, produzindo novos cenários e redefinindo o lugar dos sujeitos na vida social. Nessa mesma direção, Haesbaert (1999, apud Soares, 2009, p. 111) ressalta que se trata sempre de uma identidade “em curso”, múltipla e permanentemente reelaborada.

Bauman (2005) aponta que as identidades na modernidade tardia são processos marcados pela fluidez, pela precariedade e pela instabilidade dos vínculos sociais. Para o autor, as identidades deixam de operar como referências sólidas e duradouras e passam a ser continuamente negociadas, reconfiguradas e tensionadas em contextos de insegurança material e simbólica. A identidade, nessa perspectiva, não é algo que se possui, mas algo que se constrói provisoriamente, sob condições de incerteza e fragmentação: “nos é apresentada [...] como algo a ser inventado, e não descoberto; como alvo de um esforço que visa construí-la a partir do nada ou mesmo optar entre várias alternativas. A identidade interpretada dessa forma aparece inconclusa e da sua condição de precariedade busca ocultar-se” (Bauman, 2005, p. 21-22).

Essa instabilidade não constitui fenômeno abstrato ou distante. Ela se manifesta concretamente na vida cotidiana de mulheres na Educação de Jovens e Adultos, cujas trajetórias são atravessadas por múltiplas exigências e deslocamentos: trabalho precarizado, maternidade e cuidado familiar, pertença religiosa e comunitária, experiência da pobreza e, simultaneamente, retorno à escola. Cada uma dessas esferas convoca reposicionamentos identitários, exigindo negociações permanentes sobre quem se é, quem se pode ser e como se é vista socialmente. Ao assumirem o lugar de estudantes na vida adulta ou idosa, essas mulheres tensionam identidades historicamente atribuídas, como a da trabalhadora informal, da

cuidadora exclusiva ou da mulher considerada fora do tempo da escola, e passam a ocupar uma posição marcada por novas expectativas, tensões e disputas de reconhecimento. O retorno à escolarização não estabiliza a identidade; ao contrário, intensifica os deslocamentos, pois coloca essas mulheres diante de novas linguagens, saberes e modos de narrar a si mesmas.

Ao caracterizar as identidades na modernidade tardia como precárias, instáveis e permanentemente negociadas, Bauman (2005) oferece elementos para pensar que as identidades das mulheres na EJA não são frágeis por insuficiência individual, mas porque são produzidas em um mundo social que naturaliza a instabilidade, a insegurança e a responsabilização individual pelas desigualdades estruturais. Essa compreensão dialoga diretamente com Hall (2006), para quem a identidade não é unificada nem fixa, mas atravessada por tensões e deslocamentos permanentes. Como afirma o autor, “dentro de nós, há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas” (Hall, 2006, p. 13). A identidade, assim, não é essência nem destino, mas construção histórica, relacional e provisória, produzida no interior de práticas discursivas e relações de poder.

Para Bauman (2005, p. 19), essa condição assume a forma do deslocamento, entendido como impossibilidade de pertencimento pleno. Estar total ou parcialmente deslocado, “em toda parte, não estar completamente em lugar algum”, significa viver sob o constante imperativo de explicar-se, justificar-se ou negociar a própria presença. Nessa condição, certos traços tendem a sobressair e a ser percebidos como estranhos, exigindo que sejam ocultados, atenuados ou, em determinados contextos, corajosamente afirmados. O deslocamento constitui, portanto, experiência frequentemente desconfortável e perturbadora, marcada por processos contínuos de exposição, barganha e reposicionamento identitário. No caso das mulheres na EJA, esse deslocamento se manifesta na travessia entre trabalho precarizado, cuidado familiar, exclusão escolar e retorno tardio à escola, produzindo identidades que não encontram lugar fixo nem reconhecimento imediato. O retorno à escolarização não estabiliza a identidade; intensifica o movimento de deslocamento, pois coloca essas mulheres diante de novas linguagens, saberes e modos de se narrar.

Nesse processo, as identidades não se resolvem nem se encerram; elaboram-se continuamente. O deslocamento, que em Bauman aparece como marca da precariedade dos vínculos e da impossibilidade de pertencimentos fixos, pode ser compreendido, à luz de Hall (2006), como condição de produção de identidades em movimento, sempre atravessadas por tensões, negociações e reposicionamentos. No caso das mulheres na EJA, esse processo ganha

densidade particular, pois suas trajetórias são marcadas pela travessia entre trabalho precarizado, cuidado familiar, exclusão escolar e retorno tardio à escola. Ao narrar suas experiências, essas mulheres transformam deslocamentos em linguagem, instabilidades em memória e a permanência em espaço de produção de sentido. A escrevivência, nesse horizonte, constitui-se como exercício de reexistência que se escreve no corpo, na palavra e na vida cotidiana.

A identidade cultural envolve necessariamente uma dimensão de reconhecimento. Ser reconhecida como mulher, trabalhadora, mãe, idosa e estudante, sem ser reduzida a rótulos deficitários, constitui parte fundamental do processo formativo na Educação de Jovens e Adultos. Quando essas narrativas emergem no espaço escolar, não apenas expressam vivências individuais, mas disputam simbolicamente o direito de existir, aprender e ser nomeadas a partir de si mesmas. Essa compreensão dialoga com Hall (2019), para quem as identidades não são fixas nem essencializadas, mas construídas historicamente nos processos de representação, nas relações sociais e nos sistemas culturais de significação. Nessa perspectiva, os processos de subjetivação constituem-se nas relações sociais, culturais e educativas por meio das quais as mulheres produzem sentidos sobre si mesmas, reinterpretam suas trajetórias e elaboram novas formas de existir no mundo. É nesse movimento que se produzem identidades sempre provisórias, relacionais e em permanente construção. No campo educacional, isso significa reconhecer que a escola participa ativamente da produção de sentidos sobre quem os sujeitos são, podendo tanto reforçar fronteiras simbólicas que os posicionam em lugares de incapacidade e fracasso quanto favorecer processos de reconhecimento, pertencimento e afirmação de si.

As contribuições feministas e interseccionais aprofundam essa leitura ao evidenciar que a diferença é vivida de forma situada. Collins e Bilge (2021) afirmam que aqueles que ocupam as margens desenvolvem uma visão particular do centro, enquanto Akotirene (2019) destaca que a interseccionalidade não trata da soma de opressões, mas da forma como elas se estruturam conjuntamente, produzindo experiências específicas de desigualdade e subalternização. Nesse contexto, reconhecer o outro não significa tolerar sua presença ou ajustá-lo a um modelo prévio de estudante, mas legitimar seus saberes, suas formas de falar, seus corpos, seus tempos, suas maternidades, suas crenças e seus projetos de vida. Na EJA, essa política do reconhecimento se materializa quando as narrativas das mulheres são acolhidas como saberes legítimos, e não como relatos periféricos ou exemplos ilustrativos.

É nesse cruzamento entre memória, subjetivação, diferença e reconhecimento que a escrevivência se afirma como categoria central. Conforme elabora Evaristo (2005; 2015), trata-

se de uma escrita que nasce do corpo, da vivência e da experiência situada. Ao narrar trajetórias de exclusão, trabalho, maternidade e retorno à escola, mulheres na EJA produzem enunciados que desafiam representações hegemônicas e afirmam outras possibilidades de ser e de estar no mundo. Suas escrevivências não pedem concessão: exigem reconhecimento, reinscrevendo a escola como território de disputa, dignidade e produção de sentido. À medida que essas narrativas são acolhidas, ou tensionam o espaço escolar para serem reconhecidas, produzem processos de subjetivação por meio dos quais as mulheres reinterpretam suas trajetórias, elaboram novos sentidos para suas experiências e constroem formas de reconhecimento de si. A escrevivência, nesse movimento, transforma a memória em linguagem política e a experiência em conhecimento, reinscrevendo nos currículos e nas práticas educativas vozes historicamente silenciadas.

Ao articular escrevivência e interseccionalidade, torna-se possível afirmar que as mulheres na Educação de Jovens e Adultos não são objeto de políticas compensatórias, mas sujeitas de enunciação e de produção epistemológica. Suas memórias narradas operam como epistemologias insurgentes: denunciam exclusões históricas e anunciam inéditos viáveis (Freire, 1992), reafirmando o direito de aprender, narrar a própria vida e projetar futuros possíveis. Desse modo, memória, subjetivação, diferença e escrevivência, em articulação com o currículo e as práticas educativas, configuram-se não apenas como categorias analíticas, mas como experiências corporificadas nas trajetórias das mulheres na EJA. É nesse horizonte teórico que se torna possível compreender como as narrativas produzidas pelas colaboradoras expressam processos de reexistência, permanência e reinvenção de si, discussão que será desenvolvida no capítulo seguinte.

4 ENTRE A VIDA E A ESCOLA: NARRATIVAS DE MULHERES NA EJA

Entre a vida e a escola, as trajetórias das mulheres da EJA, interlocutoras dessa pesquisa, foram marcadas por descontinuidades, interrupções, adiamentos e negações do direito à educação. O desejo de estudar existia, mas foi reiteradamente subordinado ao trabalho, às responsabilidades familiares e às urgências da sobrevivência.

Eu lembro que eu tinha uma vontade muito grande de aprender a ler, mas eu não podia estudar porque tinha que ajudar meus pais na roça. Depois que fiquei mais velha, a escola passou a ser como uma oportunidade que eu pensei que nunca mais ia ter. Quando entrei, mesmo já adulta, foi como se abrisse uma porta nova na minha vida (Maria Rosa).

No depoimento de Maria Rosa, essa tensão aparece com nitidez. Sua narrativa não se reduz à recordação de uma trajetória singular. Ao contrário, torna visível uma experiência socialmente partilhada por mulheres pobres, muitas delas oriundas da roça, cuja escolarização foi sucessivamente adiada pelas exigências concretas da vida. Nessa direção, as narrativas de memórias compõem como reconstrução social do vivido, elaboradas no presente e atravessadas pelas condições históricas que moldaram suas possibilidades de acesso à escola (Halbwachs, 2006; Bosi, 1994). Esse percurso evidencia que a exclusão escolar, longe de ser efeito de escolha individual, se enraíza em condições sociais que historicamente as empurraram para as margens do direito à educação (Arroyo, 2005),

Essa condição pode ser compreendida pelo depoimento de Maria Dália, ao rememorar a experiência de estudar à noite depois de um dia inteiro de trabalho:

Eu estudava de noite, cansada de trabalhar o dia inteiro, mas mesmo assim eu ia, porque eu sentia que era importante. A gente chegava na sala, parecia que esquecia um pouco das dificuldades de casa, e ali a gente se sentia gente, se sentia importante. As coisas iam entrando no lugar. Sabe como é? A escola sempre foi esse lugar pra mim, de pensar na vida (Maria Dália)

O depoimento de Maria Dália amplia a compreensão de que estudar não acontecia fora da luta pela sobrevivência, mas no interior dela. Ir à escola à noite, depois de um dia inteiro de trabalho, significava disputar tempo, disposição e energia com as exigências do sustento e da vida familiar. Sua narrativa evidencia que a permanência escolar foi tecida em meio ao cansaço, às dificuldades de casa e às urgências materiais que marcavam o cotidiano. Aqui, a escola não aparece como realidade separada da dureza da vida, mas como espaço construído dentro dela, por insistência, esforço e recusa em desistir. Quando Maria Dália afirma que, na sala, “a gente

se sentia gente”, torna visível que, mesmo atravessada pela precariedade, a experiência escolar também produzia reconhecimento, reorganização do vivido e possibilidade de pensar a própria existência para além das pressões imediatas da sobrevivência (Arroyo, 2017).

Na narrativa de Maria Dália, a escola aparece marcada por uma dupla condição: de um lado, o cansaço, a exaustão e a dureza das condições materiais que atravessam a permanência escolar; de outro, aparece como espaço de pausa em meio à dureza da vida, no qual se torna possível algum alívio. Mais do que um lugar de escolarização formal, a escola emerge como experiência de interrupção do ritmo exaustivo da sobrevivência. Como afirma Larrosa (2002), a experiência requer um gesto de interrupção,

[...]um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (Larrosa, 2002, p.24)

É nesse sentido que, para Maria Dália, a escola pode ser compreendida como um tempo provisoriamente subtraído às urgências da vida cotidiana o que a reinscreve no campo da dignidade, da visibilidade e da humanização. Nessa direção, a narrativa nos remete a Freire (1992) para quem a educação se inscreve no movimento de denúncia das condições desumanizantes e de anúncio de outras possibilidades de existência. Não por acaso, sua presença na escola é narrada como possibilidade de esperança e reinvenção, o que dialoga com a afirmação freiriana de não ser esperançoso “por pura teimosia, mas por imperativo existencial e histórico” (Freire, 1992, p. 10).

A forma como a escola se apresenta, muitas vezes, para pessoas adultas e idosas não se limita à condição de espaço para aprender a ler e a escrever. Em muitos casos, ela emerge como acontecimento que interrompe a dureza do cotidiano, produz reconhecimento e reabre possibilidades de existência. Maria Jasmim, em seu depoimento, desvela a articulação entre pobreza, gênero e exclusão escolar:

No meu tempo não tinha escola perto, e menina pobre (no caso eu) tinha que trabalhar cedo. Aí fui crescendo sem aprender. Agora que eu tô aqui, eu sinto que é uma vitória, porque eu nunca pensei que ia poder escrever meu próprio nome. É como se eu tivesse conquistando um pedaço de mim mesma que faltava (Maria Jasmim).

Ao afirmar que “menina pobre tinha que trabalhar cedo”, a narrativa de Maria Jasmim torna visível que a exclusão escolar foi produzida em meio a condições reais de vida, e não por ausência de desejo de aprender. Nessa direção, Arroyo (2017, p. 45) afirma que, “quando o ponto de partida é reconhecê-los como trabalhadores, a proposta de garantir seu direito à educação é obrigada a ter como referência os trabalhos de que sobrevivem”.

Quando nomeia o retorno à escola como “uma vitória”, seu depoimento indica que a escolarização na vida adulta é vivida não apenas como acesso à leitura e à escrita, mas como experiência que reabre possibilidades e ressignifica a relação consigo mesma. A interrupção dos estudos não decorreu de desinteresse ou incapacidade individual, mas de condições socialmente produzidas que distribuíram de forma desigual oportunidades, tempos e expectativas. Como observa Arroyo (2005, p. 29), os sujeitos da EJA historicamente “são os mesmos: pobres, desempregados, na economia informal, negros, nos limites da sobrevivência”, embora seu “nome genérico” acabe por ocultar “essas identidades coletivas”.

A narrativa de Maria Jasmim evidencia que a exclusão escolar não pode ser compreendida de forma homogênea ou abstrata, pois é atravessada por desigualdades que incidem de maneira particular sobre mulheres pobres, periféricas e da roça. Pensar as mulheres da EJA, nesse contexto, exige reconhecer suas diferenças e pertencimentos, sem reduzi-las a uma categoria que apaga as marcas sociais, culturais e históricas que constituem suas trajetórias.

Ao rememorar seu percurso, Maria Jasmim expõe uma ordem social que naturalizou a adultização feminina e empurrou meninas pobres, do campo e da roça, para o trabalho e para o cuidado antes mesmo que lhes fosse assegurado o direito à escolarização. Conforme Collins e Bilge (2021, p. 50), a análise interseccional “muda o foco da oposição entre as categorias [...] para o exame de suas interconexões”. Nesse sentido, a narrativa de Maria Jasmim evidencia que gênero, classe, território e geração não podem ser compreendidos de forma isolada. Assim, a exclusão escolar por ela narrada não se explica por um único fator, mas pelo entrecruzamento de relações de poder que, desde cedo, restringiram seu acesso à escola e redefiniram seu lugar social.

Tomadas em conjunto, essas narrativas tornam visível que, para as colaboradoras desta pesquisa, a escola não foi uma experiência linear, contínua ou garantida. As quatorze mulheres que compõem o corpus, com idades entre 30 e 80 anos ou mais, carregam trajetórias marcadas por trabalho precoce, responsabilização pelo cuidado, maternidade, pobreza, racismo, distância da escola, silenciamentos e violências diversas. Em suas histórias, a exclusão escolar aparece como expressão de processos históricos e sociais que restringiram o direito à educação, entre

eles a pobreza, o trabalho precoce, a divisão sexual do trabalho, a responsabilização feminina pelo cuidado, as desigualdades raciais e territoriais e a insuficiência das condições concretas de acesso e permanência na escola. Por isso, suas narrativas deslocam leituras individualizantes e reafirmam a EJA como campo em que se tornam visíveis sujeitos e experiências historicamente empurrados para as margens do direito à educação.

Retornar à escola, na vida adulta ou na velhice, não significa apenas aprender a ler e a escrever. Significa reocupar um espaço de palavra, reconhecimento e pertencimento, historicamente interditado. Como afirma Arroyo (2017, p. 24), a EJA é “espaço-tempo desses coletivos”. Com essa compreensão, as narrativas aqui analisadas permitem reconhecer a escola como lugar em que sujeitos marcados pela negação de direitos reconstroem sua permanência, sua dignidade e sua reexistência.

Na sequência, apresento as narrativas produzidas nas entrevistas, tomando-as como matéria de interpretação das experiências de mulheres na EJA. Do material empírico emergem os núcleos de sentido que organizam a análise em quatro categorias interligadas: trabalho, cuidado e exclusão escolar; identidade, resistência e construção de si; escolarização como acolhimento, pertencimento e reparação simbólica; e aprendizagem, autonomia e projetos de futuro. Embora apresentadas separadamente para fins analíticos, essas categorias se entrecruzam nas trajetórias narradas e evidenciam que, para essas mulheres, estudar não significa apenas retornar à escola, mas produzir novos sentidos sobre si mesmas, sobre suas experiências e sobre suas possibilidades de existir no mundo. Nesse movimento, processos de subjetivação, reconhecimento e pertencimento articulam-se às experiências escolares, permitindo compreender a EJA como espaço de permanência, reexistência e reinvenção de si (Bardin, 2016).

