



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA

JULIANNA KARLA DE FREITAS TRAVASSOS

**DESAFIOS PARA O ACESSO E A PERMANÊNCIA DE MULHERES ÀS TURMAS
DE ALFABETIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS, ADULTOS E IDOSOS**

JOÃO PESSOA-PB
2026

JULIANNA KARLA DE FREITAS TRAVASSOS

**DESAFIOS PARA O ACESSO E A PERMANÊNCIA DE MULHERES ÀS TURMAS
DE ALFABETIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS, ADULTOS E IDOSOS**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal da Paraíba-UEPB, como requisito para obtenção do grau de Licenciatura em Pedagogia.

Orientadora: Prof. Dra. Fabríni Katrine da Silva
Bilro

JOÃO PESSOA-PB
2026

FICHA CATALOGRÁFICA

Catálogo na publicação Seção de Catalogação e Classificação

T779d Travassos, Julianna Karla de Freitas.

Desafios para o acesso e a permanência de mulheres às turmas de alfabetização na educação de jovens, adultos e idosos / Julianna Karla de Freitas Travassos.

- João Pessoa, 2026.

55 f. : il.

Orientação: Fabrini Katrine da Silva Bilro.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - UFPB/CE.

1. Educação de jovens, adultos e idosos. 2. Alfabetização. 3. Dificuldades de acesso e permanência. 4. Mulheres. I. Bilro, Fabrini Katrine da Silva. II. Título.

UFPB/CE

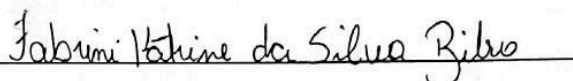
CDU 374.7(043.2)

JULIANNA KARLA DE FREITAS TRAVASSOS

**DESAFIOS PARA O ACESSO E A PERMANÊNCIA DE MULHERES ÀS
TURMAS DE ALFABETIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS, ADULTOS E
IDOSOS**

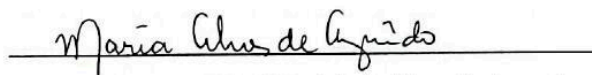
Trabalho de Conclusão de Curso apresentado
ao curso de Licenciatura em Pedagogia da
Universidade Federal da Paraíba-UFPB, como
requisito para obtenção do grau de Licenciatura
em Pedagogia.

Orientadora: Prof. Dra. Fabrini Katrine da Silva
Bilro



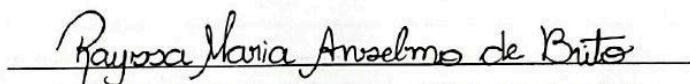
Prof. Dr. Fabrini Katrine da Silva Bilro

(Orientadora)



Membro Interno: Prof. Dr. Maria Alves de Azeredo

(Membro Interno)



Membro Externo: Prof. Dr. Rayssa Maria Anselmo Brito

(Membro Interno)

João Pessoa, 08 de abril de 2026

AGRADECIMENTOS

Início este texto de agradecimento, exaltando o nome do meu Deus todo poderoso que nos oportunizou este momento, agradeço a mão que me sustentou até aqui e me permitiu concluir mais uma linda etapa da minha vida.

Em segundo lugar, gostaria de dedicar essa conquista para a minha mãe que abriu mão de muitos sonhos para eu pudesse viver os meus; para o meu pai que nunca mediu esforços para que eu estivesse sempre segura e feliz. Para o meu irmão que foi meu porto seguro nos momentos de fragilidade e que nunca me deixou esquecer do quão capaz e amada eu sou; e para a minha cunhada, que trouxe ainda mais alegria para a nossa família.

Para os meus amigos da vida que sempre vibraram pelas minhas conquistas e admiraram a minha dedicação, mesmo quando eu duvidava que estava fazendo o suficiente. Para as minhas amigas pedagogas, que tornaram os dias mais fáceis e a rotina mais prazerosa, mesmo nos dias em que o cansaço gritava.

