



Universidade de Brasília

Faculdade de Educação

Curso de Pedagogia

Ana Paula Lopes Ferreira

**Histórias e memórias de educandas da EJAI: o pertencimento na educação como
caminho para emancipação**

Brasília – DF

Julho de 2025

ANA PAULA LOPES FERREIRA

**Histórias e memórias das sujeitas educandas da Escola CED 04 do Guará: o
pertencimento na educação como caminho para emancipação**

Trabalho Final de Curso apresentado ao Curso de Graduação em Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, como requisito parcial para obtenção do grau de Licenciada em Pedagogia.

Orientadora: Prof.^a Dra. Maria Clarisse Vieira

Brasília – DF

Julho de 2025

LF383h Lopes Ferreira, Ana Paula.
Histórias e memórias de educandas da EJAI: o pertencimento na
educação como caminho para emancipação / Ana Paula Lopes
Ferreira;

Orientador: Maria Clarisse Vieira. Brasília, 2025.
54 f.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação - Pedagogia) Universidade
de Brasília, 2025.

1. Educação de jovens e adultos e idosos. 2. Histórias de vida. 3.
Educação de mulheres. 4. Emancipação. I. Vieira, Maria Clarisse ,
orient. II. Título.



ANA PAULA LOPES FERREIRA

**Histórias e memórias de educandas da EJAI: o pertencimento na educação como
caminho para emancipação**

Trabalho Final de Curso apresentado ao Curso de Graduação em Pedagogia da Faculdade de Educação da
Universidade de Brasília, como requisito parcial para obtenção do grau de Licenciada em Pedagogia.

Banca Examinadora

Orientadora: _____

Prof^a Dra. Maria Clarisse Vieira

Membro: _____

Prof^a Dra. Renata Silva Almendra

Membro: _____

Mestra Anabella da Cruz Vieira

Aprovada em 09 de julho de 2025.

AGRADECIMENTOS

A realização e conclusão desse trabalho simboliza para mim o fim e a partida da minha trajetória junto à Universidade de Brasília. Representa, em partes, o que eu almejo enquanto ser humana e futura pedagoga. Para a concretude dele, não realizei sozinha. Desde o meu nascimento, tenho sido regida por muito amor e parcerias. A conclusão se torna então, coletiva, com mãos e afetos que me circundaram e me circundam.

O agradecimento inicial vai para todas as forças invisíveis que me regem. Sou grata a meus santos, entidades e orixás. A mãe Maria e Iemanjá, que são as maiores representantes da força feminina em minha vida. E ao sagrado espírito santo, que livra e guarda minha vida todos os dias. Como diz Bethânia na canção Carta de Amor, “*não ando no breu, nem ando na treva, é por onde vou que o santo me leva (...) eu não ando só*”.

Para que eu pudesse estar aqui, foi necessário o encontro dos meus pais, Paulo e Sandra. São minha base, quem me deu todo o suporte que eu precisava para que eu me fundamentasse em quem sou hoje. Quando penso em morada, lembro no colo de meus pais.

A vida me deu sorte de vir nessa reencarnação sendo irmã de sangue e alma da Amanda, minha irmã querida e amada. É quem me apoiou e apoia em todos os meus sonhos e planos. Irmã, obrigada por sempre acreditar em mim, e por trazer para minha vida meus sobrinhos lindos, Ana Luiza e Augusto. Acompanhar o crescer e desenvolver dos meus meninos me faz nunca esquecer da magia do brincar e da importância de dançar com a vida, celebrar.

Ao longo da caminhada, fiz muitos amigos queridos que sei que para onde eu for, estarão comigo. Nós mudamos muito, é natural, mas a amizade se reconstrói em cada novo ciclo. Wana, Mateus, Bárbara, Lucas, Laiane, Dominique e Rayele. Vocês são sóis de alegria em minha vida.

Não poderia deixar de lembrar dos queridos Sales, família materna do Thy, que sempre me incentivaram no caminho dos estudos e me inspiram com suas trajetórias. Ao longo dos anos se tornaram também, minha família do coração.

Para a realização dessa obra, destaco a importância da professora Maria Clarisse Vieira, que me guiou com paciência e sabedoria no percurso. Também ressalto aqui o apoio da turma da pós-graduação freireana, que me fortaleceram com contribuições tão valiosas. Ainda dentro da UnB, conhecer a professora Renata Almendra foi um presente que nutro com muito carinho, nosso reconhecimento e parceria me fortaleceram grandiosamente.

Desde a primeira ida à Escola Ced 04, fui recebida de braços abertos pela querida Rosiane, e sei que as portas sempre estarão abertas para nós, enquanto Universidade, adentrar no cotidiano e realidade da escola pública. A escola trouxe as sujeitas educandas, que com suas memórias e histórias encantaram o meu trabalho. Em toda a trajetória, coragem, boniteza e força andaram lado a lado.

Não posso deixar de destacar a presença da minha Melzinha, filhinha de quatro patas, que é nossa proteção e alegria dentro de casa. Nos intervalos de escrita, ficava junto a ela recarregando minhas energias.

Deixei para delinear a parte do meu companheiro e marido, Thyago, quase ao final, pois sua presença é fundamental em minha existência. Amor, você é meu porto seguro de todos os dias, meu colo nos dias de choro e riso nos dias de alegria. Nossa construção diária e nossos sonhos nos impulsam rumo à frente, rumo à sorte. Te amo!

Confesso que para escrever essa parte fico meio sem saber por onde começar, por onde falar, pois a presença dos próximos dois últimos agradecimentos foram meu norte para que tudo isso acontecesse.

Vó Maria, sei que a senhora me vela dos céus assim como me velava em vida. Os saberes que a senhora tão bem desenhou em minha alma continuaram vivos em nossa família, e nossas futuras gerações se lembrarão da mulher que foi Maria Ferreira da Costa.

Tio Antonino, agradeço por ter sido o primeiro sopro de Educação em minha vida e com sua alma humilde e grandiosa, ter plantado a semente do saber ler e escrever nas terras necessitadas de Urucuia.

Lembro que quando criança eu adorava as mangueiras que ficavam no quintal de minha avó. Em meu corpo, o legado ancestral se fará presente e continuará a semear o cultivo de tantas outras mangueiras, para que cresçam e façam sombra para os próximos que virão.



*Maria, Maria, é um dom, uma certa magia
Uma força que nos alerta
Uma mulher que merece viver e amar
Como outra qualquer do planeta*

*Maria, Maria, é o som, é a cor, é o suor
É a dose mais forte e lenta
De uma gente que ri quando deve chorar
E não vive, apenas aguenta*

*Mas é preciso ter força, é preciso ter raça
É preciso ter gana sempre
Quem traz no corpo a marca, Maria, Maria
Mistura a dor e a alegria*

*Mas é preciso ter manha, é preciso ter graça
É preciso ter sonho sempre
Quem traz na pele essa marca possui
A estranha mania de ter fé na vida*

— *Maria Maria*, Milton Nascimento

RESUMO

A presente pesquisa teve como objetivo compreender de que maneira a valorização das trajetórias e memórias contribui para o fortalecimento do vínculo das educandas com o processo de ensino e aprendizagem, no contexto da Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJAI). Justifica-se a investigação pela necessidade de promover metodologias que reconheçam a humanidade dos sujeitos da EJAI por meio da valorização de suas histórias de vida e saberes. Inspirado nas contribuições de autores como Paulo Freire, Miguel Arroyo e Roberto Catelli Jr., o estudo foi conduzido por uma abordagem qualitativa e participante, tendo como principal estratégia metodológica a realização de entrevistas semiestruturadas. As narrativas das educandas da Escola CED 04 do Guará serviram como fio condutor para análise das experiências vividas por mulheres que, historicamente excluídas do espaço escolar, retornam à educação em busca de reconhecimento, pertencimento e emancipação. Os resultados evidenciam que a escuta sensível e a valorização às histórias dessas mulheres são fundamentais para consolidar o processo de ensino-aprendizagem como um direito e como ferramenta de transformação pessoal e social. Conclui-se que o reconhecimento das trajetórias e saberes das educandas contribui para que a trajetória escolar seja vivida como um espaço de afirmação da existência, reconstrução da dignidade e esperança por uma vida mais justa.

Palavras-chave: Educação de jovens e adultos e idosos. Histórias de vida. Educação de mulheres. Emancipação.

ABSTRACT

This research aimed to understand how the appreciation of life trajectories and personal memories contributes to strengthening the bond between female students and the teaching and learning process within the context of Youth, Adult, and Elderly Education (EJAI). The study is justified by the need to promote methodologies that recognize the humanity of EJAI participants by valuing their life stories and knowledge. Inspired by the contributions of Paulo Freire, Miguel Arroyo, and Roberto Catelli Jr., the research adopted a qualitative and participatory approach, using semi-structured interviews as its main methodological strategy. The narratives of students from CED 04 School in Guará served as a guiding thread to analyze the experiences of women historically excluded from formal education who return to school in search of recognition, belonging, and emancipation. The results show that attentive listening and the appreciation of these women's stories are essential to consolidating the teaching and learning process as both a right and a tool for personal and social transformation. It is concluded that recognizing their trajectories and knowledge allows the school to be experienced as a space for affirming existence, restoring dignity, and fostering hope for a more just life.

Keywords: Education for young people, adults, and the elderly. Life stories. Women's education. Emancipation.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Comparativo entre demanda potencial e efetiva da EJA no Distrito Federal (2023)	21
Tabela 2: Quantitativo de estudantes da Escola CED 04 do Guará por modalidades de ensino e turnos de horário.....	31
Tabela 3: Quantitativo de estudantes da EJAI organizados por 1 e 2 segmento.....	31
Tabela 4: Quantitativo da turma de EJAI organizados no 3 segmento.....	32
Tabela 5: Etapas realizadas na construção da pesquisa.....	37
Tabela 6: Perfil das educandas da EJAI.....	39

LISTA DE FIGURAS

Figuras 1 e 2: Espaço da Escola CED 04 do Guará.....	28
---	----

LISTA DE SIGLAS

CED - Centro Educacional

CPC - Centro Popular de Cultura

Cepafre - Centro de Educação Paulo Freire de Ceilândia

DF - Distrito Federal

EaD - Educação a Distância

ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente

EJA - Educação de Jovens e Adultos

EJAI - Educação de Jovens, Adultos e Idosos

FEDF - Fundação Educacional do Distrito Federal

FNPE - Fórum Nacional Popular de Educação

GTPA-DF - Grupo de Trabalho Pró-Alfabetização do Distrito Federal

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LGBTQIA+ - Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transgêneros, Queer, Intersexuais, Assexuais e +

Mobral - Movimento Brasileiro de Alfabetização

PDAD - Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios

PNE - Plano Nacional de Educação

PNAD - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

PPP - Projeto Político Pedagógico

SEEDF - Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal

SNE - Sistema Nacional de Educação

UNB - Universidade de Brasília

SUMÁRIO

MEMORIAL	12
INTRODUÇÃO.....	15
CAPÍTULO 1	18
Contextualização institucional da Educação de Jovens, Adultos e Idosos.....	18
1.1. O que dizem as diretrizes operacionais da EJAI no Distrito Federal?.....	20
1.2. EJAI: Território de diversidades.....	22
CAPÍTULO 2	26
Metodologia.....	26
2.1. O que são pesquisa qualitativa e pesquisa participante?.....	27
2.2. O uso das histórias de vida como fio condutor da pesquisa	28
2.3. Caracterização da Escola CED 04 do Guará.....	28
2.4. Processo de construção da pesquisa.....	33
CAPÍTULO 3	37
Análise de dados.....	37
3.1. Quem são o(a)s sujeito(a)s da pesquisa?	38
3.2. De onde vem as sujeitas educandas? A vinda para Brasília em busca por melhores condições de vida.....	40
3.3. O ser mulher na sociedade e a intersecção entre gênero e raça.	42
3.4. Coragem e esperança: o pertencimento na educação como caminho para emancipação.	44
CONSIDERAÇÕES FINAIS	48
APÊNDICES	54

MEMORIAL

Acredito que minha história com a educação vá para além da minha idade do corpo. Apesar de ser nascida e criada em Brasília – mais precisamente na cidade de São Sebastião-DF –, a educação sempre esteve presente na vida de meus ancestrais. Para melhor ilustrar essa premissa, conto a história da minha família paterna que me foi relatada por meio de histórias orais através do meu pai.