4.1 Trabalho, cuidado e exclusão escolar

Nas narrativas das mulheres da EJA, o afastamento da escola não se explica por desinteresse, incapacidade ou recusa de aprender. O que suas trajetórias evidenciam é que, desde a infância, o direito à educação foi continuamente tensionado pelas urgências da sobrevivência. Antes do tempo da escola, impôs-se o tempo do trabalho, do cuidado e das responsabilidades familiares.

Trabalho, cuidado e exclusão escolar entrelaçam-se, assim, como dimensões constitutivas de percursos marcados pela pobreza, pela desigualdade e pela necessidade de

viver. Em suas narrativas, a infância e a juventude aparecem atravessadas pelo trabalho precoce, pelo cuidado com os outros e pela luta cotidiana pela sobrevivência, revelando que a escolarização foi, para muitas, não negada por falta de desejo, mas sucessivamente adiada pelas condições concretas da vida.

A roça desde muito cedo foi minha realidade. Menina que nasce pobre não tem outra coisa para fazer, que não o trabalho. Desde cedo. Por isso o trabalho não me assusta. A escola...um sonho distante, mas bem distante mesmo. Não podia estudar porque tinha que ajudar meu pai na roça. Depois que fiquei mais velha, já grande, aí sim, eu pude ir para a escola (Maria Rosa).

No depoimento de Maria Rosa, a escola não esteve ausente por falta de desejo, mas porque o trabalho e as exigências da vida se impuseram antes dela. Sua narrativa desloca qualquer leitura individualizante da exclusão escolar e permite compreender que, para muitas mulheres da EJA, estudar foi, durante muito tempo, uma possibilidade reiteradamente adiada pelas condições da própria existência. Nessa direção, Arroyo (2017, p. 45) afirma que “quando o ponto de partida é reconhecê-los como trabalhadores, a proposta de garantir seu direito à educação é obrigada a ter como referência os trabalhos de que sobrevivem”. Em diálogo com essa compreensão Biroli (2015, p. 101) observa que “a atribuição das responsabilidades [...] implica desvantagens específicas para que as mulheres tomem parte da esfera pública”, aspecto que ajuda a compreender os sucessivos adiamentos da escolarização presentes nas narrativas das mulheres da EJA.

De acordo com Bosi (1994), a memória não restitui o passado como cópia, mas reapresenta um vivido atravessado pelo corpo, pelo afeto, pelo cansaço e pela necessidade. Essa rememoração, porém, não se produz fora da história, pois, como assinala Halbwachs (2006), o lembrar se organiza em quadros sociais que orientam aquilo que pode ser recordado e interpretado. Na narrativa de Maria Rosa, o que emerge não é apenas uma lembrança individual de infância, mas a inscrição de uma experiência socialmente partilhada, na qual o trabalho precoce foi naturalizado como destino para meninas pobres, do campo e da roça. Nessa direção, Arroyo (2005, p. 29) afirma que os sujeitos da EJA historicamente “são os mesmos: pobres, desempregados, na economia informal, negros, nos limites da sobrevivência”, ainda que seu “nome genérico” oculte “essas identidades coletivas”. O depoimento de Maria Rosa, assim, ultrapassa a singularidade de uma trajetória interrompida e evidencia condições históricas de vida que subordinaram o direito à educação às urgências da sobrevivência.

Nessa mesma direção, Crenshaw (2002) contribui para compreender que raça, gênero e outras marcas sociais não operam isoladamente, mas de forma articulada, produzindo desigualdades que delimitam lugares sociais e restringem, de modo concreto, o acesso à educação para mulheres pobres, do campo e da roça.

É nesse entrecruzamento de desigualdades que o depoimento de Maria Dália se inscreve. Ao rememorar sua experiência, ela torna visível como gênero, trabalho e condições materiais da existência incidiam concretamente sobre a permanência escolar:

Eu estudava de noite, cansada de trabalhar o dia inteiro, mas mesmo assim eu ia, porque eu sentia que era importante. A gente chegava na sala, parecia que esquecia um pouco das dificuldades de casa, e ali a gente se sentia gente, se sentia importante. A escola sempre foi esse lugar pra mim, de refazer a vida (Maria Dália).

No depoimento de Maria Dália, a exclusão escolar aparece também nas condições precárias de permanência, e não apenas na dificuldade de acesso. Estudar à noite, depois de um dia inteiro de trabalho, significava chegar à escola com o corpo exausto, atravessado pelas urgências da roça, da casa e da sobrevivência. Trata-se da experiência de sujeitos historicamente produzidos como “excluídos”, que, conforme Arroyo (2005, p. 24), “[...] carregam trajetórias perversas de exclusão social, vivenciam trajetórias de negação dos direitos mais básicos à vida, ao afeto, à alimentação, à moradia, ao trabalho e à sobrevivência”. No caso das mulheres, porém, tais desigualdades também se organizam a partir de relações de gênero que confinam seus tempos e seus corpos ao trabalho e aos afazeres domésticos. Nessa direção, Lima, Oliveira Júnior e Moreira (2023, p 1-2) afirmam que “o não acesso [à] educação formal é ferramenta que mantém, ainda hoje, mulheres distantes da vida pública, aprisionadas em seus lares e afazeres domésticos”.

A narrativa evidencia desejo, esforço e insistência; o que faltava eram condições materiais, temporais e corporais para que o direito à educação se efetivasse. A escola vinha depois da roça, do banho apressado, do corpo exausto e da casa por cuidar. O depoimento de Maria Dália permite reconhecer que a experiência educativa não se separa das condições concretas da existência. Nessa perspectiva, a questão não se resume a quem ingressava formalmente na escola, mas às condições em que se chegava a ela: com que corpo, com que fome, com que medo e com quanta energia ainda restava (Freire, 1996).

O trabalho atravessa essas trajetórias desde muito cedo, interrompendo a infância e reorganizando o tempo da vida. Maria Magnólia sintetiza a brutalidade dessa entrada precoce no mundo do trabalho ao afirmar:

A gente nasceu numa vida difícil... comecei a trabalhar com 5 anos. Não é brincadeira não. Naquele tempo era assim, todo mundo tinha que ajudar. Era comum, criança trabalhar. Se tinha que comer, tinha que trabalhar. Com minha mãe foi assim. E com a mãe dela também (Maria Magnólia).

Em seu depoimento, a inserção precoce no trabalho não aparece como exceção, mas como prática naturalizada e transmitida entre gerações, em uma cadeia de reprodução da pobreza que capturava a infância antes mesmo que a escola pudesse se constituir como direito efetivo. Nessa direção, Bosi (1994) e Halbwachs (2006) permitem compreender que, embora narrada singularmente, essa lembrança se inscreve em uma experiência coletiva, marcada por geração, classe e território.

Maria Lavanda, por sua vez, nos permite deslocar essa discussão para a relação entre exclusão escolar, maternidade precoce e desejo persistente de estudar:

Eu era da roça, trabalhava no sol, e sonhava em ir pra escola, mas não tinha como. Quando cresci, tive filhos cedo, e aí foi ficando pra depois. Agora, aqui na EJA, eu vejo que tô realizando um sonho antigo. Não é só ler e escrever, é mostrar pros meus filhos e netos que a gente pode sempre recomeçar (Maria Lavanda).

Nessa narrativa, a escolarização na vida adulta não aparece apenas como retomada do que foi interrompido, mas como abertura de futuro e reinscrição de si em uma temporalidade ainda marcada pela possibilidade. Ao afirmar que deseja mostrar aos filhos e netos que sempre se pode recomeçar, Maria Lavanda desloca a aprendizagem do plano estritamente individual e a transforma em legado, exemplo e horizonte de continuidade. Como afirma Charlot (2021, p. 80), “a relação com o saber é a relação com o mundo, com o outro e com ele mesmo, de um sujeito confrontado com a necessidade de aprender”; aqui, aprender ganha sentido não apenas para si, mas também como forma de deixar marcas e produzir referência para as gerações seguintes.

Já o depoimento de Maria Petúnia explicita como trabalho, sobrecarga feminina, violência doméstica e cuidado se entrelaçam em trajetórias de exclusão escolar prolongada:

Eu trabalhei 33 anos de gari, criei 11 filhos praticamente sozinha. Meu marido bebia muito, não ajudava. Tive dia de passar a noite no quintal porque ele dizia que ia me matar. Foi muito sofrimento. Mas hoje, aposentada, eu voltei pra

escola. E cada letra que eu aprendo é como um descanso da alma. Hoje eu durmo tranquila, coisa que antes eu não tinha (Maria Petúnia).

Em seu depoimento, o retorno à escola é uma experiência que ultrapassa a dimensão instrumental da alfabetização. Aprender, aqui, não significa apenas decifrar letras, mas produzir algum descanso em uma trajetória atravessada por trabalho extenuante, violência e responsabilidades assumidas quase solitariamente. A expressão “descanso da alma” condensa essa mudança de sentido: a escola passa a ser vivida como espaço de respiro, de recomposição e de elaboração de uma vida historicamente marcada pela sobrecarga.

Essas narrativas mostram que o trabalho não aparece como circunstância lateral, mas como uma das marcas mais persistentes da infância, da juventude e da vida adulta dessas mulheres. Em vez do tempo do brincar, do estudar e da experimentação da infância, impôs-se o tempo da ajuda à família, da roça, do cuidado e da sobrevivência. A escola, nesse contexto, não desaparece por falta de vontade, mas por ser continuamente tensionada pelas exigências da vida concreta.

Trata-se de um processo de adultização feminina, entendido aqui como a inserção precoce de meninas pobres, do campo e da roça em atividades de trabalho e cuidado, com antecipação de responsabilidades adultas e estreitamento do tempo da infância. Conforme Collins (2019), Akotirene (2019) e Gonzalez (2020), esse processo pode ser lido como efeito da articulação entre gênero, raça, classe e divisão social e sexual do trabalho, que naturaliza o cuidado, o serviço e a renúncia de si como destinos femininos. Essa inserção precoce no trabalho articula-se, ainda, à adultização feminina, pois não se tratava apenas de contribuir economicamente com a família, mas de assumir responsabilidades que pode ser entendido a partir de Gonzalez, (1984, p. 230) quando esta afirma que a mulher negra é “o burro de carga que carrega sua família e a dos outros nas costas. Daí ela ser o lado oposto da exaltação; porque está no cotidiano. E é nesse cotidiano que podemos constatar que somos vistas como domésticas”.

Maria Hortência, por sua vez, desloca a análise para outra dimensão dessa adultização ao dizer:

Hoje sei que sou neta de escravos. Eu também fui escrava, só não entendia. [...] Mais tarde, fui entendendo o que tinha sido a minha vida. Eu vim cair nessa consciência de que eu era uma espécie de escrava. Era como se fosse filha, mas sem remuneração e sem os mesmos direitos da filha branca da casa. Eu já apanhei muito. Passavam fedegoso no fogo e batiam. Minha mãe de criação fazia isso. Hoje eu penso nisso e vejo que, naquele tempo, era assim (Maria Hortência)

Em sua narrativa, o cuidado não se apresenta como prática neutra ou valor moral abstrato, mas como trabalho subordinado, exercido no interior de uma relação hierárquica que articulava dependência, exploração e silenciamento. Ao afirmar que “Hoje sei que sou neta de povos escravizados. Eu também fui escravizada, só não entendia”, a colaboradora nomeia retrospectivamente uma experiência que, na infância, lhe era imposta como natural. Quando acrescenta que era “como se fosse filha, mas sem remuneração e sem os mesmos direitos da filha branca da casa”, torna visível que sua inserção no espaço doméstico se deu sob a lógica da falsa filiação e da desigualdade radical. Nessa direção, Evaristo (2020, p. 30) afirma que, no interior da ordem escravocrata, “essa mulher tinha como trabalho escravo a função forçada de cuidar da prole da família colonizadora”. À luz dessa reflexão, a narrativa de Maria Hortência evidencia que o cuidado, longe de significar proteção, também pôde funcionar como trabalho subordinado e como atualização de heranças históricas da escravidão.

Maria Zínia rememora que, “na idade de 8 anos”, já subia “num banquinho pra fazer comida”, imagem que condensa, em um único gesto, a desproporção entre corpo infantil e responsabilidade adulta.

Associado ao trabalho, o cuidado ocupa lugar central nessas trajetórias. Cuidar de filhos, companheiros, pais adoecidos, netos e da própria casa aparece como responsabilidade reiteradamente naturalizada como feminina e colocada acima da escolarização. Maria Azaleia resume esse deslocamento ao narrar:

Eu nasci na roça, num lugar que não tinha professora. Meu pai ensinava a gente a escrever o nome, mas era só isso. Desde menina eu trabalhava. Com oito anos já fazia comida em fogão de lenha. A vida foi dura, mas eu nunca perdi a vontade de aprender. Agora na escola, eu sinto que tudo aquilo que eu sonhei tá acontecendo (Maria Azaleia).

De acordo com Gonzalez (1984), a narrativa de Maria Azaleia permite compreender que sua exclusão da escola não decorreu de uma escolha individual, mas de uma ordem social que historicamente articulou gênero, classe e, no contexto brasileiro, também raça, produzindo desigualdades profundas no acesso à educação. Ao analisar essa engrenagem, a autora afirma que sua articulação “com o sexismo produz efeitos violentos sobre a mulher negra em particular” (Gonzalez, 1984, p. 224).

Ao recordar que nasceu num lugar onde não havia professora, que desde menina trabalhava e que, aos oito anos, já fazia comida em fogão de lenha, Maria Azaleia evidencia

como sua infância foi atravessada pela precariedade, pela divisão sexual do trabalho e pela naturalização de que estudar não era prioridade para mulheres pobres do campo.

Quando Maria Azaleia afirma que nunca perdeu a vontade de aprender e que, agora, na escola, sente que o que sonhou está acontecendo, sua narrativa pode ser lida, na perspectiva freiriana, como expressão da esperança e do inédito viável, ou seja, da permanência de um projeto de ser que, embora historicamente negado, não foi apagado (Freire, 1992). Nessa perspectiva, sua permanência na EJA ultrapassa a ideia de simples continuidade dos estudos e se inscreve, conforme Arroyo (2017), como gesto de resistência diante de percursos atravessados pela negação do direito à educação.

Maria Petúnia, ao afirmar “Eu era o pai e a mãe: tudo o que precisasse, era eu”, explicita a sobrecarga do cuidado que lhe foi historicamente imposta. Sua fala revela que cuidar, sustentar, resolver e responder por tudo não aparece, em sua trajetória, como escolha, mas como obrigação naturalizada, inscrita no lugar social destinado às mulheres. O cuidado, nesse caso, não se restringe ao campo do afeto; configura-se como trabalho cotidiano, invisibilizado e desigualmente distribuído, que organiza a vida a partir da renúncia de si.

À luz de Federici (2019), é possível compreender que o trabalho doméstico e reprodutivo integra uma lógica de exploração sustentada pela naturalização do dever feminino, aspecto que se faz presente nas narrativas das interlocutoras. Para Hirata e Kergoat (2007), essa responsabilização se ancora na divisão sexual do trabalho; com Hirata (2022), torna-se ainda mais evidente que o cuidado reorganiza o tempo, o corpo e o cotidiano das mulheres. Já em Collins (2019) e Akotirene (2019), essa sobrecarga pode ser compreendida no entrecruzamento entre gênero, classe, raça e território. Assim, a escola comparece nessas trajetórias como possibilidade constantemente adiada, porque o trabalho do cuidado, ao consumir a vida e capturar o tempo, restringe material e simbolicamente as condições de permanência escolar.

O depoimento de Maria Camélia mostra que o cuidado, antes mesmo de ser responsabilidade vivida, foi ensinado como destino feminino.

Eu me lembro que quando eu era menina, queria ir pra escola, mas minha mãe dizia: ‘menina tem que aprender a cozinhar e cuidar da casa’. A gente cresceu ouvindo isso. Agora, eu aqui na escola, já idosa, sinto que quebrei uma corrente. Eu posso, sim, aprender, posso ser mais do que me ensinaram a ser (Maria Camélia).

Ao recordar, a colaboradora torna visível que a exclusão escolar também foi produzida por uma socialização feminina que restringia a mulher ao espaço doméstico e ao cuidado dos outros.

No caso das mulheres negras, essa destinação social do cuidado se articula ainda a processos de racialização do trabalho.

O processo de exclusão da mulher negra é patenteado, em termos de sociedade brasileira, pelos dois papéis sociais que lhe são atribuídos: “domésticas” ou “mulatas”. O termo “doméstica” abrange uma série de atividades que marcam seu “lugar natural”: empregada doméstica, merendeira na rede escolar, servente nos supermercados, na rede hospitalar etc.; (Gonzales, 2020, p. 35)

Quando afirma que “quebrou uma corrente”, Maria Camélia explicita que o retorno à escola também desestabiliza essa ordem e reinscreve sua trajetória como um campo de possibilidades.

Nessa direção, o cuidado aparece não como virtude abstrata, mas como dispositivo de contenção da escolarização e de delimitação de destinos sociais historicamente construídos. As barreiras territoriais e institucionais aprofundam esse quadro. Em várias narrativas, a escola sequer existia como possibilidade concreta. Maria Jasmim lembra: “No meu tempo não tinha escola perto, e menina pobre tinha que trabalhar cedo.” Maria Azaleia reafirma: “Eu nasci na roça, num lugar que não tinha professora.” Maria Papoula formula isso de modo ainda mais direto: “Não tinha escola na fazenda. O que tinha era trabalho.”