Gostaria de agradecer à minha orientadora Fabrini por tudo que fez por mim e não me refiro apenas às orientações do trabalho, mas por ter me escutado, acalmado as minhas angústias e por ter acreditado em mim, mesmo quando nem eu acreditava. Desde o primeiro dia da disciplina de linguagem e interação, vi em você a pedagogia que eu quero viver e transmitir para os meus alunos.

Todos vocês foram a minha força, o meu refúgio e a minha maior felicidade. Este é o dia que o Senhor fez para nós e que alegria tê-los comigo para celebrar mais essa conquista.

Obrigada!

RESUMO

Muito se fala sobre o alto índice de analfabetismo, mas nem sempre se promove uma reflexão aprofundada sobre as dificuldades enfrentadas por jovens, adultos e idosos para se manterem ativos na Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJAI), com vistas à conclusão do ensino básico. No caso do público feminino, essas dificuldades são ainda mais acentuadas, considerando as imposições sociais historicamente associadas ao gênero. Diante desse contexto, o presente trabalho tem como objetivo geral analisar quais fatores dificultam o acesso e a permanência das mulheres nas turmas de alfabetização da EJAI. E como objetivos específicos investigar a alfabetização na EJAI e as demandas específicas desse público no processo de aprendizagem; contextualizar a Educação de Jovens, Adultos e Idosos enquanto área de estudo, abordando os sujeitos envolvidos, as políticas públicas, os documentos norteadores e as pesquisas recentes realizadas na área; e compreender quais são os desafios para o acesso e a permanência das mulheres nas turmas de alfabetização dessa modalidade de ensino. Em busca de atingir esses objetivos, realizamos uma entrevista semiestruturada com três estudantes mulheres de uma turma de alfabetização da EJAI de uma escola pública do município de João Pessoa-PB. Realizamos, assim, uma pesquisa de campo, ancorada na perspectiva qualitativa, cujos dados foram tratados a partir da análise de conteúdo (Bardin, 2011). O referencial teórico fundamentou-se em obras de autores como Paulo Freire (2011), Suzana Schwartz (2013), Magda Soares (2004) e Arroyo (2017), além de outros autores que contribuíram para a compreensão crítica da alfabetização de jovens, adultos e idosos. Nesse sentido, foi possível observar que para garantir o acesso e a permanência das mulheres nas turmas de alfabetização de Jovens, Adultos e Idosos, é necessário que o estado vá além da oferta de vagas, dispondo de condições favoráveis para que elas consigam acessar e permanecer no ambiente escolar. Isso vai desde uma divulgação efetiva da modalidade, até a implementação de políticas públicas voltadas para a segurança e transporte, garantindo que o deslocamento no período noturno não se torne um impedimento para a efetivação de um direito que é constitucional e fundamental para a emancipação social.

Palavras-chave:

Educação de Jovens, Adultos e Idosos; Alfabetização; Dificuldades de acesso e permanência; Mulheres.

ABSTRACT

Much is said about the high illiteracy rate, but an in-depth reflection is not always promoted on the difficulties faced by young people, adults, and the elderly in staying active in Youth, Adult, and Elderly Education (EJAI), with a view to completing basic education. In the case of the female public, these difficulties are even more pronounced, considering the social impositions historically associated with the gender. Given this context, the present study has the general objective of analyzing which factors hinder the access and retention of women in the literacy classes of EJAI. And as specific objectives, to investigate literacy in EJAI and the specific demands of this public in the learning process; to contextualize the Education of Young People, Adults, and Elderly as a field of study, addressing the subjects involved, public policies, guiding documents, and recent research conducted in the area; and to understand what the challenges are for the access and retention of women in the literacy classes of this teaching modality. In pursuit of achieving these objectives, we conducted a semi-structured interview with three female students from a literacy class at EJAI in a public school in the municipality of João Pessoa-PB. In this way, we carried out a field research, anchored in the qualitative perspective, whose data were processed through content analysis (Bardin, 2011). The theoretical framework was based on works by authors such as Paulo Freire (2011), Suzana Schwartz (2013), Magda Soares (2004), and Arroyo (2017), as well as other authors who contributed to the critical understanding of literacy for youth, adults, and the elderly. In this sense, it was possible to observe that to ensure the access and retention of women in literacy classes for Youth, Adults, and the Elderly, it is necessary for the state to go beyond simply offering spots, providing favorable conditions so that they can access and remain in the school environment. This ranges from effective promotion of the modality to the implementation of public policies focused on safety and transportation, ensuring that traveling at night does not become an obstacle to the exercise of a right that is constitutional and fundamental for social emancipation.