Em meados dos anos de 1940 e 1950, a cidade de Urucuia¹, no interior de Minas Gerais, ainda se encontrava bem empobrecida e com poucos recursos. Não havia comida em abundância, estudar era um privilégio apenas para os filhos dos "dotados de renda". Minha família paterna na época enfrentava grandes dificuldades e, em meio a tanta escassez, meu tio avô Antônio Ferreira de Souza – já falecido –, irmão da minha amada avó Maria Ferreira da Costa, foi um exemplo de resistência. Mesmo sem acesso a escolas formais e programas nacionais voltados para a alfabetização de jovens e adultos, ele aprendeu a ler e a escrever por conta própria, folheando livros que encontrava ou ganhava.

A partir daí, com seus próprios saberes, ele começou um processo de alfabetizar outras pessoas da região utilizando seus poucos materiais e várias delas conseguiram acessar o letramento através de seus ensinamentos. Meu tio avô cumpriu um papel educador em Urucuia que o Estado na época não foi capaz de cumprir. Sou muito grata a ele por ter oportunizado a alfabetização para os sujeitos de Urucuia que, sem seu ato de amor por ensinar, talvez não saberiam ler e escrever até os dias atuais.

Com essa memória, quando eu viajava para Urucuia em determinadas épocas do ano, lembro que, ainda pequena, o observar a ler muitos livros em grande parte do dia e ficar curiosa pensando no que tanto o prendia nas páginas. Desde essa época eu já gostava de brincar de escolinha e tinha muita estima pelas minhas professoras. Sempre gostei de ler livros, também, acredito que por incentivo do meu tio avô mesmo que indiretamente, fui descobrindo aos poucos o interesse pela leitura e esta foi se tornando minha companheira fiel desde então. A partida do meu tio avô se deu quando eu tinha 8 anos de idade, mas sempre guardei a imagem dele com um livro aberto em minha memória.

¹ A cidade de Urucuia, situada próximo a Arinos, São Romão e do Rio São Francisco, se caracteriza por ter solos arenosos e ser um município relativamente isolado, com menor índice de desenvolvimento humano de Minas Gerais. Cerca de 60% da população é residente da zona rural, tendo a agricultura familiar e o artesanato como principais fontes de renda.

Sendo assim, anos depois, quando eu estava no segundo ano do ensino médio no CED São Francisco em São Sebastião, comecei a me incomodar muito com as estruturas do ensino na escola. Foi uma época muito difícil para mim e para minha família. Precisei fazer acompanhamento terapêutico e toda a estrutura da escola teve que mudar para que eu continuasse a estudar. Muitos dos profissionais da escola não entendiam meus incômodos e o caracterizavam como "preguiça" ou "desculpa para ficar na biblioteca". Não havia espaço para alunos que tinham dificuldade de aprendizagem e não conseguiam se adaptar ao sistema tradicional de ensino. Os problemas perduraram até eu mudar para o CEM 01 – também em São Sebastião –, e a escola ofertava modalidade de ensino regular noturno, a partir daí consegui melhor me adaptar à escola devido a flexibilização do ensino para alunos do noturno e a compreensão respeitosa dos professores.

Depois que terminei o ensino médio em 2018, participei de um projeto social em São Sebastião como educadora social e foi aí que meu encontro com as obras de Paulo Freire aconteceu. O projeto era para crianças e adolescentes e nós, jovens multiplicadores, informávamos o público infanto-juvenil acerca de seus direitos e deveres sociais. O trabalho se dava através de formações sobre o ECA e depois precisávamos adaptar os aprendizados para as crianças e adolescentes. Nesse processo, aprendi bastante sobre metodologia e como se dava o ensino para além de uma sala de aula. Além disso, os coordenadores do projeto defendiam e trabalhavam com a filosofia de Paulo Freire e, seus saberes, também faziam parte da nossa rotina de multiplicadores.

Lembro que a partir do aprofundamento na filosofia freiriana, tudo mudou em meu interior e exterior. Com esse encontro, pude melhor iluminar meus incômodos e entender o contexto que estava por trás de todas as dificuldades. Entendi que a estrutura comum da escola ainda é centrada no professor e não no aluno, e o conhecimento ainda está preso em uma sala de quatro paredes. Hoje fico pensando no quanto a realidade da educação brasileira seria diferente se os saberes dos alunos fossem valorizados e os profissionais estivessem dispostos a construir conhecimentos com e não para, conforme ensina Freire em *Pedagogia do Oprimido* (1968).

Sendo assim, o projeto foi onde descobri minha paixão por ensinar e onde pude colocar em prática os conhecimentos que tinha aprendido com Freire. Comecei a me apaixonar pelo campo da Pedagogia e já cogitava fazer o curso para continuar na área de educação para as crianças. Eu gostava muito de falar sobre a importância da comunidade

em nossas vidas e como precisávamos adequar a realidade dos educandos em nosso ensino. Via a educação como ferramenta em potencial para diminuir as desigualdades sociais e construir uma sociedade mais democrática no acesso ao conhecimento. A experiência que tive com o projeto social, saberes de Paulo Freire e as crianças, sem dúvidas moldaram minhas concepções de educação.

Sabendo que nós, sujeitos de periferia, não tínhamos as mesmas oportunidades de ensino que os sujeitos da burguesia, em 2019 tentei acessar o ensino superior para cursar Pedagogia através do Vestibular tradicional da UnB, porém, não obtive nota suficiente. Fiquei bastante desanimada e decidi ingressar em faculdade particular. Fiz um semestre na instituição privada e depois em 2020 com a chegada da pandemia tive que interromper os estudos por não ter dinheiro para pagar a mensalidade. Fiquei bem decepcionada com a situação, mas muito determinada a tentar novamente ingressar na Universidade de Brasília. Dessa forma, me preparei para o ENEM e, no ano de 2021, fui aprovada no Acesso ENEM da UnB para cursar Pedagogia.

Fui a primeira da minha família a entrar em uma universidade pública e desde o começo sabia que era uma conquista coletiva, não só minha. Por acreditar na educação crítica, sempre me identifiquei com as vertentes do curso de Pedagogia na Faculdade de Educação. Após um tempo na faculdade, em 2024 cursei a disciplina Educação de Jovens, Adultos e Idosos, com a professora Maria Clarisse Vieira e um novo mundo se desdobrou a meus olhos. Sempre gostei de trabalhar com crianças e já tinha em minha mente que iria me formar e atuar com educação infantil ou ensino fundamental. Não vislumbrava o campo da EJAI como possibilidade até ter contato com a disciplina. Assim, toda a importância de Paulo Freire em minha vida tomou forma, novamente, no ensino para pessoas que não puderem acessar a escola na idade "certa".

A partir de meu interesse, já planejava fazer meu trabalho final de curso na área de EJAI, porém com o trabalho de campo da disciplina pude melhor estruturar meu tema e ter contato com a Escola CED 04 do Guará. No desenvolvimento do trabalho, os discentes da disciplina precisavam visitar escolas de EJAI e tecer observações acerca do ensino e da realidade escolar. Realizei a atividade na escola da cidade em que resido – Guará – com uma turma de quarto período, com 20 alunos aproximadamente. Me apaixonei pela realidade dos educandos e a forma como era o ensino. A EJAI se tornou, a partir dali o campo onde decidi aprofundar minha pesquisa e colocar em prática o legado de Freire que tanto me inspirou junto com os saberes ancestrais de minha família.

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa procura narrar, por meio do uso das histórias de vida, as memórias e vivências das educandas da Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJAI) do Centro Educacional 04 do Guará (CED 04), a fim de compreender como o alicerce sociocultural presente na história de cada educanda contribui para a significação do processo de ensino-aprendizagem, bem como para a permanência na educação por meio do respeito e acolhimento às suas trajetórias de vida.

Para traçarmos o percurso da pesquisa, é necessário o entendimento de que a Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJAI) é uma política pública fundamental para garantir o direito à educação àqueles que não puderam concluir sua escolarização na idade considerada regular. Essa modalidade, prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996), atende a sujeitos historicamente marcados pela desigualdade social, econômica e educacional, cujas trajetórias revelam que são sujeitos vistos de forma segregada na sociedade, como afirma Arroyo (2017, p. 4) “em nossa história, o pensamento social, político, cultural e pedagógico debate-se com não reconhecer esses grupos étnicos, sociais, raciais como humanos, humanizáveis, educáveis”.

Dessa forma, além das 3,2 milhões de matrículas registradas na EJA em 2024 (INEP, 2024), há uma demanda potencial subestimada: 39 milhões de brasileiros entre 16 e 70 anos estão fora da escola sem o ensino fundamental completo (PNAD/IBGE, 2022). Esse quantitativo, majoritariamente composto por populações negras, rurais e idosas² (SANTOS et al., 2022), evidencia a lacuna entre o direito à educação e a realidade de exclusão que persiste mesmo após décadas de políticas públicas. Nesse contexto, compreender os fatores que favorecem a permanência dos estudantes na EJAI — como as histórias de vida narradas nesta pesquisa — torna-se fundamental para transformar a demanda potencial em acesso educacional.