Postas lado a lado, as narrativas analisadas mostram que não se trata apenas de carência de infraestrutura, mas de uma distribuição desigual do próprio direito à educação. Território, pobreza, gênero e trabalho operam conjuntamente para definir quem estuda e quem é lançada, desde cedo, à sobrevivência. A exclusão escolar, assim, não pode ser pensada apenas como saída da escola; em muitos casos, ela começa antes, na ausência de oferta, na distância, nas longas caminhadas, na precariedade das condições de acesso e no entendimento tácito de que a escola não foi feita para essas meninas.

Mesmo quando a escola existia, nem sempre se constituía como espaço de permanência. Em algumas memórias, ela aparece organizada pelo medo, pela humilhação e pela punição. Maria Íris recorda que “a professora educava pelo medo. Errava... apanhava. O castigo era na certa”. Maria Amarílis, por sua vez, relembra: “A escola tinha muitas regras. Quem não sabia ler... sofria. Não tenho uma imagem feliz daquela escola.” Em ambas as narrativas, a instituição escolar não comparece como espaço de cuidado, mas como experiência de retraimento e

desumanização. Em diálogo com Freire (2025), pode-se reconhecer que se tratava de práticas que negavam o respeito, a escuta e a dignidade como fundamentos do ato educativo. Longe de fortalecer vínculos com a aprendizagem, esse tipo de experiência produziu medo, silenciamento e afastamento.

A violência simbólica também atravessa essas trajetórias quando a ausência de oportunidade é transformada em defeito pessoal. Maria Gardênia nomeia isso com clareza: “Eu já sofri muito preconceito por não saber ler, as pessoas zombavam, falavam que eu era burra. Isso dói, porque a gente sabe que não é burrice, é falta de oportunidade. Quando eu peguei no caderno de novo, chorei. Era como se eu tivesse lavando a alma, tirando um peso das costas” (Maria Gardênia). Seu depoimento desloca a culpa do indivíduo para a estrutura e reinscreve a não escolarização no campo das desigualdades historicamente produzidas. O que essas narrativas tornam visível não é apenas a interrupção dos estudos, mas um arranjo social em que trabalho, cuidado, pobreza, território e violência se entrelaçam na produção da exclusão escolar. Ainda assim, essas memórias não se encerram na perda. Ao rememorem trabalho, cuidado e exclusão escolar, as interlocutoras também reinterpretam o passado à luz do presente. A volta à escola, na vida adulta ou na velhice, aparece como gesto de reexistência e retomada de um direito historicamente negado. Quando Maria Rosa afirma: “Eu falei: eu vou estudar, mesmo que eu não aprenda. Mas eu vou tentar”, sua narrativa não expressa apenas vontade individual; condensa a força de quem, depois de décadas de adiamento, se autoriza a reinscrever a escolarização como possibilidade legítima para si. Na mesma direção, o depoimento a seguir mostra que o retorno à escola também produz reparação simbólica ao narrar:

Eu não lia uma letra quando entrei. Uma letra! Hoje eu já consigo juntar as palavras e ler devagarzinho. A emoção que eu senti o dia que li em voz alta para a professora... Eu chorei. Porque é como se eu tivesse renascendo. A escola me devolveu a coragem de acreditar em mim (Maria Hortência)

Nessa perspectiva, o retorno à EJA não apaga as feridas do passado, mas permite elaborá-las de outro modo, reinscrevendo a escolarização no campo da dignidade, da permanência e do reconhecimento. Conforme Arroyo (2005), trata-se da retomada de um direito historicamente negado; para Freire (2025), de uma experiência que recoloca a educação no campo da dignidade humana.

Esta categoria reúne, portanto, memórias narradas que tornam visível um arranjo estrutural em que trabalho, cuidado, território, pobreza e violência se articulam na negação do direito à educação. Ao retornarem à escola, essas mulheres não apenas retomam conteúdos

escolares; reabrem a possibilidade de nomear o passado, reposicionar-se diante dele e afirmar, no presente, a escolarização como direito e dignidade. Se, ao longo de suas trajetórias, o cuidado foi vivido como sobrecarga e mecanismo de adiamento da escola, o retorno à EJA também evidencia a importância de práticas educativas que reconheçam essas vidas sem reproduzir humilhação, silêncio ou culpa. Nesse deslocamento, a exclusão escolar deixa de aparecer como destino privado e passa a ser reinscrita no campo da história, da política e das práticas educativas.

4.2 Identidade, resistência e construção de si

Nesta categoria, compreendo que as narrativas das mulheres da EJA não apenas rememoram trajetórias marcadas por interrupções, trabalho precoce, cuidado e exclusão escolar. Ao narrarem a si mesmas, essas mulheres também reelaboram quem são no presente, deslocando experiências de vergonha, silêncio e desautorização para processos de reconhecimento, dignidade e reconstrução de si.

Eu gosto da escola porque aqui eu me sinto importante, sinto que eu também posso aprender. No meu tempo não tinha escola perto, e menina pobre tinha que trabalhar cedo. Aí fui crescendo sem aprender. Agora que eu tô aqui, eu sinto que é uma vitória, porque eu nunca pensei que ia poder escrever meu próprio nome. É como se eu estivesse conquistando um pedaço de mim mesma que faltava (Maria Jasmim).

No depoimento de Maria Jasmim, a escolarização aparece como experiência de reconstrução de si. Quando afirma que, na escola, se sente importante e que conquistou “um pedaço” de si mesma que faltava, sua narrativa mostra que o retorno à escolarização não se limita à apropriação da leitura e da escrita. O que está em jogo é uma inflexão mais profunda: a possibilidade de reconhecer-se como sujeito capaz de aprender, de nomear-se e de ocupar um lugar de dignidade no mundo.

Há, nesse depoimento, uma articulação entre exclusão social, memória, subjetivação e identidade. Ao dizer que, em seu tempo, “menina pobre tinha que trabalhar cedo”, Maria Jasmim não rememora apenas uma experiência individual; ela enuncia uma condição social historicamente compartilhada por muitas mulheres, sobretudo pobres, para as quais a infância foi atravessada mais pelo trabalho e pelas obrigações de cuidado do que pelo direito à escola. Nessa direção, sua lembrança confirma que a memória, como propõe Halbwachs (2006), não é um arquivo estritamente privado, mas se constitui no interior de quadros sociais que moldam

aquilo que pode ser lembrado, narrado e reconhecido como experiência. Ao narrar sua trajetória, Maria Jasmim produz sentidos sobre o vivido e elabora formas de compreender a si mesma, processo por meio do qual também se constroem identidades social e historicamente situadas. Sua narrativa torna visível, assim, uma memória social da privação escolar feminina.

É justamente por isso que sua fala ultrapassa a lembrança de uma falta passada. Ao narrar-se no presente como alguém que agora pode aprender e escrever o próprio nome, Maria Jasmim reconfigura a relação com sua própria trajetória. Em diálogo com Ricoeur (1994) e Hall (2006), compreendo que a narrativa opera, aqui, como mediação por meio da qual passado e presente passam a compor uma trama de sentido, permitindo que a mulher antes afastada da escola se reinscreva, no presente, como sujeito de aprendizagem, dignidade e palavra. A experiência narrada é reinterpretada à luz do presente, produzindo novos modos de compreender a si mesma, sua trajetória e seu lugar no mundo. Nesse movimento, produzem-se também identidades que não se apresentam como essências ou atributos fixos, mas como construções históricas, relacionais e permanentemente abertas à transformação.

Nessa mesma direção, Louro (1997) ajuda a compreender que a escola não é um espaço neutro: ela participa da produção de significados, modos de ser, lugares sociais e possibilidades de reconhecimento. No caso das mulheres da EJA, esse processo ganha densidade particular, porque o espaço escolar passa a operar, ainda que tensionado por contradições, como lugar em que a mulher anteriormente desautorizada em sua condição de aprendiz pode experimentar formas de legitimidade antes negadas. Sentir-se “importante”, como diz Maria Jasmim, não é um detalhe afetivo secundário; é indício de processos de subjetivação produzidos no encontro entre escolarização, reconhecimento e pertencimento, por meio dos quais novas percepções de si e novas possibilidades de existência tornam-se possíveis.

Essa leitura se aproxima, ainda, da potência política da escrivência em Evaristo (2005; 2015). Ao narrar sua trajetória, Maria Jasmim não apenas recorda o vivido; ela o desloca do campo do silêncio para o campo da enunciação. Sua palavra rompe com a naturalização da exclusão e afirma publicamente uma existência que, durante muito tempo, foi socialmente empurrada para as margens. Nesse sentido, escrever o próprio nome adquire valor que ultrapassa a aprendizagem técnica: trata-se de um gesto simbólico de inscrição de si, de afirmação de presença e de recusa ao apagamento.

Assim, o que emerge de sua fala não é uma ideia abstrata de superação, mas um processo concreto de construção de si, que se dá no interior de condições históricas adversas. Ao narrar sua trajetória, Maria Jasmim produz sentidos sobre a própria experiência e reinscreve sua

história em uma nova trama de significados. Sua narrativa não expressa um sujeito acabado, mas alguém que se constitui no próprio movimento de narrar, aprender e permanecer. E é precisamente nessa travessia que a resistência se manifesta: não como heroísmo individualizado, mas como insistência em aprender, permanecer e produzir, no presente, sentidos outros para a própria vida.

Conforme Evaristo (2005; 2015), a palavra pode converter a experiência silenciada em afirmação de existência. Nessa mesma direção, os depoimentos de Maria Íris e Maria Rosa mostram que o retorno à escola também produz deslocamentos profundos na maneira como essas mulheres passam a se perceber.

Maria Íris narra:

Eu já tinha desistido de estudar, porque a vida da gente é muito dura, mas depois eu vi minhas netas lendo e escrevendo e senti uma tristeza de não poder acompanhar. Aí criei coragem e voltei. Hoje eu sento na sala, escuto a professora, e penso: nunca é tarde. A gente pode cair, mas pode levantar de novo (Maria Íris).

Também Maria Rosa permite compreender que a escolarização na vida adulta e/ou idosa produz deslocamentos profundos na maneira como a mulher passa a perceber a si mesma e a ocupar o mundo. Isso pode ser confirmado a partir de seu depoimento:

Antes de estudar no Arnaldo Cardoso, uma coisa que eu não saía era de dentro de casa. Agora eu saio. A escola me deu um ânimo novo. Eu tô mais feliz. Converso mais... dei pra sair. Até viagem eu já fiz. Posso dizer que sou outra pessoa. A escola faz isso com a gente... pelo menos fez comigo. Ainda falta muito. Eu sei (Maria Rosa).

Para ela, a escola não incide apenas sobre a aprendizagem da leitura e da escrita, mas também sobre a reorganização da relação consigo, com o corpo, com a convivência e com a vida social. O que se transforma, aqui, não é apenas uma competência escolar, mas a própria forma de presença no mundo. A mulher que antes permanecia recolhida ao espaço doméstico passa a circular, conversar, participar e reconhecer-se em outro lugar de existência. Em diálogo com Hall (2006), compreendo que essas transformações produzem novas formas de reconhecimento e novas maneiras de compreender a si mesma, evidenciando que as identidades são construções históricas, relacionais e permanentemente abertas à mudança. A fala de Maria Rosa mostra, assim, que o retorno à escola também pode operar como abertura de mundo: não apaga a dureza do vivido, mas produz ânimo, deslocamento e novas possibilidades de ser.

Em ambas as narrativas, a escolarização não aparece apenas como aprendizagem de conteúdo, mas como experiência que restitui confiança, reabre novas possibilidades e desloca a imagem que essas mulheres construíram de si ao longo de trajetórias marcadas por interrupções, dureza e silenciamento.

A passagem do silêncio à palavra também se explicita de modo intenso no depoimento de Maria Papoula. Ao rememorar sua trajetória, ela afirma:

Quando falo dessas coisas... da minha vida, sabe? É de chorar de emoção. Eu venci muitas batalhas. Não tenho vergonha de falar. Acho que tenho orgulho em dizer. Estou aprendendo a conversar, porque tem palavras que eu não sei falar (Maria Papoula).

Essas formulações mostram que o retorno à escola não produz apenas aprendizagem da leitura e da escrita, mas também uma reaprendizagem da própria voz. Falar, aqui, deixa de ser risco de exposição e passa a constituir gesto de afirmação. A mulher que antes se retraía diante da linguagem agora se autoriza a dizer, a perguntar, a ocupar espaços de fala e a sustentar sua presença neles. Conforme Larrosa (2002; 2015), a experiência formativa não se reduz à aquisição de conteúdo, mas implica a transformação do sujeito que a vive e a elabora. É justamente isso que o depoimento de Maria Papoula permite entrever: a escolarização na vida adulta e idosa também incide sobre a oralidade, sobre a confiança em enunciar e sobre a reconstrução da relação com a palavra como direito.

O depoimento de Maria Zínia reforça essa dimensão ao mostrar que a escolarização também incide sobre a maneira como a mulher reinscreve a própria trajetória. Ao narrar a interlocutora desloca sua imagem de si do lugar da dor silenciosa para o da afirmação da própria força:

[...] naquele tempo, ser mãe sozinha era um sofrimento dobrado. A culpa sempre caía sobre a mulher. Eu criei meus filhos trabalhando em casa de família, sofrendo, mas nunca deixei de lutar. E agora, quando entro numa sala de aula, eu penso: eu venci. Porque ninguém sabe a dor da gente, mas eu sei que sou uma vencedora (Maria Zínia),

Não se trata apenas de recordar o sofrimento vivido, mas de reinterpretá-lo a partir de uma posição de dignidade e reconhecimento. Conforme Ricoeur (1994), a identidade narrativa se produz nesse trabalho de reorganizar a própria história, reinscrevendo a experiência em outra trama de sentido. Aqui, a mulher antes marcada pela culpa, pela sobrecarga e pelo sofrimento passa a se dizer como vencedora, produzindo novas compreensões sobre si mesma e sua

trajetória. Nesse movimento, a memória da dor é ressignificada e convertida em afirmação pública de resistência.

A experiência escolar na idade adulta e/ou idosa intensifica esse processo porque oferece um espaço de escuta e reconhecimento no qual as histórias dessas mulheres passam a ser consideradas dignas de palavra. Esse reconhecimento reorganiza a relação que estabelecem consigo mesmas e desloca sentimentos de vergonha, insuficiência e incapacidade. Maria Amarílis formula isso ao dizer: “Meu sonho é aprender a ler. É bom demais.” E completa: “A escola é boa pra cabeça.” Já Maria Azaleia afirma: “A escola é uma terapia. Todo final de dia eu tenho um propósito.” Em seguida, acrescenta: “Na vida a gente não pode errar. Mas na escola pode. Aqui eu me sinto livre.”

Nesses depoimentos, a escola não se restringe a ensinar conteúdo. Ela participa da reorganização afetiva do cotidiano, da recuperação do desejo e da abertura de um espaço em que essas mulheres podem existir sem serem reduzidas às urgências da sobrevivência. Aprender, nesse caso, não é apenas dominar códigos, mas voltar a sentir-se viva, com propósito e com liberdade para errar e continuar. Em diálogo com Evaristo (2005; 2015), essa experiência também torna visível que a palavra deixa de apenas rememorar o vivido e passa a afirmar publicamente existências historicamente comprimidas pelo trabalho, pelo cuidado e pelo silenciamento.

Essa transformação torna-se ainda mais evidente no depoimento de Maria Gardênia:

Eu já sofri muito preconceito por não saber ler, as pessoas zombavam, falavam que eu era burra. Isso dói, porque a gente sabe que não é burrice, é falta de oportunidade. Quando eu peguei no caderno de novo, chorei. Era como se eu estivesse lavando a alma, tirando um peso das costas (Maria Gardênia).

Ao deslocar a não escolarização do campo da suposta incapacidade individual para o da falta de oportunidade, Maria Gardênia reinterpreta sua própria trajetória e recusa a condição desqualificada que lhe foi socialmente atribuída. O retorno à escola, nesse caso, não representa apenas a retomada dos estudos, mas a possibilidade de elaborar a dor, reposicionar-se diante do passado e reconstruir a relação consigo mesma.

Esse processo ganha outra camada quando a identidade negra e popular emerge como autoafirmação explícita. Maria Lavanda nomeia essa dimensão com contundência ao afirmar: “Sou uma mulher negra e assumo isso com honradez. Não tenho que esconder. A cor da minha pele já diz.” Em outro plano, valoriza também seus próprios letramentos ao dizer: “Leio compassado: faço ponto e vírgula; todo mundo entende.” A força dessa enunciação está em

mostrar que a identidade não aparece como dado fixo ou essência imutável, mas como construção produzida nos processos de reconhecimento, pertencimento e atribuição de sentido à própria experiência. Conforme Hall (2006), a identidade constitui-se historicamente em processos de deslocamento, identificação e produção de sentido, e não como essência estável. Na mesma direção, Moreira e Cardoso (2020) permitem compreender que identidades femininas e negras não devem ser lidas de forma unívoca ou naturalizada, mas como articulações históricas, provisórias e, muitas vezes, subversivas. Ao afirmar-se mulher negra, Maria Lavanda confronta processos de apagamento e desautorização e reinscreve sua trajetória no campo do pertencimento, da memória e da dignidade. Ao mesmo tempo, seu depoimento sobre a leitura evidencia que os saberes produzidos fora da escola formal não correspondem à ausência de conhecimento, mas a formas legítimas de letramento, experiência e produção de mundo.

Também o reconhecimento de si se constrói quando as mulheres afirmam saberes que a escola tradicionalmente desvalorizou. Maria Hortência sintetiza isso de modo particularmente expressivo: “Eu não lia uma letra quando entrei. Uma letra! Hoje eu já consigo juntar as palavras e ler devagarzinho. A emoção que eu senti o dia que li em voz alta para a professora... Eu chorei. Porque é como se eu tivesse renascendo. A escola me devolveu a coragem de acreditar em mim.” Em outro momento, acrescenta: “A matemática do livro eu não sei toda; a da vida eu domino.” Seu depoimento não nega a importância da escola; o que ele faz é tensionar a hierarquia entre o saber escolarizado e os saberes da experiência. Conforme Larrosa (2002; 2015), a experiência pode ser compreendida como aquilo que atravessa o sujeito e o transforma. Aqui, os saberes do algodão, da costura, do barro, do cuidado e da sobrevivência aparecem como conhecimentos legítimos, ainda que historicamente pouco reconhecidos. A entrada na escola não anula esses saberes; permite, antes, que eles sejam narrados e valorizados no encontro com outros modos de aprender.