Keywords: Education of Youth, Adults, and Elderly; Literacy; Difficulties of access and permanence; Women.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Entrevista com as estudantes participantes.....	40
Quadro 2 – Perfil das entrevistadas.....	42
Quadro 3 - Síntese das motivações de retorno, dificuldades de acesso e permanência na EJAI.....	54

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

UFPB – Universidade Federal da Paraíba

EJAI - Educação de Jovens, Adultos e Idosos

RN - Rio Grande do Norte

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC - Ministério da Educação

PNE - Plano Nacional de Educação

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	13
2. EDUCAÇÃO DE JOVENS, ADULTOS E IDOSOS: REFLEXÕES TEÓRICAS.....	16
2.1 A EDUCAÇÃO DE JOVENS, ADULTOS E IDOSOS NO BRASIL.....	16
2.2 A FUNÇÃO SOCIAL E A IDENTIDADE PEDAGÓGICA DA EJAI.....	22
2.3 ALFABETIZAÇÃO COMO DIREITO SOCIAL E POLÍTICO.....	25
3 SUJEITOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS, ADULTOS E IDOSOS: IDENTIDADES, GÊNERO E DESAFIOS PARA ADESAO E PERMANÊNCIA.....	29
3.1 QUEM SÃO OS SUJEITOS DA EJAI.....	29
3.2- MULHERES DA EJAI.....	32
3.3 ACESSO E PERMANÊNCIA: PRINCIPAIS DESAFIOS NA EJAI.....	34
4. FUNDAMENTOS E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	37
4.1 ABORDAGEM E TIPO DE PESQUISA.....	37
4.2 PARTICIPANTES E CAMPO DA PESQUISA.....	37
4.3 INSTRUMENTO DE COLETA E ANÁLISE DOS DADOS.....	39
5. ANÁLISE DOS DADOS: DESAFIOS PARA O ACESSO E A PERMANÊNCIA DE MULHERES EM UMA TURMA DE ALFABETIZAÇÃO DA EJAI DE UMA ESCOLA MUNICIPAL DE JOÃO PESSOA-PB.....	42
5.1 PERFIL DAS ESTUDANTES ENTREVISTADAS.....	42
5.2 CONTATO COM A ESCOLA ANTERIOR A EJAI.....	43
5.3 MOTIVOS QUE CONTRIBUÍRAM PARA O RETORNO À ESCOLA.....	45
5.4 DIFICULDADES DE ACESSO.....	50
5.5 DIFICULDADES DE PERMANÊNCIA.....	52
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	55
REFERÊNCIAS	57

1. INTRODUÇÃO

A educação básica é fundamental para a consolidação de conhecimentos que contribuem para a formação integral dos sujeitos. Regularmente, esse processo inicia na infância e é organizado em três segmentos distintos: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. Essa divisão visa garantir a progressão contínua da aprendizagem, de modo que, em cada etapa, esses sujeitos tenham acesso a um currículo desenvolvido especificamente para a faixa etária, respeitando suas necessidades e potencialidades.

Nos casos em que a conclusão do ensino básico é impossibilitada, a Educação de Jovens, Adultos e Idosos¹ (EJAI) surge como uma alternativa para que essas pessoas que evadiram do sistema educacional retornem para os espaços de aprendizagem e socialização. Essa modalidade de ensino desempenha uma função social, principalmente quando se consideram os desafios enfrentados pela parcela analfabeta da população que, constantemente, é marginalizada, excluída, humilhada e subalternizada.