Assim, a pergunta norteadora da pesquisa é: **de que forma as histórias de vida e memórias que emergem nas narrativas das educandas da EJAI da Escola CED 04 do Guará fortalecem sua relação com o ensino?** Como objetivo geral, busca-se

² De acordo com os autores (SANTOS, et al., 2022), a exclusão é mais acentuada entre populações pretas, pardas e indígenas (34,3% sem fundamental completo), residentes em áreas rurais (55,3%) e homens (31,1%). Pessoas nascidas antes dos anos 1980 representam a maior parcela desse grupo, refletindo falhas passadas no acesso à escola. Contudo, mesmo entre jovens de 16 a 18 anos, 376 mil estão fora da escola sem fundamental completo (2022).

compreender de que maneira a valorização das trajetórias e memórias contribui para o fortalecimento do vínculo das educandas com o processo de ensino e aprendizagem.

Portanto, para alcançar o objetivo central da pesquisa, articulamos os seguintes **objetivos específicos**: (1) conhecer as trajetórias escolares e pessoais das educandas da EJAI; (2) identificar os sentidos atribuídos por elas à experiência escolar atual; e (3) analisar como a valorização de suas memórias e saberes contribui para o processo de ensino-aprendizagem e para o fortalecimento do senso de pertencimento no espaço escolar.

Desse modo, para compreender as trajetórias dos educandos da EJAI e conhecer o contexto social e educacional em que estão inseridos, a estrutura do trabalho está organizada em três capítulos.

O capítulo um apresenta o contexto e as diretrizes operacionais da educação de jovens, adultos e idosos no Distrito Federal, incluído a análise das principais documentações relativas à EJA, e também sobre a importância da presença da diversidade nesta modalidade de ensino por meio dos estudos de Roberto Catelli Jr.

O capítulo dois descreve os percursos metodológicos, com os aspectos norteadores de uma pesquisa qualitativa e participativa, bem como do uso das histórias de vida como fio condutor desta pesquisa. Faremos uma caracterização do Guará e da Escola CED 04 por meio de uma breve análise do Projeto Político Pedagógico (PPP), e a trajetória traçada junto às educandas participantes para a realização da pesquisa.

Por fim, o terceiro e último capítulo descreve o perfil das participantes e analisa as narrativas construídas a partir das narrativas dos sujeitos entrevistados, abordando a presença do trabalho na vida dessas mulheres, enfatizando a interseccionalidade entre raça e gênero e discutindo os sentidos de pertencimento e a resignificação do processo de ensino e aprendizagem a partir das memórias e vivências relatadas.

Espera-se que este trabalho fortaleça metodologias que valorizem a humanidade dos sujeitos da EJAI a partir da valorização de suas histórias e saberes, como defende Catelli Jr. (2011), que propõe o acolhimento e o diálogo como caminhos para a construção de uma escola que reconheça e legitime suas histórias de vida como parte do processo educativo. Por meio das contribuições de Freire e Arroyo, trilharemos o percurso

entendendo de que forma o diálogo, o acolhimento e o respeito, o senso de pertencimento é construído, favorecendo a permanência na educação de indivíduos que, em muitos momentos, acreditaram que o acesso ao conhecimento não era para elas.

CAPÍTULO 1

Contextualização institucional da Educação de Jovens, Adultos e Idosos

“Então eles foram como crianças, gozaram daquela felicidade que nunca haviam gozado na sua meninice de filhos camponeses: montar e rodar num cavalo de madeira de um carrossel, onde havia música de uma pianola e onde as luzes eram de todas as cores: azuis, verdes, amarelas, roxas e vermelhas como o sangue que sai do corpo dos assassinados.”

— *Capitães da Areia*, Jorge Amado

Para iniciar e nortear o capítulo, destacamos abaixo o Artigo 37 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação sobre os princípios que regem a Educação de Jovens, Adultos e Idosos no Brasil (BRASIL, 1996).

Art. 37. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio na idade própria e constituirá instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida.
(Redação dada pela Lei nº 13.632, de 2018)

Embora o texto legal afirme o direito à educação ao longo da vida, sua construção reflete disputas históricas que marcam a EJA no Brasil. De acordo com Machado (2016), a versão final da LDB (1996) representou um retrocesso em relação ao Projeto de Lei original (PL nº 101/1993), que concebia a EJA como uma modalidade específica para trabalhadores, com garantias de acesso integrado à educação e ao trabalho. Ao invés disso, a lei aprovada manteve traços do modelo do período ditatorial, priorizando exames supletivos (Art. 38), e não considerando uma proposta pedagógica emancipatória.

Sendo assim, além de ser vista com uma modalidade de função meramente assistencialista, tendo como exemplo Movimento Brasileiro de Alfabetização (1967-1985) e o Ensino Supletivo, veremos ao longo do capítulo, esse marco legal — embora fundamental — precisa ser lido e visto à luz dos desafios postos pela realidade desigual da EJA no Brasil, onde persistem problemáticas de acesso, qualidade e reconhecimento social.

Dessa forma, para compreendermos as lacunas existentes na EJA, é necessário, também, destacarmos a complexidade e diversidade inseridas nessa modalidade e entender quem são as mulheres e homens, negros e negras, idosos e idosas, trabalhadores, além de outros povos e histórias, que buscam a EJA por estarem a margem da escolarização na sociedade. Cabe salientar, portanto, que o retorno dos sujeitos à escola aparenta ser de cunho individual, mas na realidade demonstra uma dívida social do Estado para com esses indivíduos.

1.1. O que dizem as diretrizes operacionais da EJAI no Distrito Federal?

Com base nos estudos de Costa, Oliveira e Machado (2019), a Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Distrito Federal (DF) possui uma trajetória marcada por disputas políticas, pedagógicas e sociais, conforme analisado no artigo em questão. Desde os anos 1950 até a década de 1990, diferentes atores – desde movimentos populares até órgãos governamentais – influenciaram seu desenvolvimento, refletindo tanto avanços quanto desafios persistentes.

Nos primeiros anos de Brasília, ainda em construção, a alfabetização de adultos estava intimamente ligada a iniciativas de cunho popular e político-pedagógico. Um exemplo significativo foi o trabalho do Centro Popular de Cultura (CPC), que, inspirado no Método Paulo Freire, buscava não apenas ensinar a ler e escrever, mas também promover a conscientização crítica. Essa abordagem, no entanto, foi duramente reprimida após o Golpe Militar de 1964, quando o governo passou a adotar o Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral), um programa de caráter mais técnico e alinhado aos interesses do regime, desvinculado de uma perspectiva transformadora.

Nas décadas de 1970 e 1980, o Mobral firmou convênios com a Fundação Educacional do DF (FEDF), estruturando o ensino supletivo em fases: a Fase I, responsável pela alfabetização básica; a Fase II, equivalente às séries iniciais do ensino fundamental; e as Fases III e IV, que cobriam o restante do fundamental e o ensino médio. Apesar dessa organização, a demanda por uma educação mais crítica e inclusiva ressurgiu com força nos anos 1980, impulsionada por movimentos sociais. Um marco foi a criação do Centro de Educação Paulo Freire de Ceilândia (Cepafre), em 1989, que defendia uma alfabetização emancipatória e pressionava o poder público por políticas mais efetivas.

A virada para os anos 1990 trouxe maior articulação entre sociedade civil e Estado, especialmente com a formação do Grupo de Trabalho Pró-Alfabetização do DF (GTPA-DF), que reunia universidades, sindicatos e organizações não governamentais. Sua atuação foi crucial para a inclusão de direitos educacionais na Lei Orgânica do DF (1993), como o Artigo 225, que garantia oferta de ensino noturno para trabalhadores, e o Artigo 45, que previa medidas concretas para erradicar o analfabetismo, incluindo formação docente e materiais didáticos específicos.

Assim, a eleição de Cristovam Buarque (1995) representou um momento de maior abertura ao diálogo com os movimentos sociais, mas, na prática, a falta de recursos e a descontinuidade das políticas limitaram os avanços. O presente estudo destaca que, apesar dos esforços, o analfabetismo persistiu no DF, tornando evidente a necessidade de maior compromisso do poder público e da sociedade civil (COSTA; OLIVEIRA; MACHADO, 2019).

Segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua) de 2023, o Distrito Federal apresentou a menor taxa de analfabetismo do Brasil entre pessoas com 15 anos ou mais, registrando apenas 1,7%, o que corresponde a cerca de 42.000 pessoas em situação de analfabetismo. Este grupo representa a demanda potencial da Educação de Jovens e Adultos (EJA), isto é, a parcela da população que, por não ter sido alfabetizada na idade apropriada, constitui o público-alvo prioritário da modalidade, conforme estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).

Por sua vez, os dados do Censo Escolar de 2023 apontam que o número de matrículas efetivas na EJA no Distrito Federal foi de 23.825 estudantes, considerando as redes públicas de ensino. Esse número representa a demanda efetiva, ou seja, a quantidade de pessoas que, de fato, estão inseridas em processos educacionais formais voltados à educação de jovens, adultos e idosos.

A comparação entre os dados evidencia uma lacuna significativa entre a demanda potencial e a demanda efetiva da EJA. Com aproximadamente 42 mil pessoas analfabetas e apenas cerca de 23.825 matriculadas, estima-se que mais de 18 mil pessoas que poderiam ser beneficiadas pela EJA ainda estão fora da escola. Esse cenário destaca a necessidade de políticas públicas voltadas à busca ativa, à permanência e à valorização da trajetória de vida desses sujeitos, de modo a garantir o direito à educação ao longo da vida.

Tabela 1 – Comparativo entre demanda potencial e efetiva da EJA no Distrito Federal (2023)

Indicador	Valor Estimado
------------------	-----------------------

Analfabetos com 15 anos ou mais (demanda potencial)	42.000 pessoas (1,7%)
Matrículas em EJA (demanda efetiva)	23.825 estudantes
Diferença entre potencial e efetiva	18.200 pessoas

Fonte: Autoria própria, a partir dos dados do PNAD (2023) e Censo Escolar do Distrito Federal (2023).

Essa lacuna reflete desafios históricos, como a falta de políticas de acesso e permanência – problemas já apontados por movimentos sociais desde os anos 1990, que se colocaram como resistência quanto às lógicas ditatoriais (COSTA; OLIVEIRA; MACHADO, 2019).

Nessa perspectiva, cabe destacar o Documento Referência do Fórum Nacional Popular de Educação (FNPE, 2017), onde é enfatizada a importância da consolidação de sistemas e planos educacionais como o Sistema Nacional de Educação - SNE e o Plano Nacional de Educação - PNE, fundamentais para garantir uma educação pública, gratuita e de qualidade, com base na participação social (DISTRITO FEDERAL, 2018, p. 14).

Contudo, como demonstra essa análise, o desafio da EJA no DF não é apenas quantitativo, mas qualitativo, no sentido de garantir uma educação emancipatória, onde os sujeitos possam ter uma consciência crítica do mundo (Freire, 1968), e o de garantir a continuidade de políticas eficientes que valorizem a Educação de Jovens, Adultos e Idosos como uma modalidade de ensino primordial em nosso país.