A resistência também se inscreve nas narrativas quando as mulheres nomeiam a própria força sem apagar a dureza do vivido. Maria Petúnia resume décadas de sobrecarga e responsabilidade em uma frase que condensa trabalho, maternidade e condução da vida: “Eu era o pai e a mãe: tudo que precisasse, era eu.” Seu depoimento carrega uma existência inteira atravessada pela administração da casa, pelo cuidado dos filhos, pelo medo e pela sobrevivência. Maria Dália acrescenta outra camada a esse processo ao recordar que trabalhava durante o dia na roça e estudava à noite, exausta, sem conseguir avançar nos estudos. Ao retornar à escola, porém, reinscreve essa trajetória em outra perspectiva: “Depois que eu voltei

a estudar, melhorou a minha vida, até dentro de casa.” Em outro momento, afirma que, na escola, “todo dia aprende uma coisa nova”. Sua fala mostra que as transformações produzidas pela escolarização não se restringem à aprendizagem de conteúdos, mas alcançam o cotidiano, as relações familiares, a autoestima e os modos pelos quais a mulher passa a compreender a si mesma e a sustentar sua existência na vida comum. Em diálogo com Evaristo (2015; 2017), pode-se compreender que essas narrativas transformam o que foi vivido como privação em palavra que denuncia, resiste e se afirma.

É também nesse ponto que a noção de resistência cotidiana, em diálogo com Certeau (2014), ganha força. Resistir, aqui, não aparece como gesto extraordinário, mas como tática cotidiana, pequena brecha aberta no interior de rotinas pesadas e relações assimétricas. Maria Camélia explicita isso ao afirmar: “Meu marido fez a matrícula... eu falei: então eu vou estudar também... Se hoje ele parar, eu continuo.” Em seguida, acrescenta: “A gente aprende na escola a viver... não é só ler e escrever.” E ainda encoraja outras mulheres: “Você não sabe o que está perdendo... eu também achei que iam rir de mim... mas eu gostei bastante.” Nessa sequência, o que começou como decisão acompanhando o companheiro converte-se em projeto próprio. A escola deixa de ser extensão da escolha do outro e passa a ser espaço de desejo, convivência e permanência escolhido por ela. Conforme Certeau (2014), esse movimento pode ser lido como tática: rearranjo discreto, mas decisivo, por meio do qual mulheres comuns produzem deslocamentos concretos em sua vida ordinária.

Algo semelhante pode ser observado em Maria Magnólia. Ao falar da experiência escolar, ela afirma: “Eu cheguei aqom medo, pensando que não ia conseguir. Mas quando vi outras mulheres da minha idade aprendendo, eu me animei. Hoje eu me sinto parte. E digo sempre: estudar é libertação. Mesmo que a gente já esteja com a idade avançada, é uma libertação que ninguém tira da gente.” Em outra formulação, diz: “Tô mais confiante. Quero aprender pra diminuir a carga pros meninos.” Nesses depoimentos, a confiança não aparece como traço individual prévio, mas como construção produzida na convivência, no reconhecimento das outras e na experiência concreta de aprendizagem. A escola, para ela, também se constitui como espaço de pertencimento e de redistribuição simbólica do peso da vida. Ao estudar, Maria Magnólia não deixa de cuidar; mas passa a se autorizar a existir para além do cuidado. Esse deslocamento permite compreender, conforme Larrosa (2002; 2014), que a formação de si não acontece fora da vida, mas no interior dela, nas pequenas reconfigurações do cotidiano.

Nas narrativas dessas mulheres, processos de reconhecimento, identidades em construção, resistência e dignidade não aparecem como abstrações, mas como movimentos produzidos na travessia entre trabalho, cuidado, silêncio e retorno à escola. Ao dizerem “eu”, as interlocutoras não apenas relatam experiências individuais; reposicionam-se diante delas e disputam os sentidos de suas próprias trajetórias. Em diálogo com Ricoeur (1994), Evaristo (2015; 2017), Larrosa (2002; 2014) e Certeau (2014), compreendo que narrar, nesse contexto, é também produzir reconhecimento, recompor dignidade e deslocar experiências de vergonha e silêncio para processos de afirmação, autoria e resistência cotidiana.

4.3 Escolarização como acolhimento, pertencimento e reparação simbólica

Ao longo desta pesquisa, tornou-se possível compreender que a experiência escolar, na vida presente das mulheres da EJA, ultrapassa a ideia de simples retorno à escola. Em suas narrativas, a escolarização emerge como experiência de acolhimento, pertencimento e reparação simbólica, especialmente por se contrapor a trajetórias anteriores marcadas por interrupções, humilhações, medos e negações do direito de aprender. Nesse contexto, a permanência na escola deixa de significar apenas continuidade dos estudos e passa a constituir experiência ética e relacional, na qual se torna possível reconhecer-se como alguém que tem lugar, voz e valor.

Eu queria ir para a escola porque os filhos brancos de minha mãe de criação foram. mas ela falava: vai negrinha, ser humilhada pelos brancos. Você pensa que o mundo alisa para preto. Não. [...] Minha mãe de criação também me ensinou a costurar. Ela era costureira. Eu ficava olhando ela cortar pano, mexer na máquina, e fui aprendendo. Comprei minha própria máquina. Costurei roupa de noiva, vestido de criança, camisa, calça e hoje sou artesã. Para estudar é mais difícil do que aprender a costurar, mas eu nunca deixei de fazer minhas coisas. Faço coberta, ponto cruz, franja de parede, crochê, trabalho com pano. Também planto algodão na roça.

A narrativa de Maria Hortência me permitiu compreender a distância entre uma infância marcada pela negação do pertencimento escolar em razão da raça e a experiência atual de escolarização. Ao recordar que desejava estudar, mas ouvia de sua mãe de criação que a escola era lugar de humilhação para “preto”, sua fala evidencia que o afastamento da escola não decorreu de falta de desejo, mas de uma ordem social que definia, previamente, quem podia e quem não podia ocupar esse espaço. Nessa direção, Louro (1997, p. 57) afirma que “a escola delimita espaços. Servindo-se de símbolos e códigos, ela afirma o que cada um pode (ou não

pode) fazer, ela separa e institui”. No caso de Maria Hortência, essa delimitação aparecia antes mesmo da entrada na escola, pela aprendizagem de que aquele não era um lugar para ela. Em diálogo com essa compreensão, hooks (2017, p. 12) lembra que, sob o racismo, “a sala de aula já não era um lugar de prazer ou de êxtase”, o que ajuda a compreender como a escolarização pode ser antecipadamente significada como espaço de dor, humilhação e não pertencimento.

Gonzalez (1984) permite compreender que, na sociedade brasileira, racismo e sexismo operam conjuntamente na produção de hierarquias e na delimitação de lugares sociais subalternizados para mulheres negras. No caso de Maria Hortência, tal lógica se manifesta na internalização precoce de que a escola não era um espaço para ela, mas para os “filhos brancos”, aos quais o acesso à formação aparecia como possibilidade legítima.

Entretanto, sua narrativa também desloca qualquer compreensão deficitária de sua trajetória. Ao rememorar que aprendeu a costurar, que se tornou artesã e que, até hoje, produz trabalhos manuais e cultiva algodão na roça, Maria Hortência torna visível que sua vida foi atravessada por múltiplos processos de aprendizagem, construídos fora da escola e no interior da experiência. Como sugere Evaristo (2020), as trajetórias de mulheres negras guardam, ao mesmo tempo, marcas da violência histórica e gestos contínuos de reinvenção de si. Por isso, seu retorno à escola não deve ser lido apenas como acesso tardio à alfabetização, mas como experiência simbolicamente reparadora: um movimento em que a mulher antes advertida a não ocupar aquele espaço passa, no presente, a inscrever-se nele como sujeito de direito, de saber e de pertencimento.

A escola, as práticas educativas e o currículo vivido fazem emergir, nas narrativas das mulheres da EJA, o acolhimento, o pertencimento e a reparação simbólica como dimensões centrais da experiência escolar no presente. Diferentemente de trajetórias anteriores, marcadas por interrupções, medo, humilhação e desautorização, a escola passa a ser significada como espaço em que é possível permanecer, errar, aprender no próprio tempo e reconhecer-se como alguém que tem lugar. É nesse deslocamento que a escolarização deixa de significar apenas retomada dos estudos e passa a constituir experiência relacional, ética e simbolicamente reparadora.

Na vida a gente não pode errar. Mas na escola pode. Aqui eu me sinto livre. Posso ser quem eu sou. É como se o cansaço fosse embora. Sei que não vai. Mas a escola acalma. É uma terapia. Me faz feliz. Sabe como é... Estou realizando um sonho (Maria Azaleia).

No depoimento de Maria Azaleia, a experiência escolar aparece como ruptura com uma vida organizada pela exigência constante de acerto, pela dureza do cotidiano e pela contenção de si. Ao afirmar que, na escola, pode errar, a interlocutora nomeia algo decisivo: a possibilidade de aprender sem humilhação. Não se trata apenas de satisfação com o retorno aos estudos, mas da vivência de um espaço em que a falha já não produz punição moral e em que o não saber deixa de ser motivo de vergonha para se tornar parte legítima do processo de aprender. Nessa direção, Freire (2025, p. 30) afirma que “o respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor”, o que permite compreender a escola, na narrativa de Maria Azaleia, como espaço de acolhimento, respeito e dignidade.

Ao dizer que a escola “acalma”, que “é uma terapia” e que a faz feliz, Maria Azaleia amplia ainda mais o sentido da escolarização. A escola não aparece apenas como lugar de ensino formal, mas como espaço de reorganização afetiva do cotidiano, de cuidado de si e de restituição simbólica de uma experiência historicamente negada. Nessa direção, sua narrativa permite compreender que, para muitas mulheres da EJA, permanecer na escola não significa apenas continuar estudando, mas experimentar, talvez pela primeira vez, um espaço em que podem existir sem medo, sem censura e sem a exigência de acertar sempre.

Larrosa (2014) afirma que a experiência é aquilo que toca, marca e transforma o sujeito; aqui, a escolarização vivida na vida adulta e idosa comparece como experiência que deixa marcas, porque devolve confiança, produz alívio e reinscreve o aprender como possibilidade viva no presente. O sonho que se realiza não apaga a dureza do passado, mas cria outras condições de relação com o saber, com o tempo e consigo mesma.

O sentido acolhedor dessa experiência também aparece com força no depoimento de Maria Amarílis, quando afirma que a escola não é apenas lugar de “aprender letra”, mas de “encontrar outras pessoas, conversar, sorrir”. Ao dizer que a escola é “o lugar onde eu respiro” e que, sem ela, talvez já tivesse “desistido de muita coisa na vida”, a interlocutora desloca a compreensão da escolarização para além do conteúdo formal e a inscreve no campo da sustentação da existência. A escola, aqui, não é significada apenas como instituição de ensino, mas como espaço em que a vida cotidiana, frequentemente comprimida pelas urgências do trabalho, do cuidado e das dificuldades domésticas, encontra uma pausa, uma abertura e uma forma de recomposição.

Essa formulação é especialmente densa porque mostra que o acolhimento não se reduz a uma sensação passageira de bem-estar; ele se traduz em possibilidade concreta de continuar. A conversa, o sorriso e o encontro com outras pessoas passam a compor uma experiência de

presença que restitui sentido ao cotidiano e enfraquece a solidão produzida por trajetórias historicamente marcadas por sobrecarga e silenciamento. Nessa direção, Freire (2025, p. 33) indaga: “como posso continuar falando no respeito à dignidade do educando se o ironizo, se o discrimino, se o inibo com a minha arrogância.” Na fala de Maria Amarilis, essa perspectiva ética aparece de forma muito nítida, pois a escola é vivida como lugar em que ela não é reduzida ao peso de seus problemas, mas encontra condições de existir de outro modo, ainda que por algumas horas do dia.

O acolhimento experimentado na escola se desdobra, para muitas dessas mulheres, em sentimento de pertencimento. Esse movimento aparece com força no depoimento de Maria Magnólia, quando afirma:

Eu cheguei aqui com medo, pensando que não ia conseguir. Mas quando vi outras mulheres da minha idade aprendendo, eu me animei. Hoje eu me sinto parte. E digo sempre: estudar é libertação. Mesmo que a gente já esteja com a idade avançada, é uma libertação que ninguém tira da gente” (Maria Magnólia).

Sua fala é especialmente significativa porque mostra que o pertencimento não nasce de uma disposição individual abstrata, mas do encontro com outras mulheres que compartilham tempos de vida, inseguranças e trajetórias de interrupção escolar. É ao ver outras semelhantes a si aprendendo que o medo cede lugar ao ânimo, e a escola passa a ser reconhecida como espaço legítimo de presença. Em Halbwachs (2006), a experiência individual se constitui no interior de quadros coletivos de memória e reconhecimento. Nessa direção, o depoimento de Maria Magnólia permite compreender que o pertencimento à escola não se produz isoladamente, mas no interior de uma trama relacional em que a presença das outras confirma, encoraja e autoriza. Dizer “hoje eu me sinto parte” é muito mais do que declarar satisfação com o ambiente escolar; é afirmar que a escola, antes imaginada como lugar estranho ou inacessível, passa a ser vivida como espaço em que sua presença faz sentido.

O sentimento de pertencimento também ganha contornos nítidos na narrativa de Maria Papoula, ao afirmar:

Quando cheguei na escola, parecia que eu era criança de novo. O coração batia forte. Hoje, quando eu pego um livro, sinto orgulho de mim mesma. Eu não quero parar mais. Porque eu sei que, cada dia que eu venho, eu ganho uma coisa que ninguém vai poder tirar de mim: o saber (Maria Papoula)

O medo inicial, expresso no coração que “batia forte”, não desaparece por completo; ele é atravessado por uma experiência progressiva de confiança, permanência e apropriação

simbólica do lugar de estudante. Ao dizer que não quer mais parar, Maria Papoula nomeia um vínculo que se fortalece na experiência cotidiana da escola e que transforma a presença em desejo de continuidade. Nesse ponto, o pertencimento à escola se articula à construção do valor de si. O orgulho que Maria Papoula sente ao pegar um livro não se limita ao objeto material nem ao ato de ler; ele se refere ao reconhecimento de que ela também pode ocupar esse lugar. Para Arroyo (2017), as trajetórias dos sujeitos da EJA não podem ser compreendidas fora das condições concretas que produziram interrupções e adiamentos. Aqui, porém, o retorno à escola mostra também que a experiência de aprender no presente pode reconfigurar a maneira como essas mulheres se veem e significam seu próprio valor social. Ser aluna, nesse contexto, deixa de ser condição improvável ou excepcional e passa a constituir um lugar vivido com legitimidade, desejo e dignidade.

Esse acolhimento e esse pertencimento não se sustentam apenas no convívio entre colegas, mas também nas práticas educativas que tornam a permanência possível. Nas narrativas das interlocutoras, a escola não aparece como espaço acolhedor por acaso, nem como simples resultado de boa vontade individual. O que se evidencia é uma experiência escolar produzida em relações pedagógicas concretas, marcadas pela escuta, pela paciência, pela atenção ao ritmo de cada estudante e pelo acompanhamento contínuo do processo de aprender. Nesse sentido, o acolhimento não se reduz a clima afetivo genérico; ele se materializa em modos de ensinar que reconhecem as mulheres da EJA como sujeitas de saber, portadoras de trajetórias, tempos e experiências que precisam ser considerados no interior da prática educativa.

Maria Camélia explicita essa dimensão com grande precisão ao dizer: “Não é só ler e escrever.” E desenvolve: “A gente aprende na escola a viver [...] aprende muita coisa, a viver melhor.” Ao falar do acompanhamento docente, acrescenta: “A professora roda de um a um.” Em outro momento, transforma sua própria experiência em convite dirigido a outras mulheres: “Você não sabe o que está perdendo.” Nessas falas, o acolhimento não aparece como abstração, mas como prática concreta de presença pedagógica. A imagem do “um a um” é particularmente forte porque traduz uma docência que acompanha, retorna, explica, espera e não abandona. O que se evidencia, aqui, é uma prática educativa em que a estudante não é reduzida à sua dificuldade, mas reconhecida em seu processo. Essa mesma dimensão comparece nas falas de outras interlocutoras. Maria Zínia afirma que as professoras “têm muita atenção com a gente” e que “procuram muito para ensinar, para a gente aprender a ler, escrever”. Maria Hortência sintetiza esse aspecto de forma breve e decisiva: “Tem paciência.” Maria Dália, por sua vez,

destaca que “todo dia aprende uma coisa nova” e que as professoras são pacientes e atenciosas. Embora simples, essas formulações condensam um aspecto central da permanência na EJA: a dificuldade já não é convertida em humilhação, e o ritmo da aprendizagem não é tratado como incapacidade individual. O que essas mulheres valorizam não é apenas a transmissão de conteúdos, mas uma prática educativa que sustenta confiança, acompanha o processo e legitima a continuidade do aprender.