O processo de alfabetização na EJAI se apresenta de forma diferente da alfabetização desenvolvida nos anos iniciais do ensino fundamental, devido à demanda e à especificidade de cada grupo. Diferente das crianças, os alunos da EJAI já trazem em sua bagagem cultural muitos conhecimentos adquiridos a partir de suas experiências profissionais e de vida. Por isso, investir em um ensino que apresente a língua escrita de maneira infantilizada e superficial pode exercer uma força contrária ao real objetivo do segmento: promover uma educação que valorize as trajetórias de vida dos sujeitos e seus conhecimentos prévios.

Entretanto, existem muitos fatores que implicam na adesão e permanência desses educandos, principalmente da parcela feminina, que em suas vidas cotidianas enfrentam muitos desafios para conciliar as atividades de cuidado, trabalho e estudos. Além disso, é importante ressaltar como o estigma vinculado ao gênero feminino ainda exerce uma influência significativa na autopercepção dessas mulheres, muitas vezes levando-as a questionar sua capacidade de aprendizado e a desvalorizar sua própria trajetória educacional.

Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2024), a Paraíba possui o terceiro maior índice de analfabetismo do país, ficando abaixo apenas dos estados de Alagoas e Piauí. Esse dado se torna ainda mais alarmante quando analisada a

¹ A inclusão do termo "Idosos" à sigla EJA (Educação de Jovens, Adultos) visa conferir visibilidade a essa parcela da população que, embora massivamente presente nas salas de aula, muitas vezes é invisibilizada pela generalização do termo "Adultos".

população inserida no recorte etário de 60+, na qual 33,1% são considerados analfabetos ou analfabetos funcionais. Esses números chamam a atenção para a necessidade de pesquisas que reflitam sobre o impacto do analfabetismo na vida dos sujeitos, bem como para a necessidade de uma prática pedagógica intencional e sensível às demandas do público atendido pela modalidade da Educação de Jovens, Adultos e Idosos.

Diante desse contexto, a escolha do tema foi motivada pela experiência no projeto de extensão *SouLetrado*, cujo objetivo é alfabetizar jovens, adultos e idosos por meio de intervenções pedagógicas elaboradas por docentes e discentes da Universidade Federal da Paraíba em reuniões formativas. Durante as atividades desenvolvidas no projeto, foram identificadas diversas dificuldades, que iam desde a captação do público da EJAI até a manutenção do grupo ativo. A partir dessas vivências, decidi utilizar tais dificuldades como base para esta pesquisa, com o objetivo de compreender e sistematizar os motivos pelos quais ainda há um alto índice de analfabetismo, mesmo com a oferta da modalidade tanto em espaços escolares quanto em espaços não escolares, como é o caso do projeto de extensão citado acima, que foi desenvolvido em uma associação localizada nas proximidades da Universidade Federal da Paraíba.

Durante as intervenções realizadas com o público da EJAI no projeto *SouLetrado*, foi possível conhecer diversas histórias de vida e superação, em sua maioria marcadas por lutas, negligências e violências. Essas problemáticas se intensificam quando se observa a parcela feminina, que, ao longo de suas trajetórias de vida, é mais afetada pelas imposições sociais e pelo preconceito de gênero. Diante do exposto, considerando os índices que indicam o aumento do analfabetismo e a existência de turmas específicas para a Educação de Jovens, Adultos e Idosos, surge o seguinte questionamento: quais são os principais motivos que podem impedir o acesso e a permanência do público feminino nas turmas de alfabetização da EJAI?

Nesse sentido, o presente estudo tem como **objetivo geral** analisar quais fatores dificultam o acesso e a permanência das mulheres nas turmas de alfabetização da Educação de Jovens, Adultos e Idosos. Como **objetivos específicos**, busca-se investigar a alfabetização na EJAI e as demandas específicas desse público no processo de aprendizagem; contextualizar a Educação de Jovens, Adultos e Idosos enquanto área de estudo, abordando os sujeitos envolvidos, as políticas públicas, os documentos norteadores e as pesquisas recentes realizadas na área; e compreender quais são os desafios para o acesso e a permanência das mulheres nas turmas de alfabetização dessa modalidade de ensino. Em busca de atingir a esses objetivos, dialogaremos com as reflexões apresentadas nos estudos de Paulo Freire (2011),

Suzana Schwartz (2013), Magda Soares (2004) e Arroyo (2017), dentre outros autores que tratam da temática em questão.