1.2. EJAI: Território de diversidades

A Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJAI) é reconhecida como um espaço de pluralidades e diferentes histórias culturais, reunindo sujeitos cujas trajetórias foram marcadas por exclusões sociais, econômicas e educacionais. Como afirma o Documento Base da VI CONFINTEA, a EJAI deve responder às "distintas formas de ser brasileiro" (BRASIL, 2008), exigindo propostas pedagógicas sensíveis à diversidade de seu público.

Portanto, para explorar a diversidade presente na EJAI, trataremos das concepções destacadas por Catelli Jr (2024), onde é considerado que a EJAI é uma modalidade complexa, devido à “são diferentes sujeitos, vindos de diferentes experiências de vida e histórias culturais” (CATELLI, 2024, p. 17). Esse aspecto torna a modalidade um espaço marcado pela pluralidade de identidades, trajetórias e demandas, o que exige da escola sensibilidade e compromisso com práticas educativas inclusivas e que vão de encontro com a realidade dos educandos.

Em relação a diversidade de sujeitos, foi possível identificar essa realidade nas entrevistas realizadas para a construção desta pesquisa, junto às educandas da Escola CED 04 do Guará. São, em sua maioria, mulheres pardas, com idades entre 40 e 60 anos, oriundas de diferentes estados brasileiros. A realidade dessas mulheres evidencia a intersecção entre desigualdade de gênero, racismo e classe social – cujos recortes serão melhores trabalhados mais adiante neste trabalho.

Portanto, se tratando da questão de raça, Catelli Jr (2004) destaca que o histórico de exclusão educacional da população negra no Brasil é profundo:

Conforme o Censo Escolar de 2022, 49% dos estudantes da EJA eram negros (pretos e pardos), sendo que na escola chamada regular eles eram 39%. É preciso considerar, entretanto, que a raça de 33% dos estudantes da EJA não foi declarada, sendo que grande parte desses podem ser negros. Apesar disso, já se evidencia aqui sua maior presença. (...) os dados mostram que ainda há um grande contingente da população negra que se mantém analfabeta ou não consegue concluir a educação básica (CATELLI, 2024, p. 22).

Ainda sobre o quantitativo da população negra analfabeta em nosso país, em 2018,

(...) constatou-se ainda que na população de jovens de 18 a 24 anos, o percentual de brancos que frequentava ou já havia concluído o ensino superior era de 36,1%, ao passo que entre jovens pretos ou pardos era de 18,3%” (p. 22). Com isso, cabe salientar que a população negra é a maior demandante da EJAI no país, fazendo-se necessário compreender as estruturas de exclusão e violência na qual negros e pardos estão inseridos, “a EJA precisa ser também uma força desenraizadora desse racismo, por meio da valorização das culturas afro-brasileiras e da história da resistência à violência das opressões no passado e no presente, restabelecendo o sentido da dignidade humana” (CATELLI, 2024, p.22).

Quanto às questões de gênero, existem muitas mulheres na EJA que interromperam seus estudos devido ao acúmulo de responsabilidades desde muito cedo e que retornaram aos estudos após os filhos já estarem crescidos, muitas vezes sendo eles que incentivam o retorno das mães à escola. Há também as mulheres que são proibidas de irem à escola pelos maridos, e só conseguem retomar à escola quando se libertam da relação abusiva (CATELLI, 2024, p. 20).

Além disso, a diversidade na EJA não se restringe a raça, gênero ou classe. Observa-se, cada vez mais, a presença de pessoas LGBTQIA+, que são excluídas da escola tradicional por preconceito dos colegas, professores e/ou familiares. São sujeitos que não conseguiram se manter na escola devido a todo contexto de violência na qual são submetidos.

Devemos lembrar, também, a presença de estrangeiros ou refugiados, que são haitianos, venezuelanos e outros que estão no Brasil em busca de melhores condições de vida, tendo em vista o contexto de conflitos militares ou desigualdade social em seus países de origem (CATELLI, 2024, p. 23). Para esse público, existe a necessidade de aprender uma nova língua e obter um certificado brasileiro de educação básica.

Se tratando de pessoas com deficiência, Catelli Jr (2004) nos traz que a dificuldade de acessibilidade é uma das barreiras enfrentadas, junto a metodologias de ensino que sejam, de fato, inclusivas.

O processo de inclusão desse público nas escolas ainda ocorre de maneira incipiente, havendo muitos casos de abandono por falta de atenção pedagógica própria e adequada a esses estudantes. Com isso, muitos deles buscam retomar os estudos na EJA (CATELLI, 2024, p. 23).

Contudo, a pluralidade de identidades e experiências desafiam as práticas tradicionais de ensino. A escola torna-se, nesse contexto, um lugar de reencontro com a própria diversidade, mas também um campo de disputa por dignidade, com a urgência de políticas públicas e práticas pedagógicas que valorizem as diferenças e que consigam abarcar a demanda do pluralismo existente.

Considerando toda essa diversidade presente na EJA, podemos concluir que se trata mesmo de uma modalidade complexa, “que precisa colocar a criatividade e a formação

de profissionais a serviço da construção de propostas curriculares que considerem a diversidade como elemento fundante do trabalho educativo” (CATELLI, 2024, p. 24).

CAPÍTULO 2

Metodologia

"A educação que se impõe aos que verdadeiramente se comprometem com a libertação não pode fundar-se numa compreensão dos homens como seres 'vazios' a quem o mundo 'encha' de conteúdos; não pode basear-se numa consciência especializada, mecanicamente compartimentada, mas nos homens como 'corpos conscientes' e na consciência intencionada ao mundo. Não pode ser a do depósito de conteúdos, mas a da problematização dos homens em suas relações com o mundo."

(FREIRE, 1968, p. 79)

2.1. O que são pesquisa qualitativa e pesquisa participante?

Esta pesquisa adota uma abordagem qualitativa, uma vez que busca compreender os sentidos e significados atribuídos pelas educandas da Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJAI) às suas experiências escolares e de vida. Como afirmam Lüdke e André (1986, p. 12), “a pesquisa qualitativa considera que há uma relação indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que conhece este mundo”.

Alda Judith Alves-Mazzoti e Fernando Gewandsznajder (1998) também destacam que, nas ciências sociais, a pesquisa qualitativa busca compreender os fenômenos em seu contexto natural, considerando a complexidade e a subjetividade das relações sociais. Dessa forma, compreender o cotidiano das educandas da EJAI exige escuta às suas trajetórias, sentidos de pertencimento e as respectivas relações com o conhecimento.

Além de qualitativa, a pesquisa também possui caráter participante, pois reconhece a importância de construir o conhecimento de forma colaborativa com os sujeitos investigados. A escolha por essa abordagem se dá em razão da intenção de estabelecer uma relação horizontal entre pesquisadora e participantes, valorizando a escuta, o diálogo e o envolvimento direto com o contexto das participantes da pesquisa.

Carlos Rodrigues Brandão (2006) defende que a pesquisa participante deve-se partir da realidade concreta da vida cotidiana dos próprios participantes individuais e coletivos do processo, em suas diferentes dimensões e interações, rompendo com a lógica do pesquisador como observador externo e neutro. Nesse tipo de pesquisa, o conhecimento é construído de forma coletiva, reconhecendo que os sujeitos da investigação são provedores de saberes historicamente construídos.

Paulo Freire (1987) também contribui para essa concepção ao afirmar que a educação deve se fundamentar no diálogo como prática de liberdade e na valorização da experiência de vida dos educandos. Para ele, “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 1987, p. 68). Esse princípio orienta a presente pesquisa, que compreende as educandas da EJAI como protagonistas do processo educativo e participantes ativas da produção de conhecimento.

2.2. O uso das histórias de vida como fio condutor da pesquisa

A utilização das histórias de vida como abordagem metodológica nesta pesquisa fundamenta-se na compreensão de que as narrativas subjetivas das educandas da Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJAI) são importantes saberes e experiências que contribuem significativamente para o processo educativo. Essa perspectiva reconhece que cada trajetória é única e que, ao serem compartilhadas, permitem uma compreensão mais profunda dos contextos sociais, culturais e educacionais em que os sujeitos estão inseridos.

Segundo Maria das Neves Silva e Carmen Cavaco (2024), as histórias de vida possibilitam analisar os processos de formação experiencial de adultos, evidenciando como as experiências vividas influenciam na construção da identidade e na forma de pensar e agir dos sujeitos.

Essa compreensão dialoga com os princípios da pedagogia freireana, que valoriza a experiência de vida dos educandos como ponto de partida para o processo educativo. Para Paulo Freire (1996), a educação deve ser um ato de conhecimento que parte da realidade concreta dos sujeitos, onde a leitura crítica do mundo possibilita transformá-lo.

2.3. Caracterização da Escola CED 04 do Guará

Figuras 1 e 2 - Espaço da Escola CED 04 do Guará





Fonte: Registros feitos por autoria própria durante as visitas à escola.

Para tratarmos do contexto da Escola CED 04, é necessário, primeiramente, entendermos a cidade na qual a escola está inserida tendo como base as informações do PDAD mais atual (2021). Dessa forma, a Região Administrativa do Guará, criada oficialmente pela Lei nº 049 de 25 de outubro de 1989 como RA X do Distrito Federal, surgiu inicialmente em 1967 com a proposta de abrigar funcionários públicos, trabalhadores do Setor de Indústria e Abastecimento (SIA), e moradores oriundos de invasões e núcleos provisórios. Suas primeiras casas foram construídas por meio de mutirões.

O território do Guará compreende os setores Guará I e II, as Quadras Econômicas Lucio Costa (QELC), o SMAS Trechos 1 e 2, o SGCV e o SOF Sul. É uma região urbana bastante consolidada, contando, em 2015, com uma população de 132.685 habitantes. Os dados demográficos indicam uma população envelhecida, com menor proporção de jovens de 0 a 14 anos e maior participação de idosos em comparação à média do Distrito Federal.

No que diz respeito à escolaridade, observa-se uma significativa concentração de moradores com ensino superior completo, além de um número expressivo com ensino médio completo. A infraestrutura urbana é amplamente consolidada, com alta taxa de cobertura de serviços básicos como abastecimento de água, esgotamento sanitário e

limpeza urbana. A maioria dos domicílios é própria, composta por apartamentos ou casas de alvenaria.

A renda domiciliar média em 2015 era de aproximadamente 9,28 salários-mínimos mensais. Embora tenha havido redução nessa renda ao longo dos anos, os indicadores sociais, como escolarização e acesso a tecnologias, demonstraram avanços consideráveis. Outro aspecto relevante é o aumento gradual da participação de mulheres como responsáveis pelos domicílios.