Para Freire (1996), ensinar exige disponibilidade para a escuta, respeito aos saberes dos educandos, abertura ao diálogo e compromisso ético com a dignidade do outro. À luz desse contexto, o que as interlocutoras nomeiam como atenção, paciência e acompanhamento não são traços acessórios da docência, mas práticas que produzem condições concretas de permanência, pertencimento e aprendizagem. Quando a estudante percebe que há alguém que retorna, explica e acompanha, o ato de ensinar deixa de ser exercício de autoridade distante e passa a constituir relação pedagógica comprometida com a humanização. A prática educativa, nesse contexto, não é exterior ao currículo vivido; ela integra sua própria tessitura, porque é no modo como se ensina que se decide, também, quem pode permanecer, errar, aprender e reconhecer-se como sujeito legítimo da escola. Nessa direção, o que as interlocutoras nomeiam como atenção, paciência, escuta e acompanhamento não são apenas qualidades pessoais das docentes, mas práticas educativas que produzem condições de permanência, pertencimento e dignidade no interior do currículo vivido.

O pertencimento também se constrói no convívio com as colegas. A escola, na EJA, passa a funcionar como comunidade afetiva, em que a convivência cotidiana, a troca de experiências e o apoio mútuo fortalecem o sentimento de estar junto e de não aprender sozinha. Maria Íris expressa esse movimento ao afirmar: “Eu gosto de ir pra escola porque encontro minhas colegas, converso e aprendo. A gente vai se animando uma com a outra.” Em outra direção, Maria Dália sintetiza a dimensão processual dessa experiência ao dizer que, na escola, “todo dia aprende uma coisa nova”. Aqui, a aprendizagem não aparece como salto isolado ou conquista extraordinária, mas como continuidade viva, sustentada pelo vínculo, pela partilha e pela permanência no coletivo. Com Halbwachs (2006), pode-se ler esse movimento como produção de memória e reconhecimento em quadros coletivos: é no encontro com outras mulheres, em situações semelhantes, que a experiência individual deixa de ser vivida como solidão e passa a integrar uma trama compartilhada.

É nesse ponto que a noção de reparação simbólica ganha maior densidade. Não se trata de supor que o retorno à escola apague o passado ou neutralize desigualdades historicamente

produzidas. Trata-se, antes, da possibilidade de viver novas experiências e, a partir delas, reorganizar a compreensão sobre aquilo que foi vivido. Em Bosi (1994), lembrar não é reproduzir intactamente o passado, mas reconstruí-lo à luz do presente; quando a memória encontra um contexto de escuta, respeito e reconhecimento, dores antigas podem ser deslocadas do registro da fatalidade individual e reinscritas em outra trama de sentido. É justamente isso que se deixa entrever nas narrativas das interlocutoras, quando a escola passa a ser vivida não mais como ausência, medo ou humilhação, mas como espaço em que a dignidade do aprender se torna novamente possível.

Essa reparação simbólica comparece, por exemplo, quando Maria Hortência afirma que chorou de alegria ao conseguir ler, ou quando Maria Jasmim diz que, na escola, sente-se importante e que está conquistando “um pedaço” de si mesma que faltava. Em ambas as falas, a escolarização atual não se reduz ao domínio de conteúdos: ela alcança o plano afetivo, social e simbólico da existência. O que está em jogo é a possibilidade de reconhecer-se como alguém que pode aprender, permanecer e ser vista de outro modo. Em Larrosa (2014), a experiência que marca o sujeito não é a que apenas acontece, mas a que o atravessa e o transforma. Nessa direção, a escola, para essas mulheres, torna-se lugar de marca e de deslocamento: não elimina a memória da exclusão, mas impede que ela continue sendo a única narrativa possível sobre si. Também por isso, reconhecer-se aluna adquire, nesta pesquisa, um sentido que ultrapassa a condição formal da matrícula. Para mulheres cujos percursos escolares foram interrompidos, adiados ou negados, assumir-se como alguém que pertence à escola significa reposicionar-se simbolicamente no mundo social. Quando Maria Papoula diz que não quer mais parar, porque o saber é algo que ninguém lhe tira, ou quando Maria Amarílis afirma que a escola é “boa pra cabeça”, o que se evidencia é uma experiência escolar que reorganiza a autoestima, restitui presença e desestabiliza a antiga redução dessas mulheres ao lugar exclusivo do trabalho, do cuidado e da sobrevivência. A reparação simbólica, aqui, não apaga a dureza do vivido, mas cria condições para que ele seja ressignificado em bases menos marcadas pela vergonha e mais atravessadas pelo reconhecimento.

Assim, acolhimento, pertencimento e reparação simbólica não aparecem, nas narrativas analisadas, como dimensões separadas. Eles se entrelaçam na constituição de uma experiência escolar em que a escuta, a paciência, o convívio, o respeito ao tempo de aprender e a legitimidade da presença produzem mais do que permanência: produzem dignidade. A escola, nesse contexto, deixa de ser apenas lugar de ensino e passa a constituir espaço em que práticas educativas e currículo vivido se refazem no encontro com trajetórias historicamente

desautorizadas, permitindo que essas mulheres reconstruam, no presente, sua relação com o saber, consigo mesmas e com o mundo

4.4 Aprendizagem: autonomia e projetos de futuro

Nesta categoria, a aprendizagem não se deixa reduzir ao domínio técnico da leitura, da escrita e do cálculo. Nas narrativas das interlocutoras, ela aparece como experiência de autonomização cotidiana, de redução de dependências, de reorganização da vida, de abertura de futuro e de continuidade de si. Por isso, o que está em jogo não é apenas o que se aprende na escola, mas o que passa a ser possível fazer com a própria vida quando a palavra escrita deixa de circular apenas pela mediação de outros.

É nesse contexto que a fala de Maria Papoula ganha densidade analítica:

Quando eu chego na igreja, eu leio o evangelho... É uma sensação de que aprender a ler tem uma importância muito grande em minha vida. Por isso voltei a estudar. Não é ter um emprego... é ter uma coisa que é minha e que ninguém toma. E também não diminui. Só aumenta (Maria Papoula).

O que se afirma em sua narrativa não é o valor instrumental da escolarização, mas a apropriação de algo que passa a integrar sua própria interioridade. Ler o evangelho por si mesma significa interromper uma história de mediações forçadas e instaurar uma relação direta com a palavra, com a fé e consigo. Nessa perspectiva, a aprendizagem deixa de aparecer como credencial e passa a comparecer como patrimônio de si, como algo que não pode ser retirado porque, uma vez incorporado, transforma a própria maneira de habitar o mundo. Com Charlot (2021), pode-se dizer que o saber, aqui, vale porque altera a relação do sujeito consigo, com os outros e com o mundo; com Freire (1989), percebe-se que a leitura da palavra ganha sentido porque se enraíza na experiência vivida; e, com Larrosa (2002), vê-se que aprender não é apenas adquirir uma competência, mas passar por algo que toca e transforma.

Essa autonomia cotidiana ganha contornos ainda mais concretos quando a aprendizagem é narrada como forma de depender menos dos outros para viver. Maria Íris afirma que voltou à escola porque queria “aprender a ler para não depender dos outros”, pois é ruim precisar de alguém “até pra ler uma carta ou uma receita”.

A pessoa que não sabe ler, pode ter dinheiro que é dependente. Tudo precisa de leitura. Até para ir no mercado. Eu sempre fui dependente. Eu tenho o celular, recebia mensagem e não sabia ler (ainda não sei bem, mas já me viro. Trabalho e ganho meu dinheiro. Mas preciso de outra pessoa para ir no banco

comigo... Então, se você hoje me perguntar o que eu vim fazer na escola eu te digo: liberdade. Não quero um emprego melhor, não penso que posso ajudar os outros, mas vou ter mais liberdade(Maria Íris).

A narrativa de Maria Iris desloca a aprendizagem do campo abstrato da escolarização para o terreno concreto da vida vivida. O que sua fala revela é que a dependência não se dissolve com o trabalho remunerado nem com a posse de bens; sem a leitura, permanece uma forma cotidiana de tutela que limita deslocamentos, decisões e participação social. Nesse sentido, aprender a ler não comparece como mera aquisição de técnica, mas como condição de conquista da autonomia. Para Freire (1989), a leitura da palavra, enraizada na leitura do mundo, amplia a capacidade de agir sobre a própria vida. De acordo com Charlot (2021), percebe-se que o saber adquire valor porque altera a relação do sujeito consigo e com o mundo; e Larrosa (2002), nos mostra que essa aprendizagem ganha espessura porque toca a experiência concreta de existir, transformando gestos ordinários, ler uma mensagem, ir ao mercado, entrar no banco, em sinais de uma liberdade que antes não existia.

Maria Jasmim, lembra a tristeza de precisar de mediação até para ler um bilhete e afirma que estuda para “ser independente”. O ponto decisivo, aqui, é que a leitura não aparece como adorno nem como simples habilidade escolar: ela redefine o lugar social dessas mulheres no cotidiano. Essa realidade pode ser entendida na fala de Maria Iris:

Quem depende de outra pessoa para ler um recado, uma receita ou uma carta é dependente do outro. Eu sempre fui dependente. Criei meus 6 filhos todos, indo na escola. mas era para acompanhar. Ensinar a tarefa, essa eu não ensinava. Mas sentava na mesa e colocava o mais velho para ensinar o mais novo. Eu aprendia os assuntos. mas, não sabia ler. Agora estão todos casado. Mas eu ainda acompanho meus netos. um deles até mora comigo. O que me ensina os deveres da escola (Maria Iris).

Maria Íris aponta que a dependência não se restringe à necessidade pontual de pedir ajuda para ler um bilhete, uma receita ou uma carta, mas atravessa a própria experiência de maternidade, cuidado e acompanhamento escolar da família. Sua fala evidencia que ela nunca esteve fora do campo da educação: criou os seis filhos, acompanhou a vida escolar deles, sentou-se à mesa, organizou os estudos e construiu estratégias para que “o mais velho” ensinasse “o mais novo”. O que lhe faltava não era compromisso com a formação dos filhos, mas o acesso à leitura como condição de participação mais plena nesse processo. Por isso, sua dependência adquire uma feição particularmente dolorosa: mesmo aprendendo “os assuntos”, ela não podia assumir diretamente o ensino das tarefas. A exclusão da leitura, aqui, não a retirou do campo da prática educativa, mas a colocou numa posição mediada no interior dele.

Nessa direção, a experiência de Maria Iris confirma que a prática educativa, conforme discutido no referencial teórico desse estudo, não se restringe ao espaço escolar nem ao exercício docente formal, mas constitui uma práxis social mais ampla, realizada nas relações cotidianas de cuidado, transmissão e formação. Quando afirma que ainda acompanha os netos e que um deles “ensina os deveres da escola”, Maria Íris explicita, ao mesmo tempo, a permanência dessa mediação e a força do motivo que a leva à EJA. Aprender a ler, em sua trajetória, não significa apenas dominar códigos, mas ampliar sua autonomia, participar de forma mais direta dos processos de formação que sempre atravessaram sua vida e deslocar-se de uma posição de tutela para outra, mais autoral, de interpretação e decisão. Em Freire (1989), ler é também reescrever a posição que se ocupa no mundo; em Charlot (2021), aprender adquire sentido porque modifica a relação do sujeito com sua própria vida.

Maria Magnólia tem outra motivação, ela busca a aprendizagem no terreno da saúde, do cuidado de si e da gestão da casa. Ela retorna à escola para ler “os remédios, os exames... a leitura do dia”, num contexto em que administra medicação, higiene e rotinas de cuidado do companheiro adoecido e de uma irmã, ao mesmo tempo em que reorganiza a própria vida para não faltar às aulas.

Meu companheiro adoeceu. Hoje, além das doenças da idade ele tem Alzheimer². Ele só tem a mim. Mesmo com o sintoma da doença, ele confia em mim. Ele toma muita medicação. Não tenho ninguém que cuide dele. Quem cuida sou eu. Então, precisei voltar a estudar, para ler as receitas e não errar os remédios. Eu já sabia ler um pouco. Mas era muito pouco (Maria Magnólia).

Nesse caso, a escolarização não se resume ao desejo de “aprender por aprender”; ela se vincula à necessidade de lidar com prescrições, rótulos, pedidos de exame e documentos simples sem transferir integralmente essa responsabilidade aos filhos. Quando afirma: “Tô mais confiante: quero aprender pra diminuir a carga pros meninos”, sua fala revela que a aprendizagem reduz dependências, mas não apenas em benefício individual. Ela redistribui o peso do cuidado na família, amplia a autonomia prática e faz da escola um espaço de autocuidado e de formação de si. Freire (1989) ajuda a ler essa passagem porque, aqui, a leitura do mundo precede e orienta a leitura da palavra; Charlot (2000), por sua vez, permite

² A Doença de Alzheimer é um distúrbio neurodegenerativo progressivo e a causa mais comum de demência em idosos, caracterizada pela perda de memória recente, confusão mental e atrofia cerebral

compreender que o saber só se torna efetivamente significativo porque responde a uma necessidade concreta da existência

Maria Jasmim amplia ainda mais essa discussão ao mostrar que a autonomia produzida pela aprendizagem não precisa desembocar em individualismo. Em seu depoimento ela afirma que:

Quero ler a Bíblia e escrever receitas... quero ajudar as pessoas. Não quero o bem só pra mim, quero pra todos. Assim como eu estou aprendendo, sei que outras pessoas, na mesma situação que eu, também tem capacidade de aprender (Maria Jasmim).

Sua trajetória é singular porque envolve acessibilidade, Braille, mediação pedagógica e conquista do direito à escola na vida adulta, mas justamente por isso ilustra uma dimensão importante desta categoria: a autonomia não comparece como separação dos outros, mas como ampliação da capacidade de agir com e para os outros. Em sua fala, o saber tem uma direção ética e relacional. Charlot (2021) ajuda a compreender isso quando insiste que a relação com o saber é sempre relação com o outro; Freire (1989; 2025) reforça essa leitura ao vincular aprendizagem, mundo e práxis; e Larrosa (2002) permite perceber que a experiência escolar, quando se torna significativa, não apenas ensina algo, mas transforma o modo como o sujeito se projeta no mundo.

Se, até aqui, a aprendizagem aparece como autonomia cotidiana e redução de dependências, ela também desencadeia um movimento menos visível, mas decisivo: a reorganização da vida. Maria Magnólia, mais uma vez, evidencia isso ao preparar alimentos com antecedência, ajustar horários e disputar um tempo que antes parecia inteiramente capturado pelo trabalho doméstico e pelo cuidado em saúde. Quando ela afirma: “Eu vou estudar: não vou resolver só o trabalho de casa” marca uma inflexão importante, porque rompe, ainda que silenciosamente, com a naturalização de que a mulher deve existir apenas para responder às urgências da família. Algo semelhante aparece em Maria Papoula quando a escola se torna “boa pra cabeça” e lhe dá “vontade de viver mais”: o que se reordena não é só o horário, mas o ritmo dos dias, a disposição para sair, a relação com o próprio corpo e com o próprio desejo.

Para Certeau (2014), esses rearranjos podem ser lidos como táticas cotidianas, pequenas operações por meio das quais essas mulheres abrem brechas para estudar em vidas ainda reguladas pela sobrevivência. De acordo com Larrosa (2002), percebe-se que tais brechas não

são apenas organizacionais, mas existenciais, porque produzem outra qualidade de presença de si no mundo.

A aprendizagem, contudo, não reorganiza apenas o presente; ela reabre o tempo. Maria Rosa o exprime de modo particularmente forte ao dizer que a escola foi “como se abrisse uma porta nova” em sua vida. O que se enuncia nessa metáfora não é a promessa grandiosa de ascensão, mas a interrupção de uma temporalidade fechada, em que o futuro parecia reduzido à repetição de trabalho, cuidado e sobrevivência. Algo semelhante se vê em Maria Papoula, quando aprender a ler aparece como algo que “não diminui. Só aumenta”, isto é, como experiência que projeta continuidade.

Conforme Ricoeur (2007), a narrativa reconfigura o tempo vivido; aqui, essa reconfiguração se deixa ver quando o amanhã deixa de ser simples prolongamento da falta e passa a comportar escolha, ampliação e criação. Charlot (2021) ajuda a sustentar essa leitura porque o saber, nessas falas, vale menos por sua rentabilidade imediata do que por sua capacidade de instituir um novo significado; Freire (1989) reforça essa compreensão ao mostrar que a palavra, quando apropriada, não é mero código, mas possibilidade de refazer a própria inserção no mundo.

Essa abertura de futuro aparece também quando a aprendizagem se converte em projeto de continuidade. Maria Lavanda, por exemplo, não narra o retorno à escola como episódio isolado, mas como trajetória em curso, que a mantém viva:

Tenho poucas faltas em sete meses; o dia que não venho, sinto falta. Da aprendizagem, dos professores, dos colegas, da viagem no ônibus, da merenda. Quero aprender, quero subir de turma e seguir estudando. Na escola sou livre. Aqui me sinto jovem de novo (Maria Lavanda).

Maria Lavanda inscreve a aprendizagem como continuidade quando afirma: o dia que não venho, sinto falta. O que se evidencia em sua fala é que a escolarização deixou de ocupar o lugar de episódio extraordinário e passou a integrar a tessitura ordinária da vida. A assiduidade, aqui, não é mero dado disciplinar, mas sinal de pertencimento e de compromisso consigo. Quando Maria Lavanda diz que sente falta não apenas da aprendizagem, mas também dos professores, dos colegas, da viagem e da merenda, ela mostra que a escola se tornou espaço de vínculo, circulação, desejo e presença social. Aprender, nesse caso, não significa apenas avançar de turma; significa permanecer ligada a um mundo que a convoca à vida. A afirmação “na escola sou livre” desloca a experiência escolar para além da instrução: a escola comparece

como tempo de si, como suspensão das capturas do cotidiano e como possibilidade de viver a velhice fora da lógica da retração. Já a frase “aqui me sinto jovem de novo” não deve ser lida como negação da idade, mas como nomeação de uma vitalidade recuperada. Conforme Ricoeur (2007), pode-se compreender esse movimento como reconfiguração do tempo vivido, já que o presente deixa de ser fechado sobre perdas e repetições e volta a admitir continuidade. Em Larrosa (2002), essa aprendizagem ganha densidade porque não se reduz ao que se aprende, mas ao que acontece ao sujeito quando aprender o transforma. Com apoio de Arroyo (2017), é possível ainda perceber que essa continuidade não se produz em uma trajetória linear, mas contra uma história de interrupções e de negação de direitos.