Com isso, organizamos o trabalho em seis capítulos, incluindo a introdução e as considerações finais, mais as referências. A introdução apresenta um panorama geral da pesquisa, contemplando a questão norteadora, bem como o objetivo geral e os objetivos específicos. No capítulo dois, reflete-se teoricamente acerca da Educação de Jovens, Adultos e Idosos. No capítulo três, seguimos ampliando a discussão teórica acerca dos sujeitos da EJA. No capítulo quatro, descrevem-se os procedimentos metodológicos, incluindo o tipo de pesquisa, os participantes e o instrumento de coleta e perspectiva de análise dos dados. Em seguida, no capítulo cinco, apresenta-se a análise e discussão das informações coletadas através da entrevista com as mulheres da investigação. Por fim, são apresentadas as considerações finais no capítulo seis e, logo após, as referências.

Com base nesse panorama geral, seguimos compreendendo as bases teóricas que nortearam este estudo.

2. EDUCAÇÃO DE JOVENS, ADULTOS E IDOSOS: REFLEXÕES TEÓRICAS

A Educação de Jovens, Adultos e Idosos no Brasil se constitui como um campo de tensões, resistência e afirmação de direitos. Mais do que ofertar a educação para aqueles que tiveram esse acesso inviabilizado em idade regular, essa modalidade de ensino visa reconhecer os sujeitos envolvidos no processo, suas especificidades e trajetórias de vida, fatores esses que influenciam diretamente na adesão e permanência do público-alvo nos espaços escolares.

Desde o período colonial, com o advento da catequização pelo povo Jesuíta, até os dias atuais, a Educação de Jovens, Adultos e Idosos, têm percorrido um caminho marcado por negligências e alternativas superficiais para minimizar os impactos causados pelo analfabetismo. Através das contribuições de autores referências na área da EJAI, como Paulo Freire, e através dos debates promovidos pelos movimentos sociais e fóruns específicos, essa modalidade tem ganhado mais visibilidade. Entretanto, ainda enfrenta muitos estigmas que dificultam a universalização do acesso e a permanência desses sujeitos no ambiente escolar.

Diante desse cenário, o presente capítulo irá contextualizar, brevemente, a trajetória da Educação de Jovens Adultos e Idosos no Brasil, visando situar os marcos históricos e políticos que consolidaram a modalidade, bem como analisar os marcos legais e a função social que a sustentam. Além disso, discutiremos sobre a importância de estabelecer uma identidade pedagógica própria para a EJAI e de como a alfabetização contribui para a emancipação dos sujeitos, fortalecendo sua autonomia, participação cidadã e inserção crítica na sociedade.

2.1 A EDUCAÇÃO DE JOVENS, ADULTOS E IDOSOS NO BRASIL

Para que seja possível reconhecer a Educação de Jovens, Adultos e Idosos como lugar de resistência e afirmação de direitos, inicialmente, se faz necessário relembrar alguns desdobramentos históricos que contribuíram para a consolidação da modalidade no cenário nacional. Esse percurso foi marcado por avanços e retrocessos que, por sua vez, desenharam a identidade complexa e multifacetada que a modalidade assume na atualidade. Esse caminho tem suas raízes no período colonial, com a catequização imposta pelos Jesuítas. Nesse contexto, compreende-se que,

Nos períodos de Colônia e Império, os jesuítas dominaram a educação, com a intenção de difundir o catolicismo e dar educação à elite colonizadora, a quem se oferecia uma educação humanística. Esse domínio compactuava com os interesses do

regime político que visava à manutenção da ordem. Observa-se que os filhos dos colonos e os mestiços também recebiam instruções dos jesuítas, através dos subprodutos das escolas de ordenação criadas pelo Padre Manoel da Nóbrega. (Melo; Lopes, 2020, p. 138).