Assim sendo, em 1972, surge o Centro Educacional 04 do Guará (CED 04), quando foi entregue à antiga Fundação Educacional do Distrito Federal. Ao longo das décadas, passou por mudanças estruturais, pedagógicas e sociais. Inicialmente voltada ao público local, a escola expandiu seu atendimento para outras regiões, como Riacho Fundo, Vicente Pires, Setor de Chácaras do Guará e, principalmente, Cidade Estrutural. A chegada de estudantes dessa nova comunidade, marcada por condições de vulnerabilidade, exigiu da escola uma reestruturação e escuta ativa para melhor compreender as necessidades desse público (CED 04, 2022, p. 9–12).

Diante desse cenário, o Projeto Político Pedagógico propõe estratégias que visam promover o protagonismo estudantil e a construção de projetos de vida (CED 04, 2022, p. 8). Entre os principais objetivos, destacam-se: auxiliar os estudantes a pensarem o futuro de forma didática e organizada; cultivar a autoestima e a identidade; desenvolver competências para administrar o tempo e as finanças pessoais; e criar uma perspectiva de carreira.

A infraestrutura da escola inclui dezessete salas de aula, laboratórios de informática e ciências, biblioteca, sala de recursos, espaços de orientação e apoio pedagógico, refeitório, quadra esportiva e ambientes administrativos. Apesar dos desafios estruturais apontados no próprio documento, como a necessidade de reformas e modernização dos espaços, o ambiente escolar busca manter-se acolhedor e funcional para estudantes, professores e comunidade.

Dessa maneira, de acordo com o Projeto Político Pedagógico publicado em 2022, a escola atende aproximadamente um público de 1.212 alunos, distribuídos entre o Ensino Fundamental II, Médio e Educação de Jovens e Adultos noturno e regular noturno. A distribuição de estudantes por turno estava organizada da seguinte forma:

Tabela 2 - Quantitativo de estudantes da Escola CED 04 do Guará por modalidades de ensino e turnos de horário.

	MATUTINO	VESPERTINO	NOTURNO
Ensino Fundamental - Anos Finais		321 estudantes	
Ensino Médio (diurno)	412 estudantes		
Ensino Médio (noturno)			49 estudantes
Educao de Jovens e Adultos (sendo o 1, 2 e 3 segmento)			430 estudantes

Fonte: Dados elaborados a partir dos dados obtidos por meio do PPP da escola (CED 04, 2022, p. 19-20)

Especificamente nas turmas de EJAI, a divisão por quantitativo de alunos nos segmentos e etapas está estrutura desta maneira:

Tabela 3- Quantitativo de estudantes da EJAI organizados por 1 e 2 segmento.

EJA – Noturno – Ensino Fundamental	
1 segmento 1 e 2 etapas	17
1 segmento 3 e 4 etapas	22
2 segmento 5 etapa	23
2 segmento 6 etapa	53

EJA – Noturno – Ensino Fundamental	
2º segmento 7ª etapa	49
2º segmento 8ª etapa	52

Fonte: Dados elaborados a partir dos dados obtidos por meio do PPP da escola (CED 04, 2022, p. 20)

Tabela 4- Quantitativo da turma de EJAI organizados no 3º segmento.

EJA – Noturno – Ensino Médio	
3º segmento 1ª etapa 1A	51
3º segmento 1ª etapa 1B	47
3º segmento 2ª etapa 2A	65
3º segmento 1ª etapa 3A	17

Fonte: Dados elaborados a partir dos dados obtidos por meio do PPP da escola (CED 04, 2022, p. 20)

Os dados apresentados provavelmente passaram por alterações do ano de 2022 para 2025 e essas mudanças poderão ser mais bem explicitadas na próxima versão mais atualizada do PPP.

Portanto, em se tratando do campo curricular, a escola segue as diretrizes do Currículo em Movimento da SEEDF, com base em uma proposta pedagógica crítica, integrada e contextualizada. Os eixos transversais que orientam o trabalho pedagógico são: Educação para a Diversidade, Cidadania e Educação em e para os Direitos Humanos, e Educação para a Sustentabilidade (DISTRITO FEDERAL, 2013). Além disso, o CED 04 adota uma gestão participativa, com envolvimento da comunidade escolar em conselhos de classe, reuniões com pais e outras instâncias coletivas de tomada de decisão.

2.4. Processo de construção da pesquisa

Para a construção da pesquisa, tendo como base o método qualitativo e a pesquisa participante, o processo ocorreu em aproximadamente em 2 (dois) meses e de forma integrada, onde todas as partes envolvidas contribuíram para o cumprimento dos objetivos da pesquisa. Conforme informado na Introdução³ deste trabalho, os objetivos específicos se organizam da seguinte forma: conhecer as trajetórias escolares e pessoais das educandas da EJAI, identificar os sentidos atribuídos por elas à experiência escolar atual e analisar como a valorização de suas memórias e saberes contribui para o processo de ensino-aprendizagem e para o fortalecimento do senso de pertencimento no espaço escolar.

Sendo assim, o processo inicial se deu no ano de 2024, quando eu estava cursando a disciplina Educação de Jovens, Adultos e Idosos com a professora Maria Clarisse Vieira, no 7º semestre do Curso de Pedagogia. Como parte da proposta pedagógica da disciplina, havia a proposta de uma atividade de campo em escolas do Distrito Federal que ofertassem a modalidade EJAI. Diante disso, escolhi a Escola CED 04 do Guará por ser situada na cidade onde resido. A atividade foi desenvolvida em uma turma do primeiro segmento da EJAI com toda a turma e, nesse contexto, tive o primeiro contato com as educandas que, posteriormente, contribuíram para esta pesquisa.

Após a minha primeira experiência com uma turma de EJAI, fiquei muito tocada pelas diversas realidades ali inseridas e pela determinação dos sujeitos em buscarem melhores condições de vida através dos estudos. Ao finalizar a atividade da disciplina, já sabia que queria realizar meu Trabalho de Conclusão de Curso junto aos educandos e à escola.

Comuniquei à minha orientadora Maria Clarisse Vieira o interesse pela área e pelo campo de pesquisa e no segundo semestre de 2024 organizei meu pré-projeto desta atual pesquisa. Assim, em meados de fevereiro/março de 2025, retornei à escola em diálogo com a orientadora pedagógica Rosiane que havia me recebido no ano anterior, expliquei a ela sobre a minha proposta de pesquisa e se havia possibilidade, novamente, de me aprofundar um pouco mais no cotidiano da escola e me aproximar dos sujeitos educandos. Rosiane, como sempre, me recebeu muito bem na escola e se colocou à disposição para

³ Para visualização da introdução, consultar a página 14.

que eu pudesse, na Escola CED 04 do Guará, dar prosseguimento aos próximos passos da minha pesquisa.

Informei que havia gostado muito da turma em que eu realizei a atividade anterior, e que se possível gostaria de realizar a presente pesquisa com os sujeitos que eram da turma passada. Em abril, quando retornei à turma desde a minha última visita, algumas mudanças haviam acontecido: certos educandos avançaram para a etapa seguinte, outros interromperam novamente seus estudos, mas as educandas que participaram desta investigação continuavam presentes.

De início não havia a pretensão de classificao de gênero, raça ou idade, e esses aspectos foram tomando forma de acordo com a disponibilidade das educandas em contribuir com a minha pesquisa. Na turma, 90% eram mulheres, com idades entre 40-70 anos, pardas e/ou negras, com a ocupação de trabalhadoras autnomas, empregadas domésticas e/ou cuidadoras de idosos.

Diante desse contato, reformulei meus objetivos de pesquisa com a ideia de abraçar as histórias das sujeitas educandas e representá-las por meio das histórias de vida como método de investigação.

Dessa forma, ao retornar a turma e informar aos educandos presentes e a professora sobre minha proposta de pesquisa, a orientadora Rosiane perguntou quem poderia contribuir e as educandas aceitaram participar, com pleno conhecimento dos objetivos do estudo e asseguradas pelo Termo de Consentimento para Participação da Pesquisa (Ver Apêndice)⁴.

No total aconteceram 4 (quatro) entrevistas entre os meses de abril e maio. Havia uma sala reservada para nós na escola e as educandas chegavam, tínhamos um momento de conversas corriqueiras para “quebrar o gelo” e logo de início eu já deixava claro que todo o processo iria acontecer de forma respeitosa e acolhedora, meu objetivo era escutar suas vivências e me colocar  disposição para ouvir de forma ativa suas histórias e memórias, enfatizando que nossa relação era horizontal e que elas eram de extrema importância para a realização do meu trabalho.

⁴ O Termo de Consentimento para Participação da Pesquisa está no apêndice constante na página 54.

Quanto às metodologias utilizadas, utilizei a entrevista como instrumento para coleta de dados, com base em um roteiro previamente elaborado (Ver Apêndice)⁵ com perguntas norteadoras quanto à trajetória educacional das educandas, presente relação com o processo de ensino e aprendizagem e perspectivas de futuro. No início eu perguntava se podia gravar as conversas, e após a confirmação, deixava meu celular em modo de gravação para depois conseguir transcrever os diálogos. Para isso, utilizei programas gratuitos disponibilizados facilmente via internet.

Assim, apesar de ter um roteiro de perguntas, o momento da escuta foi conduzido de forma acolhedora, permitindo que o diálogo fosse se delineando conforme as falas das educandas. Em diversos momentos, as próprias educandas traziam elementos importantes para a conversa e as perguntas serviam apenas como um norte, mas o processo a todo momento ocorreu de forma livre e segura.

Desse modo, como forma de embasamento da metodologia utilizada, Alda Judith Alves-Mazzoti e Fernando Gewandszajder (1998) abordam sobre a utilização de entrevistas enquanto metodologia na pesquisa qualitativa:

De um modo geral, as entrevistas qualitativas são muito pouco estruturadas, sem um fraseamento e uma ordem rigidamente estabelecidos para as perguntas, assemelhando-se muito a uma conversa. Tipicamente, o investigador está interessado em compreender o significado atribuído pelos sujeitos a eventos, situações, processos ou personagens que fazem parte de sua vida cotidiana (ALVES-MAZZOTTI; GEWANDSZNAJDER, 1998, p. 168).

No quadro abaixo está sintetizado o processo de construção da pesquisa e as etapas necessárias para a realização dela.

Tabela 5 - Etapas realizadas na construção da pesquisa.

Data	Etapas	Descrição das atividades
Setembro - 2024	1. Inserção inicial no campo	Contato inicial com a EJAI durante disciplina com a professora Maria Clarisse Vieira; realização de atividade de campo na Escola CED 04 do Guará; primeiro contato com as educandas.

⁵ O questionário e roteiro das entrevistas estão no apêndice constante na página 54.

Março - 2025	2. Retorno ao campo e negociação com a escola	Reencontro com a orientadora pedagógica Rosiane; apresentação formal da proposta de pesquisa; solicitação de aproximação com a turma anterior.
Abril - 2025	3. Definição do grupo participante	Identificação de educandas ainda presentes na turma e formação das educandas participantes;
Maió - 2025	4. Coleta de dados (entrevistas)	Realização de 4 entrevistas presenciais em sala reservada; abordagem acolhedora e horizontal; uso de roteiro semiestruturado e gravação com consentimento.
Junho - 2025	5. Transcrição e sistematização dos dados	Transcrição das entrevistas; organização das falas e análise das trajetórias e memórias das educandas.