A mesma direção aparece em Maria Zínia, quando afirma:

Na escola eu aprendo uma letrinha a mais, e isso já me dá alegria. Cada dia aprendo uma coisa nova. Nem ligo se as pessoas falam que papagaio veio não aprende a falar. Eu aprendo. Estou aprendendo para mim. E isso é o que importa. Chega um momento na vida da gente que a gente precisa escolher: ligar para o que os outros vão dizer ou ligar para nossa aprendizagem (Maria Zínia).

Maria Zínia, por sua vez, radicaliza essa análise ao mostrar que a continuidade da aprendizagem também se afirma como escolha de si diante do julgamento social. Quando diz “a gente precisa escolher: ligar para o que os outros vão dizer ou ligar para nossa aprendizagem”, sua fala torna visível que o processo de aprender, para mulheres adultas e idosas, ainda é atravessado por estigmas que tentam ridicularizar a aprendizagem na vida adulta e idosa. O mais significativo em seu depoimento, porém, é que Maria Zínia não apenas denuncia esse discurso; ela o recusa. A expressão “uma letrinha a mais” não diminui a conquista, mas revela que a continuidade de si se constrói em avanços graduais, cotidianos, miúdos, e ainda assim profundamente significativos. Sua alegria não nasce de uma promessa futura grandiosa, mas da experiência concreta de seguir aprendendo. Ao afirmar “estou aprendendo para mim”, Maria Zínia desloca o sentido da escolarização do reconhecimento externo para a afirmação de um valor próprio. O que se projeta aí é um projeto de si fundado menos na validação alheia e mais na decisão de sustentar a própria aprendizagem. De acordo com Ricoeur (2007), essa fala pode ser lida como elaboração narrativa de uma vida que se reabre à continuidade; para Larrosa (2002), essa experiência toca o sujeito e o transforma por dentro. Essa realidade evidencia ao conquista da autonomia quando Maria Zínia se recusa a aceitar que a idade, a origem social ou as trajetórias interrompidas ditem o encerramento do direito de aprender (Arroyo, 2017).

Maria Petúnia aprofunda esse fechamento ao mostrar que a continuidade e o projeto de si podem se manifestar também como cuidado de si. Depois de décadas marcadas por violência doméstica, trabalho exaustivo, criação de onze filhos e administração da casa, ela afirma:

Voltei agora, e a escola até melhorou meu sono. Não sei se é porque faço todo o percurso a pé, que é longe. Daí chego cansada, deito e durmo, ou se é porque lá na escola distraio dos meus problemas, porque cada dia aprendo uma coisa nova. quer dizer: a Matemática ainda é meu desafio, mas eu vou aprender (Maria Petúnia).

O depoimento de Maria Petúnia é muito rico, no contexto dessa tese, porque ela amplia o sentido da aprendizagem para além da autonomia prática e a desloca para o campo do cuidado de si, da reorganização subjetiva e da continuidade da vida. Contudo, todos os depoimentos são especialmente importantes porque deslocam a aprendizagem para um campo menos visível, mas central: o da saúde subjetiva, do sossego e da possibilidade de ainda se projetar em relação ao que não se sabe.

Para Maria Petúnia, a escola não comparece apenas como retomada de um direito interrompido, mas como dispositivo de bem-estar, de reorganização da rotina mental e de permanência de si como sujeito capaz de aprender. A categoria se fecha, assim, sem idealização: não se trata de afirmar que a escolarização elimina as dores da vida, mas de reconhecer que ela introduz novas formas de habitar o presente e de sustentar o futuro. Sua narrativa desloca a aprendizagem para um plano menos visível, mas profundamente significativo. A escola não aparece apenas como lugar de instrução, mas como espaço que produz alívio, descanso psíquico, reorganização do cotidiano e ampliação do desejo de continuar. O detalhe de “melhorar o sono” é particularmente denso, porque indica que aprender repercute no corpo e na saúde subjetiva: estudar passa a interromper, ainda que provisoriamente, o peso dos problemas, das preocupações e das sobrecargas acumuladas ao longo da vida.

Ao mesmo tempo, Maria Petúnia não romantiza esse processo. Quando reconhece que a Matemática ainda é “desafio”, mas afirma “eu vou aprender”, sua narrativa revela que o projeto de si não se funda na ausência de dificuldade, mas na decisão de continuar apesar dela. Para ela aprender não significa atingir um domínio pleno e imediato, mas sustentar-se no movimento de seguir aprendendo. Essa narrativa nos aproxima de uma reconfiguração do tempo vivido, pois o presente deixa de estar inteiramente capturado pelos problemas e volta a admitir possibilidades, esforço e continuidade (Ricoeur, 2007).

Conforme Larrosa (2002), a experiência educativa comparece como aquilo que acontece ao sujeito e o transforma, inclusive em dimensões miúdas e concretas da existência, como dormir melhor, caminhar, cansar-se de outro modo, distrair-se das dores e reencontrar ânimo para persistir.

Para Arroyo (2017), ainda é possível compreender que essa disposição para continuar não nasce em uma trajetória linear, mas em uma vida atravessada por privações, violência e negação de direitos; por isso, seguir aprendendo constitui, também, um gesto de recusa ao lugar social que esperava dessas mulheres apenas resignação e silêncio.

Lidas em conjunto, essas narrativas mostram que a aprendizagem, para as mulheres da EJA, não se reduz à recuperação de um conteúdo que lhes foi negado, mas se inscreve como experiência de transformação. Em Maria Papoula, ela aparece como apropriação simbólica da palavra; em Maria Íris, Maria Jasmim e Maria Magnólia, como redução de dependências historicamente naturalizadas; em Maria Jasmim, adquire ainda o sentido de autonomia solidária; em Maria Magnólia e Maria Papoula, manifesta-se como reorganização da vida; em Maria Rosa, projeta-se como abertura de futuro; e, em Maria Lavanda, Maria Zínia e Maria Petúnia, afirma-se como continuidade e projeto de si. O que une essas experiências não é um modelo único de sucesso, mas a produção de um outro tempo, tecido no retorno, na permanência e na recusa de que a vida seja definida apenas pela falta. Por isso, a escolarização de pessoas adultas e idosas não pode ser lida como retorno residual àquilo que lhes faltou, mas como processo de autonomização, tática de vida e afirmação do direito de continuar.

4.5 Síntese analítica: implicações para as práticas educativas e para o currículo vivido na EJA

As narrativas analisadas neste capítulo permitem compreender que a permanência de mulheres adultas e idosas na EJA não pode ser explicada apenas pelo acesso formal à matrícula ou pela existência da oferta escolar na vida adulta e idosa. O que a análise evidencia é que essa permanência se produz no entrelaçamento entre condições objetivas de vida, experiências escolares presentes e significados atribuídos pelas próprias estudantes ao ato de continuar. Trabalho precoce, responsabilização pelo cuidado, desigualdades territoriais, raça, classe e geração não aparecem, portanto, como elementos periféricos, mas como dimensões constitutivas dos percursos narrados e das possibilidades concretas de retorno e continuidade na escola. Nessa direção, como indicam Collins (2019) e Akotirene (2019), os marcadores

sociais não operam de forma isolada nem se somam exteriormente, mas se articulam na produção de formas específicas de exclusão e, também, de permanência.

A categoria trabalho, cuidado e exclusão escolar desvelou que a exclusão escolar foi socialmente produzida por um arranjo persistente no qual trabalho, cuidado, pobreza, distância da escola e violência se entrelaçaram de modo profundo. Essa constatação traz implicações diretas para as práticas educativas, porque impede que a dificuldade de aprendizagem, a infrequência eventual ou o ritmo mais lento sejam lidos sob a perspectiva da insuficiência individual. Ao contrário, as narrativas analisadas exigem uma prática educativa capaz de reconhecer que essas mulheres chegam à escola trazendo marcas de exaustão, interrupção, vergonha e sobrevivência, mas também saberes, estratégias e conhecimentos construídos na experiência. Nessa direção, Freire (2025) ajuda a compreender que ensinar exige rigor, escuta e respeito aos saberes dos educandos; já Ferreira (2019), ao discutir os processos formativos em espaços multirreferenciais, contribui para sustentar que a formação não se esgota no espaço escolar formal, sendo atravessada por experiências de vida, trabalho, família e pertencimento.

A categoria Identidade, resistência e construção de si, evidenciou o ato de narrar não apenas rememora o vivido, mas também produz novos sentidos sobre si e sobre a própria trajetória. Vergonha, silêncio, dependência e descrença em relação à própria capacidade deram lugar, nas falas das interlocutoras, a movimentos de afirmação, autoria e dignidade. Essa dimensão traz implicações relevantes para a prática educativa, pois sugere que ensinar, na EJA, não se reduz à transmissão de conteúdos, mas envolve criar condições para que a palavra circule sem humilhação, para que as estudantes possam narrar-se, escutar-se e produzir novos sentidos sobre suas trajetórias. Em diálogo com Ricoeur (1994), Evaristo (2015; 2017) e Larrosa (2002; 2015), compreendo que a escola se torna mais significativa quando reconhece a narrativa como prática formativa, e não como elemento acessório da aula. Nessa mesma direção, Soares (2009) contribui para pensar a memória como processo de elaboração identitária, política e pedagógica, permitindo compreender que lembrar, narrar e significar o vivido também são modos de formação.

A escolarização como acolhimento, pertencimento e reparação simbólica, discutida na terceira categoria, indicou que a escola da EJA, no presente, passa a ser significada por muitas mulheres como um espaço de reconhecimento e de reconstrução simbólica. A atenção das professoras, a paciência, o respeito ao tempo do aprender, a possibilidade de errar sem punição e o convívio com as colegas aparecem, nas narrativas, como elementos centrais da permanência. Esse achado é importante para a argumentação desenvolvida neste capítulo porque mostra que

o acolhimento não é aspecto periférico nem meramente afetivo: ele constitui dimensão ética e pedagógica do trabalho educativo. Em Freire (2025), ensinar exige escuta, respeito e coerência ética; nas experiências analisadas, essas dimensões aparecem concretamente na explicação paciente dos conteúdos, no acompanhamento individual, no incentivo e na valorização da presença. Em aproximação com Nunes (2010), pode-se afirmar que a prática pedagógica se materializa justamente nessas mediações intencionais e organizadas que articulam ensino, relação e formação no interior da escola. Assim, a permanência dessas mulheres não pode ser dissociada de uma docência que reconhece o erro como parte do processo, que não transforma dificuldade em humilhação e que faz do vínculo uma condição do aprender.

A quarta categoria evidenciou que as aprendizagens construídas na EJA produzem efeitos que ultrapassam o domínio técnico da leitura, da escrita e do cálculo. Ler uma placa, ir ao banco, reconhecer um táxi, entrar no comércio sem pedir ajuda, compreender um remédio, ler o evangelho, reorganizar a rotina para estudar: tudo isso mostra que a aprendizagem incide diretamente sobre a autonomia, sobre a circulação social e sobre a abertura de futuros possíveis. Tal constatação exige que as práticas educativas se articulem à vida concreta das estudantes, tomando suas experiências, necessidades e projetos como parte do processo pedagógico. Em Freire (1989), a leitura da palavra se ancora na leitura do mundo; em Charlot (2021), a relação com o saber é sempre relação com o mundo, com os outros e consigo mesmo. Nessa perspectiva, práticas educativas mais coerentes com a EJA são aquelas que vinculam o conhecimento escolar às situações concretas da vida cotidiana, sem reduzir a aprendizagem à utilidade imediata, mas reconhecendo que a autonomia também se constrói em gestos miúdos, cotidianos e profundamente significativos.

É nesse movimento que a noção de currículo vivido ganha centralidade para a síntese aqui construída. À luz de Lopes (2018), compreendo que o currículo se produz contextualmente e não se reduz à aplicação de prescrições normativas. Nessa mesma direção, Dias e Ponce (2015) ajudam a problematizar processos de centralização curricular que tendem a apagar os contextos e a enfraquecer a potência formativa do cotidiano escolar. Desse modo, a noção de currículo vivido, sem supor uma oposição simplificadora entre currículo formal e prática, permite compreender que o currículo da EJA se constitui nas relações, nas experiências e nos sentidos produzidos no interior da escola.

As narrativas das interlocutoras, em diálogo com os referenciais estudados, evidenciam justamente essa dimensão: o currículo da EJA ultrapassa os conteúdos prescritos, os componentes formais e as habilidades previstas em documentos oficiais, pois se tece também

no encontro entre escolarização e vida. Ele se produz cotidianamente no encontro entre conhecimentos escolares e experiências de vida, entre o tempo institucional da aula e os tempos longos da maternidade, do trabalho, da velhice, da roça, da pobreza e da sobrevivência. O currículo vivido, nessa direção, não é simples adaptação do currículo formal; é o que se constitui nas relações, na escuta, no reconhecimento da diferença, na valorização dos saberes da experiência, na circulação da palavra e nos modos concretos pelos quais as estudantes passam a se ver e a ser vistas na escola. Em Certeau (2014), o cotidiano é espaço de invenção; em Larrosa (2014), a experiência é aquilo que deixa marca. Em diálogo com Dias (2012), compreendo, ainda, que o currículo não pode ser lido como formulação neutra ou linear, mas como campo de disputa e produção de sentidos. Essa compreensão ajuda a reforçar que, na EJA, o currículo adquire densidade quando se deixa atravessar pelas experiências concretas dos sujeitos e pelas condições históricas que moldam seus percursos de escolarização.

Sob essa perspectiva, a análise também permite tensionar movimentos de homogeneização pedagógica e curricular que tendem a projetar sentidos normativos para o ensino e para a docência, enfraquecendo a escuta dos contextos e das diferenças. Como discutem Dias e Ponce (2015), processos de centralização curricular podem reduzir a potência formativa da escola quando desconsideram os sujeitos concretos a quem o currículo se dirige. No caso da EJA, esse risco se torna ainda mais problemático, pois incide sobre estudantes cujas trajetórias foram historicamente marcadas por interrupções, silenciamentos e negações de direitos. Nessa direção, Moreira (2018) contribui para ampliar a compreensão de que raça, gênero e desigualdade não podem ser tratados como elementos marginais na análise da escolarização, mas como dimensões estruturantes das experiências formativas de mulheres negras e pobres.

Assim, ao tomar em conjunto as quatro categorias construídas neste capítulo, compreendo que as narrativas de mulheres adultas e idosas na EJA tornam visíveis não apenas processos históricos de negação do direito à escolarização, mas também experiências de reexistência e permanência que interpelam a escola em sua dimensão ética, política e pedagógica. Mais do que oferecer um fechamento definitivo, esta síntese reúne os principais movimentos analíticos construídos ao longo do capítulo e evidencia que pensar as práticas educativas na EJA exige partir das experiências concretas de seus sujeitos, de seus tempos de vida, de seus saberes e das condições desiguais em que seus percursos foram historicamente produzidos.

5 CONCLUSÕES: MEMÓRIAS QUE ENSINAM, PALAVRAS QUE (RE)EXISTEM

Esta tese vem sendo construída a partir de uma afirmação simples e profundamente política: “eu me sinto gente”. Tomada como fio condutor da investigação, essa expressão condensa um deslocamento central nas trajetórias de mulheres adultas e idosas da Educação de Jovens e Adultos. No estado atual da pesquisa, a escolarização de pessoas adultas e idosas não aparece apenas como reposição de uma ausência, mas como experiência capaz de produzir reexistência, dignidade e reinvenção de si. Ao acompanhar as narrativas das colaboradoras, busquei compreender como mulheres historicamente excluídas do direito à educação produzem significações sobre o aprender, sobre a escola e sobre si mesmas, convertendo a memória em conhecimento situado e tensionando leituras individualizantes da exclusão escolar.

Em resposta à questão central que orienta esta tese, os resultados até aqui construídos permitem sustentar que as narrativas de mulheres adultas e idosas na EJA, atravessadas por gênero, raça, classe, território e geração, tornam compreensíveis processos históricos de negação do direito à escolarização e, ao mesmo tempo, evidenciam experiências de reexistência e permanência elaboradas no interior de trajetórias marcadas por desigualdades. As memórias narradas não apenas revelam interrupções, silenciamentos e experiências de exclusão, mas também mostram como essas mulheres constroem percursos de retorno, pertencimento, aprendizagem e reconstrução de si. Nesse sentido, a tese defendida encontra respaldo no material empírico analisado: tais narrativas podem ser compreendidas como escrevivências que transformam memória em conhecimento situado e deslocam leituras que explicam a exclusão escolar por fracasso, insuficiência ou desinteresse individual.

A primeira categoria analítica, dedicada ao trabalho, ao cuidado e à exclusão escolar, evidenciou que a interrupção da escolarização não se explica por escolha individual nem por incapacidade pessoal. As trajetórias analisadas mostram que o afastamento da escola foi socialmente produzido em contextos marcados por pobreza, trabalho precoce, divisão sexual do trabalho, maternidade, responsabilização feminina pelo cuidado, desigualdades territoriais e insuficiência histórica de políticas públicas educacionais, sobretudo em contextos rurais. A leitura interseccional mostrou-se, nesse ponto, particularmente fecunda, porque permitiu compreender que gênero, raça, classe, território e geração não operam de forma isolada, mas se entrelaçam na produção da desigualdade educacional.