Ainda de acordo com Melo e Lopes (2020), a partir do ato constitucional de 1834, a responsabilidade pela instrução primária e secundária de todas as pessoas passou a ser assumida pela província, designada especialmente para os jovens e adultos. Entretanto, essa instrução esteve diretamente atrelada a um caráter assistencialista e caritativo, em que as pessoas letradas, em um ato de solidariedade, iluminavam a vida daqueles considerados “ignorantes e degenerados”.

Durante esse período não se haviam informações concretas quanto ao perfil da população, sendo os dados obtidos através de meios informais, como relatórios escritos por autoridades e funcionários da colônia, além de estimativas fornecidas pelos ouvidores da época. Essa dinâmica perdurou até 1872, quando houve o 1º Recenseamento Nacional Brasileiro, que recebeu o nome de “Recenseamento da população do Império do Brasil”. Através das informações fornecidas pelos chefes de família da época, foi possível quantificar informações relacionadas à habitação, gênero, raça, condição, religião e instrução.

De acordo com Westin (2022), em um artigo publicado na Agência Senado, após a tabulação das informações coletadas, o censo de 1872 constatou que mais de 80% da população era analfabeta, um dado expressivo, preocupante, mas não surpreendente diante do contexto social, político e econômico da época, especialmente no que tange à educação que historicamente tende a favorecer a classe dominante e seus interesses. Mesmo com a alta taxa de analfabetismo, não houve uma iniciativa das autoridades da época para contornar os impactos causados pela ausência de instrução, o que impulsionou a sociedade civil, professores privados e até mesmo organizações sem fins lucrativos, como a maçonaria, a criar escolas noturnas, visando alfabetizar a classe trabalhadora.

É fato que a educação não era vista como um direito universal, entretanto, a falta de instrução impactou a cidadania de tal maneira que em 1882, com a Lei Saraiva, o voto ao analfabeto foi vetado, sob a justificativa de que, além de incompetentes, as pessoas que não eram alfabetizadas seriam incapazes de decidir seus representantes. Durante muitas décadas, o analfabetismo foi visto como uma praga que precisava ser erradicada. Para contornar essa situação de calamidade instaurada, foi criada em 1915, a Liga Brasileira Contra o Analfabetismo, que tinha como objetivo lutar contra a ignorância e estabilizar a grandeza das instituições republicanas (Strelhow, 2017). Em complemento, Melo e Lopes (2020, p. 134) dispõem que,

O caráter quantitativo ganha destaque com a expansão da rede escolar, por intermédio das “ligas contra o analfabetismo”, anos 1910, que visavam à imediata eliminação do analfabetismo para solucionar a questão do voto do analfabeto. A expressão desse entusiasmo era o preconceito contra o analfabeto como responsável pelo atraso do país.

A década de 1930 trouxe desdobramentos significativos para a educação de adultos, visto que nesse período o país estava passando por um processo de transição, do agrário para a indústria. O ensino, que antes era ofertado como ato de caridade e assistencialismo, tornou-se uma necessidade estratégica do estado para garantir a formação da mão de obra industrial, o que levou a criação de políticas de formação profissional e educação técnica no Brasil. Nesse sentido, a configuração desse novo cenário educacional é descrita por Di Pierro (2001 apud Melo; Lopes, 2020, p.135), quando afirma que,

A partir da Revolução de 1930, amplia-se o Plano Educacional Brasileiro, quando ocorre a difusão do Ensino Técnico-Profissional, como meio de preparação de mão-de-obra qualificada para a indústria e o comércio. Em 1932, é fundada a Cruzada Nacional de Educação para combater o principal problema da nação, o analfabetismo.

Com a promulgação da Constituição Federal de 1934, o artigo 150 instituiu um Plano Nacional de Educação que, entre suas diretrizes, determinou a oferta do ensino primário integral, gratuito para todos os brasileiros e estrangeiros residentes no território nacional (Brasil, 1934). Esse foi um avanço significativo para a educação de adultos, pois, foi a primeira vez que o estado brasileiro assumiu a responsabilidade pela instrução desses sujeitos.