Fonte: Autoria própria, 2025.

Contudo, tendo em vista toda a estruturação da pesquisa tendo como norte os estudos de Alves-Mazzoti e Gewandszajder (1998), as narrativas emergentes do diálogo com as educandas participantes e experiência com o contexto escolar foram tecendo as concepções que serão apresentadas na próxima seção.

CAPÍTULO 3

Análise de dados

“O amor é um ato de vontade - tanto uma intenção quanto uma ação”

(hooks, 2013, não paginado)

3.1. Quem são o(a)s sujeito(a)s da pesquisa?

Para que possamos falar sobre quem são os sujeitos da Educação de Jovens, Adultos e Idosos, bem como de seus percursos e histórias, inicialmente precisamos retomar a trajetória política e social vivida por esses sujeitos, retratada por direitos negados e humanidades roubadas, conforme descreve Arroyo na obra *Passageiros da Noite - Do trabalho para a EJA: itinerários pelo direito a uma vida justa* (2017), “dão continuidade a itinerários que vêm de longe, da infância-adolescência para as escolas públicas, por direito à justiça, igualdade” (ARROYO, 2017, Apresentação).

Ademais, os sujeitos são múltiplos em suas existências; são pessoas vindas do campo, da cidade, das periferias; diversos em raça, gênero, regionalidade, classes...Pessoas que passaram e passam por diferentes percursos até chegarem na retomada ao ensino, pois em algum momento da vida tiveram o direito à educação interrompido pela urgência do trabalho ou de tantas outras interrupções sociais. Arroyo (2017) afirma que os sujeitos ao retornarem à escola, voltam com seus silêncios, seus medos e suas histórias roubadas, devido à toda trajetória percorrida antes de adentrarem no espaço escolar.

O retorno dos sujeitos à escola representa a busca pelos direitos negados pelo Estado, onde buscam não somente a prática da escolarização em si, mas uma forma de se reconhecerem como humanos e dignos de uma vida mais justa. Arroyo (2017) define que é uma disputa desses sujeitos, onde esta representa, respectivamente:

Outras crianças, outros adolescentes, jovens e adultos das periferias, dos campos, trabalhadores, pobres, negros, indígenas e quilombolas que vão chegando às escolas públicas e à EJA não lutam apenas pelos conhecimentos escolares a que têm direito. Disputam o direito a conhecimentos ausentes, sobre seu sobreviver, seu resistir. Saberes de outra história social, racial e de classe que vivenciam e que têm direito a saber para entender-se. Disputam o direito a que os saberes dessa outra história de segregação e de emancipação sejam incorporados como seu direito ao conhecimento. (ARROYO, 2017, Apresentação)

Neste contexto, na busca por melhor compreender como se dá o enredo das histórias de vida dos(as) estudantes da EJAI, faço a apresentação do perfil das educandas participantes da pesquisa. Seus nomes reais foram substituídos por outros fictícios, a fim de preservar a privacidade e segurança das mulheres. Os nomes foram escolhidos com

base em tantas Marias que existiram e existem em nosso Brasil, e que persistiram e persistem na luta por serem humanas e terem seus direitos assegurados, mesmo diante de tantas violências vividas.

Tabela 6 - Perfil das educandas da EJAI

NOME	IDADE	RAÇA	REGIONALIDADE	OCUPAÇÃO
Maria da Fé	59 anos	Parda	Pará	Doméstica
Maria do Carmo	59 anos	Negra	Posse de Goiás	Cuidadora de idosos e doméstica
Maria da Graça	49 anos	Parda	Pará	Doméstica
Maria de Fátima	57 anos	Branca	Maranhão	Autônoma

Fonte: Autoria própria a partir dos dados obtidos.

São mulheres com idades próximas, de diferentes regiões do Brasil, que tiveram suas trajetórias marcadas pelo trabalho doméstico e violências de raça e gênero. Esses fatores serão melhores articulados nos subcapítulos que se seguirão estruturados em três eixos principais, que articulam as experiências das participantes com aportes teóricos relevantes.

No primeiro momento, abordaremos as histórias de migração vividas pelas mulheres, enfocando o processo de vinda para Brasília em busca de melhores condições de vida e trabalho. As trajetórias migratórias serão analisadas à luz das reflexões de Paulo Freire e Sueli Carneiro, considerando como essas deslocamentos implicam em rupturas e esperanças.

Em seguida, trataremos da interseccionalidade entre raça e gênero e das violências estruturais e cotidianas que atravessam a vida das educandas. Esta seção se baseará nas

concepções de Laffin e Vigano (2021) e Silva e Santos (2024), evidenciando como as múltiplas opressões se entrelaçam e se fazem presentes na vivência das mulheres negras e periféricas que compõem a EJAI.

Por fim, será destacada a dimensão da coragem e da esperança, expressa na persistência das educandas em seguir no caminho da educação, mesmo diante das adversidades. Compreenderemos como nossas Marias constroem sentidos para a educação como um instrumento de libertação, dignidade e transformação da própria realidade.

Ao longo de todo o capítulo, trechos das narrativas das educandas serão apresentados para ilustrar e dar voz às experiências analisadas, reafirmando o compromisso com uma escuta sensível e com a valorização do saber que emerge das histórias de vida presentes ne EJAI.

3.2. De onde vem as sujeitas educandas? A vinda para Brasília em busca de melhores condições de vida.

A capital do Brasil, construída com a promessa de ser a "terra prometida", atraiu, desde sua fundação em 1960, trabalhadores de diversas regiões do país, especialmente do Nordeste. A nova capital foi erguida com o trabalho de milhares de pessoas que migraram na esperança de melhores condições de vida. Entre esses migrantes estavam mulheres muito jovens, oriundas de estados como Pará, Maranhão e Goiás, que deixaram suas cidades e famílias em busca de trabalho e sobrevivência. São essas mulheres que hoje compõem o grupo de educandas investigado neste trabalho.

Maria de Fátima, uma das entrevistadas, compartilha a realidade dessa experiência em seu relato:

"Eu cheguei em São Luís. Quando eu cheguei lá, eu vi que essa tia que tinha levado a gente, botava a gente pra trabalhar de graça e a mulher da casa pagava pra ela, a prima da minha mãe. Aí eu falei assim... 'Eu falei: eu não vim trabalhar de graça. Eu quero trabalhar pra ajudar minha mãe.' Minha mãe tinha quatro crianças pequenas. Aí eu fui trabalhar." (Maria de Fátima, 57 anos)

Essa fala revela a consciência precoce sobre o trabalho e a responsabilidade familiar, além da exploração a que muitas meninas eram (e ainda são) submetidas. A compreensão desses percursos de vida é essencial para pensarmos a Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJAI), pois os sujeitos que dela participam carregam uma trajetória marcada por exclusões sociais, econômicas e educacionais, marcadas pela urgência do trabalho precoce. Como aponta Freire (1989):

Assim, entendo-a como sendo uma ideologia justificadora das diferenças – criadas no Brasil na época colonial pelos jesuítas com a proibição do corpo dos homens e das mulheres em quase todas as manifestações de sexualidade, assim como proibição apriorística da mulher, do índio e do negro, com suas presenças físicas e política na sociedade em formação, diferenças que marcam as hierarquias, os valores e os costumes quando se inclui apenas os homens brancos ou tentam excluir mulheres, negros e índios (tentam porque estes fazem a história dos excluídos) do processo construtor da nação brasileira (Freire, 1989, p. 17).

Maria de Fátima relata que trabalhou como empregada doméstica durante muitos anos em uma casa de família, onde enfrentava uma patroa autoritária que a cobrava além do esperado. Em determinado momento, ela decidiu sair da casa e não voltou mais. Hoje, trabalha como autônoma vendendo roupas na Asa Sul e se sente mais satisfeita, pois consegue conciliar o trabalho com os estudos e o cuidado da neta com quem vive. Sua trajetória de luta e resiliência não é isolada: todas as outras mulheres entrevistadas relataram experiências semelhantes no trabalho doméstico, o que reforça o quanto essa ocupação está historicamente ligada às mulheres de origem pobre, sobretudo às mulheres negras.

Sueli Carneiro destaca o papel central das mulheres negras nas lutas sociais e feministas do Brasil, afirmando que elas são a verdadeira vanguarda desses movimentos. Segundo Carneiro (1985),

Nós, mulheres negras, somos a vanguarda do movimento feminista nesse país; nós, povo negro, somos a vanguarda das lutas sociais deste país porque somos os que sempre ficamos para trás, aquelas e aqueles para os quais nunca houve um projeto real e efetivo de integração social. (CARNEIRO, não paginado, 1985)

Essa perspectiva evidencia a importância da resistência e protagonismo das mulheres negras diante das múltiplas opressões que enfrentam, incluindo a exploração no trabalho

doméstico, que representa uma continuação das desigualdades históricas herdadas da escravidão.

A essas mulheres, muitas vezes, foi negado o direito à educação, sendo-lhes atribuídos papéis sociais que as designam à função de cuidadoras, domésticas ou reprodutoras. Hoje, as Marias retornam à escola com o vislumbre de “Ser Mais”, que Freire (1987) tão bem denomina.

3.3. O ser mulher na sociedade e a intersecção entre gênero e raça.

Para compreendermos as trajetórias das educandas da EJAI, é fundamental reconhecer que o gênero não é uma determinação biológica, mas sim uma construção social que organiza e hierarquiza papéis, comportamentos e lugares atribuídos a homens e mulheres na sociedade. Como afirmam Scott (1995 apud Vigano; Laffin, 2021, p. 412), o gênero deve ser compreendido como categoria histórica e relacional, que molda as experiências sociais de forma desigual.

No caso da educação de mulheres no Brasil, os dados revelam o quanto a exclusão escolar está atravessada por recortes de gênero, idade e raça. Segundo o IBGE (2023), em 2022 havia 5,2 milhões de analfabetos com 60 anos ou mais, representando uma taxa de analfabetismo de 16,0% para esse grupo etário. À medida que incluímos faixas etárias mais jovens, a taxa de analfabetismo diminui: 9,8% entre pessoas com 40 anos ou mais; 6,8% para aquelas com 25 anos ou mais; e 5,6% na população de 15 anos ou mais. Apesar da taxa geral das mulheres (5,4%) ser ligeiramente menor que a dos homens (5,9%), entre os mais velhos a desigualdade de gênero se acentua, com uma taxa de 16,3% para mulheres com 60 anos ou mais, revelando o impacto das opressões de gênero acumuladas ao longo da vida.