A segunda categoria, voltada à identidade, à resistência e à construção de si, permitiu compreender que narrar, no contexto desta pesquisa, não corresponde apenas a recordar trajetórias, mas a atribuir sentidos ao vivido, reorganizar a memória e disputar o direito à palavra. As narrativas mostraram que, ao falar de si, as colaboradoras reinterpretam suas experiências, deslocam marcas de vergonha e silenciamento e se afirmam como sujeitas de conhecimento. A escrevivência revelou-se, desse modo, como fundamento epistemológico, metodológico e político desta investigação, permitindo compreender como essas mulheres transformam a experiência em narrativa, ressignificam a própria história e produzem formas de reconhecimento, pertencimento e dignidade.

A terceira categoria, dedicada à escolarização como acolhimento, pertencimento e reparação simbólica, mostrou que a escola da EJA pode se constituir, para essas mulheres, como experiência profundamente relacional, afetiva e simbólica. Diferentemente de vivências escolares anteriores, frequentemente marcadas por medo, humilhação e interrupção, a escola no presente foi significada como espaço de acolhimento, vínculo, escuta e reconhecimento. Nessa direção, o pertencimento ao “ser aluna” ultrapassa a dimensão administrativa da matrícula e da frequência e se configura como experiência de reconhecimento e afirmação de si, por meio da qual a mulher passa a perceber-se como alguém que pode aprender, participar e ocupar um lugar historicamente negado.

A quarta categoria, voltada à aprendizagem, à autonomia e aos projetos de futuro, evidenciou que aprender, na EJA, não se reduz ao domínio instrumental da leitura, da escrita e do cálculo. As aprendizagens construídas no cotidiano escolar assumem caráter formativo porque reorganizam a vida prática, reduzem dependências históricas, fortalecem a autonomia e reabrem perspectiva de futuro. Gestos aparentemente simples, como ler um bilhete, compreender uma receita médica, circular com mais segurança, escrever o próprio nome, acompanhar um texto religioso ou reconhecer números e horários, mostraram-se profundamente significativos porque alteram a relação das mulheres com o mundo, com o cuidado de si e com a possibilidade de decidir.

Tomadas em conjunto, essas categorias permitem compreender que a EJA, quando atravessada por práticas de escuta, acolhimento e reconhecimento, pode constituir-se como espaço de reexistência, permanência e formação de si. É nesse ponto que os achados desta pesquisa passam a produzir implicações para as práticas educativas e para o currículo vivido. As narrativas analisadas indicam que o trabalho educativo na EJA não pode organizar-se a partir de lógicas homogeneizadoras, de expectativas lineares de aprendizagem ou de abordagens que

desconsiderem os tempos da vida, os saberes da experiência e as condições concretas de existência das educandas. Ao contrário, apontam para a necessidade de práticas pedagógicas comprometidas com a escuta, com a valorização das trajetórias e com a produção de pertencimento como condição de permanência.

É a partir dessa tessitura que proponho compreender que a potência formativa da EJA se realiza quando as práticas educativas escolares dialogam com as práticas educativas construídas na vida das mulheres. As narrativas analisadas mostram que essas educandas não chegam à escola desprovidas de saberes, mas atravessadas por experiências de trabalho, cuidado, maternidade, religiosidade, circulação social, resistência e aprendizagem cotidiana. Quando a escola reconhece essas experiências como matéria legítima do trabalho educativo, o currículo vivido deixa de operar como simples prescrição formal e passa a constituir-se como espaço de encontro entre saberes da vida e saberes escolares. É nesse movimento que a escolarização de pessoas adultas e idosas pode produzir pertencimento, dignidade, autonomia e formação de si. Mais do que transmitir conteúdos, a EJA é chamada, nesta análise, a construir práticas educativas comprometidas com a escuta, com o reconhecimento e com a articulação entre experiência social e conhecimento escolar.

Do ponto de vista teórico, esta pesquisa oferece contribuições ao campo da Educação de Jovens e Adultos ao articular memória, escrevivência e interseccionalidade como referência de compreensão das trajetórias femininas, evidenciando que as desigualdades educacionais são atravessadas por múltiplos marcadores sociais e não podem ser compreendidas por leituras universalizantes ou individualizantes. Contribui, também, ao afirmar a escrevivência como possibilidade epistemológica-metodológica legítima na pesquisa em educação, tensionando fronteiras entre ciência e vida, teoria e experiência, objetividade e implicação. Ao aproximar memória e currículo vivido, o estudo oferece ainda elementos para pensar a EJA não apenas como modalidade de escolarização de pessoas adultas e idosas, mas como espaço em que se confrontam, negociam e ressignificam saberes, temporalidades e modos de existência.

Do ponto de vista metodológico, a pesquisa evidencia a força analítica das entrevistas narrativas de memória para a produção de conhecimento sobre a EJA, sobretudo quando articuladas a uma escuta ética e a uma leitura analítica comprometida com a densidade social das experiências narradas. O trabalho com as narrativas mostrou que a memória não comparece como repositório neutro de fatos, mas como elaboração situada do vivido, por meio da qual as colaboradoras reorganizam o passado à luz do presente e projetam possibilidades de futuro. Nessa direção, a análise de conteúdo, tensionada pela escrevivência e pela interseccionalidade,

permitiu não apenas organizar temas recorrentes, mas interpretar os sentidos sociais, formativos e políticos inscritos nas falas.

No plano das práticas educativas, os achados apontam para a necessidade de políticas, currículos e formações docentes comprometidos com a EJA como campo de direitos e produção de saberes. Isso implica assegurar condições materiais de permanência, acolhimento pedagógico, respeito aos tempos do aprender, valorização das trajetórias de vida e reconhecimento do currículo vivido como espaço efetivo de realização, ou negação, do direito à educação. Implica, ainda, compreender que a prática educativa escolar não se esgota na transmissão de conteúdos, mas precisa dialogar com os modos pelos quais as mulheres aprendem, resistem, cuidam, trabalham e produzem conhecimento em seus cotidianos.

A análise também permite entrever algumas lacunas que esta investigação não esgota e que podem constituir desdobramentos importantes. Uma delas diz respeito ao aprofundamento da relação entre permanência escolar e condições materiais de vida, especialmente no que se refere a transporte, trabalho, cuidado de filhos, saúde, renda e políticas de assistência. Outra lacuna envolve a necessidade de explorar com maior densidade as relações entre envelhecimento, gênero e escolarização, considerando como os tempos da vida atravessam o retorno à escola e a produção de pertencimento. Há, ainda, espaço para desenvolver mais amplamente a discussão sobre práticas educativas e currículos vividos a partir do ponto de vista docente, investigando como professoras e professores da EJA elaboram, acolhem ou tensionam os saberes trazidos pelas educandas.

Do mesmo modo, esta pesquisa abre possibilidades para novos estudos sobre maternidade e escolarização na EJA, sobre as especificidades das trajetórias de mulheres negras e rurais, sobre religiosidade e produção de sentido na experiência escolar, sobre as relações entre alfabetização, autonomia e circulação social, e sobre os modos pelos quais a escola pode sustentar processos de reconhecimento sem apagar as marcas das desigualdades estruturais. Também se mostram promissoras investigações comparativas entre diferentes territórios, escolas e redes de ensino, bem como estudos que articulem as narrativas das educandas às narrativas docentes e às políticas públicas voltadas à modalidade.

Reconheço, por fim, os limites desta investigação. Trata-se de um estudo situado, ancorado em um território específico e em um conjunto determinado de mulheres, o que não autoriza generalizações. Além disso, por privilegiar as narrativas das educandas, a pesquisa não incorporou, nesta etapa, de forma mais sistemática, as vozes de docentes, gestoras e outros sujeitos escolares, o que poderá ampliar, em momento posterior, a compreensão das mediações

institucionais que atravessam a permanência e o currículo vivido. Contudo, é precisamente essa condição situada que confere força epistemológica ao trabalho, pois as experiências singulares aqui analisadas desvelam estruturas mais amplas que atravessam a EJA no Brasil. As narrativas não falam por todas, mas falam com muitas.

Sustento, assim, a tese que orienta este estudo: as narrativas de mulheres adultas e idosas da Educação de Jovens e Adultos, atravessadas por gênero, raça, classe, território e geração, podem ser lidas à luz da escrevivência, na medida em que transformam memória em conhecimento situado, desestabilizam discursos hegemônicos sobre a exclusão escolar e revelam a EJA como espaço de reexistência, formação de si e produção de novos sentidos para a vida. “Eu me sinto gente” exprime, portanto, uma das compreensões mais significativas que emergem desta pesquisa, porque nomeia um efeito concreto da escolarização na vida adulta e idosa quando atravessada por escuta, reconhecimento e permanência: deslocamentos subjetivos e sociais que excedem a alfabetização instrumental e reorganizam presença, voz, dignidade e futuro.

É nessa perspectiva que a EJA se afirma, nesta análise, como espaço de dignidade, formação de si e produção de futuro. Mais do que devolver à escola aquelas que dela foram afastadas, trata-se de reconhecer que, ao retornar, essas mulheres também a interrogam, a deslocam e a ensinam. Suas memórias ensinam. Suas palavras reexistem. E é precisamente nessa escuta que a educação pode voltar a ser pensada, ainda que provisoriamente, como prática de reconhecimento, justiça e esperança.

REFERÊNCIAS

- AKOTIRENE, Carla. **Interseccionalidade**. São Paulo: Pólen, 2019.
- AMADO, João; CRUSOÉ, Nilma Margarida de Castro (org.). **Referenciais teóricos e metodológicos de investigação em educação e ciências sociais**. Vitória da Conquista: Edições UESB, 2017. 219 p. ISBN 978-85-7985-127-8.
- ARROYO, Miguel González. Educação de jovens e adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia Gomes de Castro; GOMES, Nilma Lino (org.). **Diálogos na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 19-50.
- ARROYO, Miguel González. **Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.
- BAHIA. Secretaria da Educação do Estado da Bahia. **Número de jovens e adultos que voltaram a frequentar a sala de aula aumenta 8% na Bahia em 2024**. Salvador, 15 abr. 2025. Disponível em: <<https://www.ba.gov.br/comunicacao/noticias/2025-04/367635/numero-de-jovens-e-adultos-que-voltaram-frequentar-sala-de-aula-aumenta-8>>. Acesso em: 28 jan. 202
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2016.
- BAUMAN, Zygmunt. **Identidade**. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.
- BENJAMIN, Walter. **O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov**. In: BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 2012. p. 197–221.
- BHERING, Wellen Cristina de Oliveira. **O meu sonho ninguém mata: violência doméstica e escolarização de mulheres na educação de jovens e adultos**. 2021. 160 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2021. Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br>. Acesso em: 30 jun. 2025.
- BIROLI, Flávia. Responsabilidades, cuidado e democracia. **Revista Brasileira de Ciência Política**, Brasília, n. 18, p. 81-117, set./dez. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/...> Acesso em: 27 maio 2026.
- BIROLI, Flávia. **Gênero e desigualdades: os limites da democracia no Brasil**. São Paulo: Boitempo, 2018.
- BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade: lembranças de velhos**. 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 2002.
- BRASIL. **Decreto-Lei nº 8.529, de 2 de janeiro de 1946**. Lei orgânica do ensino primário. Rio de Janeiro: Presidência da República, 1946. Disponível em:

<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8529-2-janeiro-1946-416439-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 7 fev. 2026.

BRASIL. **Decreto nº 47.251, de 17 de novembro de 1959**. Dispõe sobre campanhas extraordinárias de educação no Ministério da Educação e Cultura e dá outras providências. Rio de Janeiro: Presidência da República, 1959. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1950-1959/decreto-47251-17-novembro-1959-386350-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 7 fev. 2026.

BRASIL. **Decreto nº 53.465, de 21 de janeiro de 1964**. Institui o Programa Nacional de Alfabetização do Ministério da Educação e Cultura e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1964a. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-53465-21-janeiro-1964-393508-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 7 fev. 2026.

BRASIL. **Decreto nº 53.886, de 14 de abril de 1964**. Revoga o Decreto nº 53.465, de 21 de janeiro de 1964, que instituiu o Programa Nacional de Alfabetização do Ministério da Educação e Cultura. Brasília, DF: Presidência da República, 1964b. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-53886-14-abril-1964-394182-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 7 fev. 2026.

BRASIL. **Lei nº 5.379, de 15 de dezembro de 1967**. Provê sobre a alfabetização funcional e a educação continuada de adolescentes e adultos. Brasília, DF: Presidência da República, 1967. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5379.htm. Acesso em: 7 fev. 2026.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1971. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm. Acesso em: 7 fev. 2026.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 7 fev. 2026.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 7 fev. 2026.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer CNE/CEB nº 11, de 10 de maio de 2000**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília, DF: CNE, 2000a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb011_00.pdf. Acesso em: 7 fev. 2026.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 1, de 5 de julho de 2000**. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília, DF: CNE, 2000b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012000.pdf>. Acesso em: 7 fev. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria MEC nº 2.270, de 14 de agosto de 2002**. Institui o Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Encceja).

Brasília, DF: MEC, 2002. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/encceja/legislacao/2002_portaria_mec_n2270.pdf. Acesso em: 7 fev. 2026.

BRASIL. **Decreto nº 4.834, de 8 de setembro de 2003.** Cria o Programa Brasil Alfabetizado, institui a Comissão Nacional de Alfabetização e a Medalha Paulo Freire, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2003/d4834.htm. Acesso em: 7 fev. 2026.

BRASIL. **Decreto nº 5.159, de 28 de julho de 2004.** Aprova a estrutura regimental e o quadro demonstrativo dos cargos em comissão e das funções gratificadas do Ministério da Educação, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2004. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5159impressao.htm. Acesso em: 7 fev. 2026.

BRASIL. **Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007.** Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2007. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/ficha/?%2Flegisla%2FLegislacao.nsf%2Fb110756561cd26fd03256ff500612662%2F56d417d7e028f20d832573010050517c=&OpenDocument=>. Acesso em: 7 fev. 2026.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 3, de 15 de junho de 2010.** Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília, DF: CNE, 2010. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/resolucoes/resolucoes-ceb-2010>. Acesso em: 7 fev. 2026.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 7 fev. 2026.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 108, de 26 de agosto de 2020.** Altera a Constituição Federal para dispor sobre o Fundeb permanente e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2020a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc108.htm. Acesso em: 7 fev. 2026.

BRASIL. **Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020.** Regulamenta o Fundeb (art. 212-A da CF) e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2020b. Disponível em: https://legislacao.presidencia.gov.br/ficha/?%2Flegisla%2Flegislacao.nsf%2FViw_Identificacao%2Flei+14.113-2020=&OpenDocument=. Acesso em: 7 fev. 2026.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Básica 2019: resumo técnico.** Brasília, DF: Inep, 2020. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_da_educacao_basica_2019.pdf. Acesso em: 13 fev. 2026.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 1, de 28 de maio de 2021**. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília, DF: CNE, 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/resolucoes/resolucoes-ceb-2021>. Acesso em: 7 fev. 2026.

BRASIL. **Decreto nº 10.959, de 8 de fevereiro de 2022**. Dispõe sobre o Programa Brasil Alfabetizado. Brasília, DF: Presidência da República, 2022. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2022/decreto/d10959.htm. Acesso em: 7 fev. 2026.

BRASIL. **Lei nº 14.818, de 16 de janeiro de 2024**. Institui o incentivo financeiro-educacional (Programa Pé-de-Meia) e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2024a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2024/lei/114818.htm. Acesso em: 7 fev. 2026.

BRASIL. **Decreto nº 12.048, de 5 de junho de 2024**. Institui o Pacto Nacional pela Superação do Analfabetismo e Qualificação da Educação de Jovens e Adultos, institui a Medalha Paulo Freire e altera o Decreto nº 10.959, de 8 de fevereiro de 2022. Brasília, DF: Presidência da República, 2024b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2024/decreto/d12048.htm. Acesso em: 7 fev. 2026.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 3, de 8 de abril de 2025**. Institui as Diretrizes Operacionais Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos – EJA. Brasília, DF: CNE, 2025a. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/2025/abril/rceb003_25.pdf. Acesso em: 7 fev. 2026.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 6, de 17 de julho de 2025**. Altera a Resolução CNE/CEB nº 3, de 8 de abril de 2025, que instituiu as Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos – EJA. Brasília, DF: CNE, 2025b. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/2025/julho-2025/rceb006_25.pdf. Acesso em: 7 fev. 2026.

CARNEIRO, Sueli. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser**. 2003. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-18092003-164456/>. Acesso em: 30 jun. 2025.

CARREGOSA, Marcia Cecília Oliveira; NUNES, Cláudio Pinto. Pesquisas sobre análise narrativa: abordagens e tipologias presentes em produções científicas. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica**, [S. l.], v. 10, n. 25, e1295, 2025. DOI: 10.31892/rbpab2525-426X.2025.v10.n25.e1295. Acesso em: 11 abr. 2026.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer**. 23. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

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

CHARLOT, Bernard. **Os fundamentos antropológicos de uma teoria da relação com o saber**. Revista Internacional Educon, v. 2, n. 1, e21021001, jan./mar. 2021. DOI: 10.47764/e21021001.

COLLINS, Patrícia Hill. **Pensamento feminista negro**: conhecimento, consciência e a política do empoderamento. Tradução de Jamille Pinheiro Dias. São Paulo: Boitempo, 2019.

COLLINS, Patrícia Hill; BILGE, Sirma. **Interseccionalidade**. Tradução de Rane Souza. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2021.

CRENSHAW, Kimberlé. **Demarginalizing the intersection of race and sex**: a Black feminist critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory and antiracist politics. University of Chicago Legal Forum, Chicago, v. 1989, n. 1, p. 139–167, 1989.

CRENSHAW, Kimberlé. **Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero**. Revista Estudos Feministas, Florianópolis, v. 10, n. 1, p. 171–188, 2002. DOI: 10.1590/S0104-026X2002000100011.