Segundo a UNESCO (2008, p. 25),

As primeiras políticas públicas nacionais destinadas à instrução dos jovens e adultos foram implementadas a partir de 1947, quando se estruturou o Serviço de Educação de Adultos do Ministério da Educação e teve início a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA). Assistiram-se no período a duas outras campanhas que obtiveram poucos resultados efetivos: a Campanha Nacional de Educação Rural, em 1952, e a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo, em 1958.

Mesmo com as campanhas voltadas para a educação de adultos, ao final da década de 50, o Brasil ainda apresentava índices alarmantes, em que mais da metade da população ainda se encontrava em uma situação de analfabetismo. Nesse período, surgiram inúmeras críticas relacionadas às campanhas, as quais afirmavam que o ensino não considerava as necessidades específicas do público assistido, além de propor um aprendizado superficial em um curto período de tempo (UNESCO 2008). Com isso, o panorama da época demonstrava um fracasso iminente relacionado à educação de adultos, evidenciando a necessidade de práticas mais efetivas e direcionadas a atender às realidades sociais, culturais e políticas dos educandos.

O início da década de 1960 representou um dos períodos mais significativos para a Educação de Jovens, Adultos e Idosos, pois marcou o surgimento dos movimentos de cultura e educação que, por sua vez, propunham uma nova visão pedagógica. Nesse cenário, a figura de Paulo Freire ganhou relevância ao promover a ressignificação do processo de ensino e aprendizagem, reconhecendo a centralidade do aluno e valorizando suas subjetividades. Em 1963, Paulo Freire conseguiu autorização do governo para testar sua iniciativa de alfabetização na cidade de Angicos/RN e se tornou referência ao alfabetizar 300 trabalhadores rurais em apenas 40 horas. Sobre esse contexto, Stephanou e Bastos (2005 apud Melo; Lopes, 2020, p. 140) afirmam que

Os movimentos de educação e cultura popular nas décadas de 50 e 60, em sua grande maioria, foram inspirados em Paulo Freire, utilizando o seu método, que propunha uma educação dialógica que valorizasse a cultura popular e a utilização de temas geradores. Esses movimentos procuravam a conscientização, participação e transformação social, por entenderem que o analfabetismo é gerado por uma sociedade injusta e não igualitária.

Dos 300 trabalhadores rurais alfabetizados, 280 regularizaram a sua situação eleitoral e se tornaram aptos a exercer o seu direito ao voto. Isso porque além de alfabetizar, o trabalho de Paulo Freire tinha o objetivo de estimular a reflexão crítica dos alunos, ao ponto de exercerem a sua cidadania de maneira plena. Dessa forma, a alfabetização passou a ser um movimento de libertação. De acordo com Freire (2011, p. 15),

Mais que escrever e ler que a “asa é da ave”, os alfabetizandos necessitam perceber a necessidade de um outro aprendizado: o de “escrever” a sua vida, o de “ler” a sua realidade, o que não será possível se não tomam a história nas mãos para, fazendo-a, por ela serem feitos e refeitos.

Diante do sucesso da experiência de Angicos e da eficácia do seu trabalho enquanto professor alfabetizador, Paulo Freire foi convidado por João Goulart para coordenar o Plano de Alfabetização. Apesar de ter integrado o grupo junto ao Ministério da Educação, a elaboração do plano foi interrompida abruptamente pelo golpe militar de 1964, resultando na prisão e exílio de Paulo Freire que, para os interventores, representava uma ameaça à ordem social.

Em 1967, o governo militar criou o Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral), que, diferente da proposta pedagógica de Freire, se limitava apenas à apreensão da habilidade de ler e escrever, assumindo um caráter puramente funcionalista e mercadológico. Além disso, contrapondo a ideia de que o analfabetismo era um produto da desigualdade social, o Mobral restabeleceu a ideia de que as pessoas que estavam em condição de analfabetismo

eram as únicas responsáveis por sua própria condição e pela situação de subdesenvolvimento do Brasil (Strelhow, 2017).