Diversos fatores contribuem para o abandono escolar de mulheres, como a responsabilização precoce pelos cuidados domésticos e familiares, a necessidade de trabalhar desde muito cedo — como discutido no subcapítulo anterior —, ou ainda a privação imposta por maridos ou patrões. Essa realidade é intensamente marcada na história de Maria da Graça, que relata ter sofrido agressões físicas, verbais e psicológicas por mais de vinte anos. Maria fugiu com o marido ainda jovem e, ao longo do casamento, as violências se intensificaram. Mesmo com o apoio da família, não conseguia se libertar,

pois era constantemente ameaçada: o marido dizia que, se ela fosse embora, ele mataria alguém da sua família.

Maria narra o medo constante que vivia, a privação de liberdade, de vaidade, de estudo e de trabalho. Quando vieram para Brasília, atuaram por anos como caseiros, mas eram frequentemente demitidos pelas violências que os patrões presenciavam. A história de Maria é emblemática da estrutura patriarcal e violenta que marca o cotidiano de tantas mulheres no Brasil, onde a violência de gênero atua como mecanismo de silenciamento, apagamento e desumanização. Sua trajetória de libertação começou quando passou a trabalhar como empregada doméstica no Guará. A patroa, ciente da sua situação, ofereceu acolhimento e proteção, prometendo acionar a polícia se o ex-marido tentasse se aproximar. Foi com esse apoio que Maria reuniu coragem para romper com o ciclo de violência. Saiu de casa apenas com a roupa do corpo e, desde então, nunca mais voltou.

Maria da Graça foi muito corajosa em me contar sua história, nunca vou me esquecer que ela foi uma das primeiras da turma a escolher contribuir com minha pesquisa. Carregava um sorriso contagiante no rosto, e deixou registrada sua força e coragem em romper com o ciclo de violência vivido com o ex-marido e a resignação em recomeçar sua vida. Fiquei muito tocada com a história de Maria, sabendo que ela representa a história de tantas outras mulheres no Brasil.

Assim, Maria da Graça, que está no primeiro segmento da EJAI, conta que estava aprendendo a ler e escrever somente nesse momento da vida, e que sentia bloqueios e dificuldades ao tentar avançar nos estudos, "a professora fala pra eu escrever ditado, aí a palavra pode estar aqui, mas não sai, eu fico com medo de escrever qualquer coisa. Aí eu não escrevo." (Maria da Graça, 49 anos)

A fala de Maria da Graça ilustra como o analfabetismo também pode carregar marcas emocionais e traumas. É importante destacar que essa realidade atinge, de forma mais intensa, mulheres negras e pardas. Em 2022, enquanto 3,4% das pessoas brancas com 15 anos ou mais eram analfabetas, esse percentual subia para 7,4% entre pretos e pardos. Na faixa de 60 anos ou mais, a desigualdade racial se acentua ainda mais: 9,3% das pessoas brancas eram analfabetas, frente a 23,3% entre pretos e pardos (IBGE, 2023, p. 3).

Esses números são expressões concretas do racismo estrutural, que opera silenciosamente em múltiplas esferas da vida social. Como destacam Santos e Silva (2024), mesmo que a eugenia não esteja presente formalmente na Constituição, ela segue naturalizada nas práticas sociais e institucionais, como nas desigualdades educacionais, no encarceramento em massa da população negra, na criminalização do aborto — que vitima especialmente mulheres pretas e pobres —, e na violência letal das operações policiais nas periferias.

Para os autores Santos e Silva (2024), a raça é uma categoria construída historicamente e que, embora seja uma ficção no sentido biológico, opera de forma concreta na vida das pessoas, organizando identidades coletivas e sustentando hierarquias sociais:

Com base na noção de ficção e realidade, pretendemos informar, ainda, que a raça, enquanto categoria classificatória – não neutra –, produzida na história em diferentes localidades e culturas, ao mesmo tempo que produz seu sentido na representação social, também “[...] exerce influência real no mundo, por meio da produção e reprodução de identidades coletivas e de hierarquias sociais politicamente poderosas. (SCHWARCZ, 2012, p. 32 apud Santos e Silva, 2024, p. 26).

Essas hierarquias também se refletem no cotidiano da sala de aula da EJAI, onde a maioria dos estudantes são pessoas negras e periféricas. Maria do Carmo, mulher negra de 57 anos, relata as dificuldades em conciliar os estudos com o trabalho como cuidadora de idosos. Por diversas vezes, precisou escolher entre estudar ou sobreviver. Hoje, mesmo mais firme nos estudos, a permanência ainda é um desafio: "Tem que ter muita força de vontade e coragem, viu? Porque dos cinquenta pra lá é só ladeira abaixo. Pra desistir é fácil." (Maria do Carmo, 57 anos)

Diante desse cenário, é urgente pensar políticas públicas e currículos que assumam o compromisso com a equidade racial e de gênero. Currículos antirracistas, políticas de permanência e ações afirmativas são caminhos possíveis para enfrentar os legados do racismo e do patriarcado. Como afirmam Santos e Silva (2024, p. 42), “a democracia, em seu sentido mais amplo, não é possível, se não houver, antes de qualquer coisa, democracia racial”.

3.4. Coragem e esperança: o pertencimento na educação como caminho para emancipação.

Nossas Marias, apesar de toda uma trajetória marcada por desafios, ausências e dores, encontram na educação não apenas o caminho do aprendizado formal, mas a possibilidade concreta de emancipação. A alfabetização, mais do que uma habilidade técnica, representa para essas mulheres um direito conquistado com coragem, um símbolo de dignidade e de reconstrução de si mesmas no mundo, agora com mais autonomia, criticidade e pertencimento.

O papel do(a) educador(a) nesse processo é determinante. É por meio da construção de um ambiente seguro, respeitoso e acolhedor que os sujeitos educandos conseguem se abrir ao processo de aprendizagem. Paulo Freire (1996) destaca que a aproximação real e ética do educador com a realidade de seus educandos potencializa o acesso ao direito de saber e ser:

Preciso tornar-me, se não absolutamente íntimo de sua forma de estar sendo, no mínimo, me nos estranho e distante dela. E a diminuição de minha estranheza ou de minha distância da realidade hostil em que vivem meus alunos não é uma questão de pura geografia. Minha abertura à realidade negadora de seu projeto de gente é uma questão de real adesão de minha parte a eles e elas, a seu direito de ser. (FREIRE, 1996, p. 137)

As falas de Maria da Fé e Maria do Carmo revelam a importância das professoras em suas trajetórias de alfabetização, não apenas pela metodologia aplicada, mas principalmente pela paciência, cuidado e amor ao ensinar: “Vou falar uma coisa, esse ano eles capricharam nas professoras, né? Capricharam mesmo. As duas professoras. As duas maravilhosas. Esse ano nem que eu dar um jeito, não vou ficar faltando.” (Maria do Carmo, 57 anos)

“Ela passa um texto pra gente. Ela lê o texto todinho, ela explica o texto, ela não só coloca no quadro e você copia. Ela explica o texto todinho, ela vai lendo. Aí eu quero que você escreva isso. (...) Gente, é maravilhoso. Ela tem uma paciência pra ensinar a gente, um amor. Se você faz uma letra errada, é na linha certinha, e todo mundo tá apaixonado por essa... Essa aí é ótima.” (Maria da Fé, 57 anos)

Maria da Fé destaca que, em anos anteriores, sentia desânimo em frequentar as aulas, mas que a chegada das novas professoras lhe deu novo ânimo. Hoje, celebra a permanência escolar e a redução nas faltas:

“Eu tinha desânimo, além de ser cansativo, você não aprende nada. Hoje, sabe quanto falta eu tenho depois de começar as aulas? Eu tenho sete faltas. Você viu o tanto que mudou?” (Maria da Fé, 57 anos)

Essas narrativas nos convidam a refletir sobre o papel do(a) educador(a) como sujeito fundamental para a consolidação de uma prática pedagógica democrática e amorosa. Nas palavras de Freire (1987), “a educação é um ato de amor e, por isso, um ato de coragem”.

Além da presença acolhedora dos(as) professores(as), outro elemento marcante nas histórias das educandas é a espiritualidade. Expressões como “graças a Deus”, “Deus me ajudou” ou “só eu e Deus sabemos” permeiam os relatos e indicam a fé como força propulsora. Maria da Fé compartilha que uma de suas grandes motivações para aprender a ler foi o desejo de acessar a Bíblia por conta própria:

“Eu falei com o senhor assim, ‘eu queria aprender mais ler, te conhecer de perto, ler, abrir a bíblia, te conhecer assim, na leitura’. Eu queria abrir minha mente, colocar essa vontade de volta no meu coração, pra mim estudar.” (Maria da Fé, 57 anos)

Ela afirma que Deus a abençoou ao colocar boas professoras em seu caminho, consolidando ainda mais o entrelaçamento entre fé, educação e esperança.

A busca por letramento também está associada ao desejo por autonomia nas atividades do cotidiano. Maria do Carmo narra que sonha em conseguir tirar sua carteira de motorista e preencher fichas sozinha. Para ela, isso significaria maior liberdade e autonomia:

“Hoje eu já sei de ler, escrever um pouco, não é lá essas coisas, mas estou aprendendo. (...) A gente inventa e tem que ter coragem. E acha tempo.” (Maria do Carmo, 57 anos)

O espaço escolar, além do aprendizado, representa para muitas dessas mulheres um local de sociabilidade, convivência e reconstrução de vínculos. Maria da Graça compartilha que, após anos de isolamento e violência, estar na escola significa respirar. É o lugar onde reencontra sua identidade, faz amizades e se sente viva. A escola se configura, portanto, como espaço de reconstrução da autoestima e de cura das dores vividas no passado.

Se para cada uma dessas mulheres a educação tem significados subjetivos e singulares, é possível identificar um fio condutor comum: o desejo de recomeçar e de se emancipar. Lutar pelo direito à educação é, para elas, afirmar a própria existência. Estudar é um caminho para se colocarem no mundo com mais dignidade e boniteza.

Encerramos esse capítulo com a fala de Maria da Graça, que expressa o respiro e a esperança de conseguir viver com plenitude:

“A gente tem que se achar bonita. E falar, a vida é bela, que eu aprendi com a irmã. A vida é bela, a gente tem que se amar” (Maria da Graça, 49 anos).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para elucidar as considerações finais deste trabalho, é importante retomar que a presente pesquisa buscou compreender de que maneira a valorização das trajetórias e memórias contribui para o fortalecimento do vínculo das sujeitas educandas com o processo de ensino e aprendizagem, favorecendo a permanência na educação. A partir da escuta sensível e da convivência com as educandas da Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJAI), constatamos que a valorização das histórias de vida dessas mulheres é uma das maneiras mais potentes de reconhecer suas subjetividades e de contribuir para a efetivação do direito à educação.

A pesquisa foi orientada por uma abordagem qualitativa e participante, na qual a entrevista semiestruturada possibilitou o diálogo próximo e afetivo com as educandas. Essa escolha metodológica permitiu que o processo de construção do conhecimento ocorresse de forma humanizada, respeitosa e ética, valorizando a escuta e os saberes partilhados pelas participantes.