CRUSOÉ, Nilma Margarida de Castro; MOREIRA, Núbia Regina; PINA, Maria Cristina Dantas. Definições de prática educativa em diferentes perspectivas sócio-educacionais. **Linguagens, Educação e Sociedade**, Teresina, n. 31, p. 46-63, 2014. Acesso em: 5 jan. 2026.

DAVIS, Angela. **Mulheres, raça e classe**. São Paulo: Boitempo, 2016.

DELORS, Jacques (coord.). **Educação: um tesouro a descobrir**: relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Tradução de José Carlos Eufrázio. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO; MEC, 1998.

DELORY-MOMBERGER, Christine. **Biografia e educação**: figuras do indivíduo-projeto. Natal: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2014.

DIAS, Rosanne Evangelista. Política curricular de formação de professores - um campo de disputas. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 8, n. 2, p. 1-21, 2012. Acesso em: 5 jan. 2026.

DIAS, Rosanne Evangelista. Demandas das políticas curriculares para a formação de professores no espaço ibero-americano. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 11, n. 2, p. 461-478, 2013. Acesso em: 8 jan. 2026.

DIAS, Rosanne Evangelista; PONCE, Branca Jurema. Formação docente frente às políticas no cenário de centralização curricular. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 13, n. 4, p. 612-615, 2015. Acesso em: 5 fev. 2026.

DIAS, Rosanne Evangelista. Políticas de currículo e avaliação para a docência no espaço Iberoamericano. **Práxis Educativa**, [S. l.], v. 11, n. 3, p. 590–604, 2017. DOI: 10.5212/PraxEduc.v.11i3.0004. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/8997>. Acesso em: 12 abr. 2026.

DIAS, Rosanne Evangelista. Desempenho regulando a docência nas políticas de currículo. **Cadernos de Educação**, Pelotas, n. 65, 2021. DOI: 10.15210/caduc.v0i65.21126. Disponível

em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/caduc/article/view/21126>. Acesso em: 5 fev. 2026.

DIAS, Rosanne Evangelista; PONCE, Branca Jurema. Formação docente frente às políticas no cenário de centralização curricular. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 13, n. 4, p. 612–615, out./dez. 2015. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>. Acesso em: 5 jan. 2026.

EVARISTO, Conceição. Escrevivência: literatura, memória e resistência. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 13, n. 1, p. 649–653, 2005.

EVARISTO, Conceição. **Da grafia-desenho de minha mãe, um dos lugares de nascimento de minha escrita**. In: ALEXANDRE, Marcos Antônio (org.). Representações performáticas brasileiras: teorias, práticas e suas interfaces. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2007. p. 16–21.

EVARISTO, Conceição. **Olhos d'água**. 2. ed. Rio de Janeiro: Pallas, 2015.

EVARISTO, Conceição. **Poemas da recordação e outros movimentos**. 1. ed. Rio de Janeiro: Malê, 2017a.

EVARISTO, Conceição. **Conceição Evaristo**: “Tudo que eu escrevo é profundamente marcado pela condição de ser mulher negra”. Entrevista concedida a Lucas Vasques. Fórum, 30 set. 2017b. Disponível em: <https://revistaforum.com.br/cultura/conceicao-evaristo-tudo-que-eu-escrevo-e-profundamente-marcado-pela-condicao-de-ser-mulher-negra/>. Acesso em: 6 fev. 2026.

EVARISTO, Conceição. “Esse lugar também é nosso”: escritora Conceição Evaristo busca vaga na Academia Brasileira de Letras. Entrevista concedida a Ana Paula Acauan. **Revista PUCRS**, Porto Alegre, n. 187, jul./set. 2018. Disponível em: <https://www.pucrs.br/revista/esse-lugar-tambem-e-nosso/>. Acesso em: 10 fev. 2026.

EVARISTO, Conceição. **A escrevivência e seus subtextos**. In: DUARTE, Constância Lima; NUNES, Isabella Rosado (org.). Escrevivência: a escrita de nós: reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo. Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020. p. 26–47.

EVARISTO, Conceição. **Da grafia-desenho de minha mãe, um dos lugares de nascimento de minha escrita**. In: DUARTE, Constância Lima; NUNES, Isabella Rosado (org.). Escrevivência: a escrita de nós: reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo. Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020. p. 48–57. (Reedição).

FEDERICI, Silvia. **O ponto zero da revolução**: trabalho doméstico, reprodução e luta feminista. Tradução de Coletivo Sycorax. São Paulo: Elefante, 2019.

FERREIRA, Maria da Conceição Alves. A pesquisa e o itinerário investigativo em espaços multirrefenciais. **Revista Observatório**, [S. l.], v. 5, n. 1, p. 74–93, 2019. DOI: 10.20873/uft.2447-4266.2019v5n1p74. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/observatorio/article/view/6463>. Acesso em: 11 abr. 2026.

FONSECA, Maria Nazareth Soares. **Escrivivência**: sentidos em construção. In: DUARTE, Constância Lima; NUNES, Isabella Rosado (org.). *Escrivivência: a escrita de nós: reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo*. Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020.

FREIRE, Ana Maria Araújo. **Utopia e democracia**: os inéditos-viáveis na educação cidadã. In: AZEVEDO, José Clóvis de (org.). *Utopia e democracia na educação cidadã*. Porto Alegre: Editora da Universidade/UFRGS; Prefeitura de Porto Alegre, Secretaria Municipal de Educação, 2000. p. 13-21.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1989.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 91. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2025.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. Organização de Ana Maria Araújo Freire. 9. ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2025.

FUNDAÇÃO BIBLIOTECA NACIONAL. **Entrevista com Conceição Evaristo**. [Rio de Janeiro], 26 nov. 2015. Disponível em: <https://www.bn.gov.br/acontece/noticias/2015/11/entrevista-com-conceicao-evaristo>. Acesso em: 23 jan. 2026

GONZALEZ, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. **Revista Ciências Sociais Hoje**, Brasília: ANPOCS, p. 223-244, 1984.

GONZALEZ, Lélia. **Por um feminismo afro-latino-americano**: ensaios, intervenções e diálogos. Organização de Flávia Rios e Márcia Lima. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

HADDAD, Sérgio (org.). **O direito à educação de jovens e adultos**: uma visão crítica das políticas públicas. São Paulo: Ação Educativa, 2000.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. **Escolarização de jovens e adultos**. In: HADDAD, Sérgio (org.). *O direito à educação de jovens e adultos: uma visão crítica das políticas públicas*. São Paulo: Ação Educativa, 2000.

HADDAD, Sérgio; PAIVA, Jane. **Educação de jovens e adultos**: teoria, história e política. São Paulo: Cortez, 2012.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Centauro, 2006.

HALL, Stuart. **Identidade cultural na pós-modernidade**. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HOOKS, bell. **Linguagem: ensinar novas paisagens/novas linguagens**. Tradução de Carlianne Paiva Gonçalves; Joana Plaza Pinto; Paula de Almeida Silva. Revista Estudos Feministas, Florianópolis, v. 16, n. 3, p. 857–864, set./dez. 2008. Disponível em: (PDF UFSC). Acesso em: 9 fev. 2026.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. 2. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.

HOOKS, bell. **O feminismo é para todo mundo: políticas arrebatadoras**. Tradução de Ana Luiza Libânio. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2018.

HOOKS, bell. **Anseios: raça, gênero e políticas culturais**. Tradução de Jamille Pinheiro. São Paulo: Elefante, 2019a.

HOOKS, bell. **Erguer a voz: pensar como feminista, pensar como negra**. Tradução de Cátia Maringolo. São Paulo: Elefante, 2019b.

HIRATA, Helena; KERGOAT, Danièle. Novas configurações da divisão sexual do trabalho. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 132, p. 595-609, set./dez. 2007.

HIRATA, Helena. **O cuidado: teorias e práticas**. São Paulo: Boitempo, 2022.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Riacho de Santana (BA): **Cidades e Estados**. Rio de Janeiro: IBGE, 2025. Disponível em: portal do IBGE Cidades e Estados. Acesso em: 29 de março. de 2026

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Bahia, **Riacho de Santana**: Pesquisa – Panorama do Censo 2022 (extensões). Rio de Janeiro: IBGE, [2025]. Disponível em: portal IBGE Cidades. Acesso em: 29 de março. de 2026

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Riacho de Santana (BA): panorama**. Rio de Janeiro: IBGE, 2022. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br>. Acesso em: 8 jan. 2026.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Matrículas na educação de jovens e adultos caem: 3,3 milhões de estudantes na EJA em 2019**. 10 fev. 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/noticias/censo-escolar/matriculas-na-educacao-de-jovens-e-adultos-caem-33-milhoes-de-estudantes-na-eja-em-2019>. Acesso em: 28 jan. 2026.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Censo Escolar da Educação Básica 2023: notas estatísticas**. Brasília, DF: Inep, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/estatisticas-e-indicadores/censo-escolar>. Acesso em: 30 jun. 2025.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Censo Escolar da Educação Básica 2024: resumo técnico**. Brasília, DF: Inep, 2025.

JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin W. **Entrevista narrativa**. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George (org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 13. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015. p. 90–113.

LARROSA, Jorge. **Notas sobre a experiência e o saber da experiência**. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20–28, jan./abr. 2002.

LARROSA, Jorge. **Tremores: escritos sobre experiência**. Tradução de Cristina Antunes; João Wanderley Geraldi. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Tradução de Irene Ferreira; Bernardo Leitão; Suzana Ferreira Borges. 5. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2003.

LIBÂNEO, José Carlos. **O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13–28, 2012.

LIMA, Dilmara Ribas; OLIVEIRA JÚNIOR, José Miranda; MOREIRA, Núbia Regina. Diálogos com mulheres do Caetitu: a educação no contexto das relações sociais de gênero na caatinga do Sudoeste baiano. *Sertanias: Revista de Ciências Humanas e Sociais*, [S. l.], v. 3, n. 2, p. 1-23, 2023. DOI: 10.22481/sertanias.v3i2.12022. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/sertanias/article/view/12022>. Acesso em: 12 abr. 2026.

LOPES, Alice Casimiro. Discursos nas políticas de currículo. *Currículo sem Fronteiras*, v. 6, n. 2, p. 33–52, jul./dez. 2006. Disponível em: <https://biblat.unam.mx/hevila/CurriculosemFronteiras/2006/vol6/no2/3.pdf>. Acesso em: 13 fev. 2026.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

LOPES, Alice Casimiro. Apostando na produção contextual do currículo. In: AGUIAR, Márcia Angela da Silva; DOURADO, Luiz Fernandes (org.). *A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: Avaliação e perspectivas*. Recife: ANPAE, 2018. p. 23-27.

MANNHEIM, Karl. **O problema sociológico das gerações**. Tradução de Cláudio Marcondes. In: FORACCHI, Marialice Mencarini (org.). *Karl Mannheim: sociologia*. São Paulo: Ática, 1982. p. 67–95.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

MOREIRA, Núbia Regina. **A construção teórico-metodológico das trajetórias de vida na pesquisa sociológica**. In: AMADO, João; CRUSOÉ, Nilma Margarida de Castro (org.). **Referenciais teóricos e metodológicos de investigação em educação e ciências sociais**. Vitória da Conquista: Edições UESB, 2017. p. 61–74.

MOREIRA, Núbia Regina. **A organização das feministas negras no Brasil**. 2. ed. Vitória da Conquista, BA: Edições UESB, 2018.

MOREIRA, Núbia Regina; EVANGELISTA, Nadila Jardim; SANTOS, João Paulo Lopes dos. **A experiência feminina negra e suas interrogações à política e prática curriculares.** *Práxis Educacional*, Vitória da Conquista, v. 15, n. 32, p. 115–131, abr./jun. 2019. DOI: 10.22481/praxis.v15i32.5046.

MOREIRA, Núbia Regina; CARDOSO, Thaís Teixeira. **Mulheres negras em marcha contra o racismo, a violência e pelo bem viver: indícios para um currículo antirracista.** *Cadernos de Pesquisa*, São Luís, v. 28, n. 4, p. 129–151, out./dez. 2020.

MOREIRA, Vera Lucia Justiniana Pimenta. **Eu não tive vida bonita de luta, não:** tudo foi com sacrifício: trajetórias de mulheres negras, moradoras de ocupações urbanas e educandas da EJA. 2024. 111 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação e Docência) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2024.

MOTTA, Alda Britto da. A atualidade do conceito de gerações na pesquisa sobre o envelhecimento. **Sociedade e Estado**, Brasília, v. 25, n. 2, p. 225–250, maio/ago. 2010.

NORA, Pierre. **Entre memória e história:** a problemática dos lugares. *Projeto História*, São Paulo, n. 10, p. 7–28, dez. 1993.

OLIVEIRA, Isaura Francisco de. **Os marcadores sociais e a EJA:** diversidades, desigualdades e territórios educativos. In: *Anais do ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino*. Campina Grande, PB: Realize Editora, 2024. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/116350>. Acesso em: 12 out. 2025.

OLIVEIRA, Isaura Francisco de; ROLIM, Inaiara Alves; SOUZA, Shirley Gonçalves de. **Formação de professores e práticas educativas:** experiência do Quilombo Pambu-Araçá. *Revista Ensin@ UFMS*, [S. l.], v. 5, n. esp., p. 160–177, 2024. DOI: 10.55028/revens.v5iEsp.21337. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/anacptl/article/view/21337>. Acesso em: 23 jan. 2026.

OLIVEIRA, Isaura Francisco de. **Quando permanecer é resistir:** narrativas e projetos de vida na Educação de Pessoas Jovens e Adultas. *Diálogos e Perspectivas Interventivas*, [S. l.], v. 6, n. 2, p. e25916, 2025. DOI: 10.52579/diapi.v6i2.25916. Disponível em: <https://revistas.uneb.br/dialogos/article/view/25916>. Acesso em: 3 jan. 2026.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (OMS). **Relatório mundial sobre o idadismo:** resumo executivo. Genebra: OMS, 2021. 5 p. ISBN 978 92 7 572430 9. Disponível em: <https://www.who.int/pt/publications/i/item/9789240020504>. Acesso em: 5 fev. 2026.

PIMENTA, Selma Garrido. **Saberes pedagógicos e atividade docente.** São Paulo: Cortez, 1999.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência: teoria e prática:** diferentes concepções. In: BRABO, T. S. A. M.; CORDEIRO, A. P.; MILANEZ, S. G. C. (org.). *Formação da pedagoga e do pedagogo: pressupostos e perspectivas*. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012.

PINTO, Álvaro Vieira. **Sete lições sobre educação de adultos.** São Paulo: Cortez, 1993.

POLLAK, Michael. **Memória, esquecimento, silêncio**. Estudos Históricos, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, p. 3–15, 1989.

POLLAK, Michael. **Memória e identidade social**. Estudos Históricos, Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, p. 200–212, 1992.

QEDU. **Riacho de Santana (BA): IDEB**. São Paulo: QEdU, 2023. Disponível em: <https://qedu.org.br>. Acesso em: 8 jan. 2026.

QEDU. **Riacho de Santana (BA): Censo Escolar**. São Paulo: QEdU, 2024. Disponível em: <https://qedu.org.br>. Acesso em: 8 jan. 2026.

RIACHO DE SANTANA (BA). Prefeitura Municipal de Riacho de Santana. Secretaria Municipal de Educação. **Documento Referencial Curricular Municipal: Volume II: Ensino Fundamental e EPJAI**. Riacho de Santana: Secretaria Municipal de Educação, 2020.

RIACHO DE SANTANA (BA). Escola Municipalizada Arnaldo Cardoso. **Projeto Político-Pedagógico 2023/2024**. Riacho de Santana, 2022.

RIBEIRO, Djamila. **O que é lugar de fala?** Belo Horizonte: Letramento, 2017.

RICOEUR, Paul. **Tempo e narrativa**. Tomo I. Tradução de Constança Marcondes Cesar. Campinas, SP: Papirus, 1994.

RICOEUR, Paul. **A memória, a história, o esquecimento**. Tradução de Alain François et al. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2007.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. **As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação**. Revista Diálogo Educacional, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 37–50, 2006.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Tradução de Ernani F. da Fonseca Rosa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SÁNCHEZ VÁZQUEZ, Adolfo. **Filosofia da práxis**. 2. ed. Tradução de Luiz Fernando Cardoso. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

SANTOS, Cleber Lúcio Sousa; MOREIRA, Núbia Regina; GOMES, Talita. Carolina vai às escolas: produzindo currículo antirracista no interior da Bahia. **Série-Estudos**, Campo Grande, v. 29, n. 65, p. 27–48, 2024. DOI: 10.20435/serieestudos.v29i65.1931. Disponível em: <https://www.serie-estudos.ucdb.br/serie-estudos/article/view/1931>. Acesso em: 7 abr. 2026.

SILVA, Lady Daiana; OLIVEIRA, Márcia Betania de; MOREIRA, Núbia Regina. **O sintagma “projeto de vida” e os itinerários formativos no NEM: os casos da Bahia, do Ceará e do Rio Grande do Norte**. Revista Cocar, [S. l.], n. 40, 2025. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/10875>. Acesso em: 5 jan. 2026.

SOARES, Cecília Conceição Moreira. **Encontros, desencontros e (re) encontros da identidade religiosa de matriz africana: a história de Cecília do Bonocô**. Onã Sabagi. 2009.

388 f. Tese (Doutorado em Antropologia) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2009.

SOARES, Cecília Conceição Moreira. Discussões sobre identidade em comunidade afro. **Revista África(s)**, v. 2, n. 4, 2015. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/africas/article/view/4532>. Acesso em: 13 out. 2025.

SOUSA, Filomena. **O que é ser adulto?** A sociologia da adulez. Porto: Memória Imaterial, 2010.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Anuário Brasileiro da Educação Básica 2025**. São Paulo: Todos Pela Educação, 2025. Disponível em: <https://anuario.todospelaeducacao.org.br/2025/capitulo-5-educacao-de-jovens-e-adultos.html>. Acesso em: 28 jan. 2026.