Como objetivo geral, esta pesquisa buscou compreender de que maneira a valorização das trajetórias e memórias contribui para o fortalecimento do vínculo das educandas com o processo de ensino e aprendizagem. Para isso, procurou-se conhecer as trajetórias escolares e pessoais das educandas da EJAI, o que possibilitou entender como suas experiências de vida e contextos socioculturais influenciam diretamente sua relação com a escola. Também buscou-se identificar os sentidos que elas atribuem à experiência escolar atual, revelando como enxergam na educação uma forma de emancipação por meio da leitura e da escrita, de fortalecimento da autoestima e de dignidade diante das múltiplas opressões vividas ao longo da vida, especialmente aquelas marcadas por questões de gênero e raça. Além disso, foi possível analisar como a valorização de suas memórias e saberes contribui para o processo de ensino-aprendizagem e para o fortalecimento do senso de pertencimento no espaço escolar, sendo a educação percebida como uma possibilidade real de esperança e transformação, por meio de vínculos afetivos com as educadoras, de motivações pessoais e do anseio por uma vida mais justa e autônoma.

Embora eu tenha tido pouco tempo de convivência com as educandas para abarcar com profundidade todos os aspectos de suas trajetórias, muito me tocou a compreensão sobre os elementos que marcam suas vivências e que influenciam diretamente seu processo educativo. Considero importante reforçar, portanto, a importância de reconhecer os sujeitos da EJAI como portadores de direitos historicamente negados, e de compreender que a apropriação do processo de ensino e aprendizagem pode se constituir como um caminho legítimo para a emancipação.

Diante disso, torna-se urgente e necessário que mais estudos sejam realizados no campo da Educação de Jovens, Adultos e Idosos, especialmente aqueles que abordem as interseccionalidades de classe, raça e gênero, entendendo que essas camadas estão inseridas na realidade de grande maioria dos sujeitos educandos no Brasil. Nesse cenário, pretendo continuar meus estudos no campo da EJAI com o intuito de realizar o mestrado na Faculdade de Educação – UNB, abrangendo um pouco mais os Movimentos Sociais que ocorreram nas décadas de 50-60 no Distrito Federal, que tinham como objetivo a alfabetização dos jovens, adultos e idosos daquela época.

Por fim, falar da realidade dos educandos da EJAI e retratar suas múltiplas histórias me levou a um lugar de reconhecimento e reflexão, onde se tornou natural enxergar as mulheres de minha vida nas histórias das Marias, e pude legitimar a força feminina brasileira por meio da Educação. Toda a vivência traçada no processo de construção do Trabalho de Conclusão de Curso, resgatou em mim, também, o senso de humanidade e pertencimento.

Acredito não ser possível fundamentar esse trabalho sem me permitir que eu me aproximasse, com inteira verdade, das sujeitas participantes e de suas múltiplas realidades. Freire diz sobre a educação ser *com* e não *para*, e eu, imersa no meu processo de eterna construção e desconstrução, me permiti vislumbrar boniteza nas histórias invisibilizadas e marginalizadas que permeiam nossa Brasil, e sei que esse impulso continuará a me guiar em todo meu percurso junto à Universidade de Brasília.

REFERÊNCIAS

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. 2. ed. São Paulo: Pioneira, 1998.

ARROYO, Miguel G. **Passageiros da Noite – do trabalho para a EJA: itinerários pelo direito a uma vida justa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. A pesquisa participante e a participação da pesquisa: um olhar entre tempos e espaços a partir da América Latina. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues; STRECK, Danilo (Orgs.). **Pesquisa participante: a partilha do saber**. Aparecida, SP: Ideias e Letras, 2006. p. 34-37.

BRASIL. **Câmara dos Deputados. Projeto de Lei n. 101, de 1993**. Brasília, DF, 29 nov. 1993. Proposição que deu origem à Lei n. 9.394, de 20 dez. 1996 (LDB). Disponível em: portal da Câmara dos Deputados. Acesso em: 12 jun. 2025.

BRASIL. **Distrito Federal. Lei Orgânica do Distrito Federal**. Brasília, DF: Câmara Legislativa do Distrito Federal, 1993. Disponível em: <https://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/66634/LODF.html>. Acesso em: 12 jun. 2025.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad); Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco). **Educação e aprendizagens de jovens e adultos ao longo da vida: Documento Nacional Preparatório da VI Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFINTEA VI)**. Brasília, DF: MEC/Secad; Unesco, 2008. p. 14. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001864/186431e.pdf>. Acesso em: 12 jun. 2025.

CATELLI JR., Roberto. **Educação de jovens e adultos: das concepções à sala de aula.** São Paulo: Contexto, 2024.

COSTA, C. B.; OLIVEIRA, L. M. de J.; MACHADO, M. M. **Alfabetização de jovens e adultos no Distrito Federal – Disputas de concepções nas décadas de 1950 a 1990.** Revista Brasileira de Alfabetização – ABAlf, Belo Horizonte, v. 1, n. 11, p. 79-99, jul./dez. 2019. Disponível em: <https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/386>. Acesso em: 12 jun. 2025.

CARNEIRO, Sueli. **A Mulher Negra na Década da Mulher.** In: **Revista Ciência e Cultura**, vol. 37, n. 10, p. 1437-1442, out. 1985. São Paulo: Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), 1985.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal – SEEDF. **Currículo em Movimento da Educação Básica – 2ª ed., 2018.** Brasília, DF: SEEDF, 2018.

FÓRUM NACIONAL POPULAR DE EDUCAÇÃO (FNPE). **Documento Referência da CONAPE 2018.** [S.l.], FNPE, 2017.

FREIRE, Ana Maria Araújo. **Analfabetismo no Brasil: da ideologia da interdição do corpo à ideologia nacionalista, ou de como deixar sem ler e escrever desde as Catarinas (Paraguaçu), Filipas, Madalenas, Anas, Genebras, Apolônias e Grácias até os Severinos, 1534-1930.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

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

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua: Educação 2022**. Rio de Janeiro: IBGE, 2023. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/educacao/17270-pnad-continua.html>. Acesso em: 12 jun. 2025.

INSTITUTO DE PESQUISA E ESTATÍSTICA DO DISTRITO FEDERAL (IPEDF Codeplan). **Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios – PDAD 2021: relatório e microdados**. Brasília, DF: IPEDF Codeplan, 2022. Disponível em: <https://www.ipe.df.gov.br/pdad-2021-3/>. Acesso em: 12 jun. 2025.

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

MACHADO, Maria Margarida. **A educação de jovens e adultos após 20 anos da Lei n. 9394/96**. Revista Retratos da Escola. Brasília, v. 0, p. 429-445, jul./dez. 2016. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/687/706>. Acesso em: 12 jun. 2025.

SANTOS, Robson dos; ALBUQUERQUE, Ana Elizabeth Maia de; MORAES, Gustavo Henrique; SILVA, Susiane de Santana Moreira Oliveira da. **A Educação de jovens e adultos entre o direito inconcluso e a exclusão silenciada: desafios ao novo plano nacional de educação**. Disponível em: <https://emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/cadernos/article/view/5765/4303>. Acesso em: 12 jun. 2025.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO Distrito Federal - SEEDF. **Projeto político pedagógico: Centro Educacional 04 do Guará**. Brasília, DF: SEEDF, 2022. Disponível em: https://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2021/07/ppp_ced_04_guara.pdf. Acesso em: 12 jun. 2025.

SILVA, Danilo Pereira da; SANTOS, José Jackson Reis dos. **Relações étnico-raciais no contexto da educação de pessoas jovens, adultas e idosas: reflexões e proposições para a vida e para a escola**. Curitiba: CRV, 2024.

SILVA, Maria das Neves; CAVACO, Carmen. **Histórias de vida e formação experiencial de pessoas adultas aposentadas**. *Perspectiva*, v. 42, n. 2, p. 1–15, abr./jun. 2024. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/93825>. Acesso em: 17 maio 2025.

VIGANO, S. de M. M.; LAFFIN, M. H. L. F. **Artefatos político-pedagógicos de combate à desigualdade de gênero e sexualidade nos processos educativos**. *Retratos da Escola*, Brasília, v. 15, n. 32, p. 409–428, maio/ago. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.22420/rde.v15i32.1301>. Acesso em: 12 jun. 2025.

SILVA, Danilo Pereira da; SANTOS, José Jackson Reis dos. **Relações étnico-raciais no contexto da educação de pessoas jovens, adultas e idosas: reflexões e proposições para a vida e para a escola**. Curitiba: CRV, 2024.

SILVA, Maria das Neves; CAVACO, Carmen. **Histórias de vida e formação experiencial de pessoas adultas aposentadas**. *Perspectiva*, v. 42, n. 2, p. 1–15, abr./jun. 2024. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/93825>. Acesso em: 17 maio 2025.

VIGANO, S. de M. M.; LAFFIN, M. H. L. F. **Artefatos político-pedagógicos de combate à desigualdade de gênero e sexualidade nos processos educativos**. *Retratos da Escola*, Brasília, v. 15, n. 32, p. 409–428, maio/ago. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.22420/rde.v15i32.1301>. Acesso em: 12 jun. 2025.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Termo de consentimento para participação da pesquisa

Eu,

_____ estudante da escola, DECLARO que fui esclarecido(a) quanto aos objetivos e procedimentos do estudo realizado pela pesquisadora Ana Paula Lopes Ferreira, denominado **Histórias e memórias das sujeitas educandas da Escola CED 04 do Guará: o pertencimento na educação como caminho para emancipação**, e AUTORIZO a minha participação nessa pesquisa, por meio da gravação de depoimentos, relatos escritos e perguntas para fins didáticos e de pesquisa e, para divulgação dos dados coletadas em trabalhos acadêmicos e científicos, sem quaisquer ônus e restrições.

Brasília, ____ de _____ de 2025.

APÊNDICE B – Questionário e roteiro da entrevista**DADOS DE IDENTIFICAÇÃO**

1. Nome:
2. Idade:
3. Naturalidade:
4. Cor/Raça:
5. Estado civil:
6. Cidade onde mora:
7. Ocupação profissional:
8. Etapa/Ano na EJAI:
9. Ano de ingresso na escola:

PERGUNTAS NORTEADORAS

1. Como foi a vinda para Brasília? Em que ano ocorreu? Qual foi a maior motivação?
2. Como eram as experiências em relação à educação no estado de origem? E como elas se deram em Brasília?
3. Quanto tempo ficou fora da escola? Qual foi a motivação para o retorno?
4. Como foi o retorno à escola? A senhora se sente pertencente ao ambiente escolar? Se sente segura no processo de ensino e aprendizagem?
5. Em que área da vida a senhora reconhece a importância dos estudos? Como é a leitura e escrita no dia a dia?
6. Se tratando de motivações futuras, a senhora pretende continuar e finalizar os estudos?