O Mobral teve seu fim em 1985, com a chegada da Nova República e, para substituí-lo, foram criados alguns outros programas como a Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos (EDUCAR), que financiou projetos de alfabetização em prefeituras e estados, além de promover formação continuada para professores alfabetizadores. O programa funcionou por apenas 5 anos, sendo extinto no início do governo Collor e sem um sucessor, ou seja, durante o período seguinte não houve iniciativas para cobrir a Educação de Jovens, Adultos e Idosos.

Com a promulgação da Constituição Federal de 1988, foi restituído o direito ao voto aos analfabetos, além de assegurar aos jovens, adultos e idosos o direito ao ensino fundamental público e gratuito. Posteriormente, em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9.394/96), reconhece a Educação de Jovens, Adultos e Idosos como modalidade da educação básica e em seu artigo 4, seção VII, “oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola”.

Além disso, a LDBEN 9.394/96, dedica os artigos 37 e 38 da seção V para tratar especificamente da Educação de Jovens Adultos e Idosos. O artigo 37, prevê que “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” (Brasil, 1996, s/p). A idade mínima para adesão à modalidade é de 15 anos completos, não havendo idade máxima.

Diferentemente do ensino regular, as turmas da EJAI costumam ser ofertadas no turno da noite, a fim de atender às necessidades do público atendido, e dispõem de uma carga horária flexível, visando conciliar os estudos com as demais responsabilidades dos estudantes. O artigo 38, dispõe que “Os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular” (Brasil, 1996, s/p).

Os Encontros Nacionais de Educação de Jovens e Adultos (ENEJA), são realizados anualmente com o objetivo de debater sobre os avanços e retrocessos envolvendo a EJAI e propor caminhos para sua ampliação e fortalecimento. De acordo com o Relatório-síntese do I Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos (ENEJA), que ocorreu no Rio de Janeiro, em 1999, as discussões apontam que, enquanto a Constituição Federal representava

um avanço por assegurar o acesso gratuito e integral dos jovens, adultos e idosos ao ensino fundamental, a LDB, ao manter o caráter supletivo, contribuiu para a um viés compensatório da EJA, ou seja, a modalidade passou a ser vista como uma forma de “reparar” um déficit educacional, ao invés de promover um ensino que considerasse plenamente as necessidades dos educandos (ENEJA, 1999). Nesse evento:

Estiveram presentes 298 representantes dos diversos segmentos que atuam no campo da EJA, tais como sistemas estaduais e municipais de educação, sistemas estaduais e municipais de trabalho e emprego, organizações empresariais e Sistema ‘S’, universidades, ONGs, organizações sindicais e movimentos sociais. (ENEJA, 1999, p. 1).

Isso demonstra como os fóruns se tornaram espaços de resistência, a partir do momento que oportunizaram o debate entre autoridades governamentais, educadores, gestores e sociedade civil sobre o futuro da EJA e seus impactos para a formação de uma sociedade mais consciente e democrática. Foi a partir desses debates que se consolidou a necessidade de diretrizes específicas para nortear a Educação de Jovens, Adultos e Idosos, de modo que as especificidades do público-alvo fossem consideradas.

Nesse contexto, foi escrito o Parecer CNE/CEB nº 11/2000, relatado pelo Conselheiro Carlos Roberto Jamil Cury, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos no Brasil. Esse parecer determina as funções reparadora, equalizadora e qualificadora da modalidade; reafirma a EJA como um direito de todos e um dever do estado, embasado no artigo 208 da Constituição Federal, além de reconhecer a necessidade de uma prática pedagógica própria e específica. Segundo a UNESCO,

No início do terceiro milênio, a alfabetização de jovens e adultos adquiriu nova posição na agenda das políticas nacionais, com o lançamento, em 2003, do Programa Brasil Alfabetizado e a progressiva inclusão da modalidade no Fundo de Financiamento da Educação Básica (Fundeb), a partir de 2007. (UNESCO, 2008, p. 31)

Em 2003, foi lançado o Programa Brasil Alfabetizado, desenvolvido com o objetivo alfabetizar jovens, adultos e idosos de 15 anos ou mais que não puderam estudar na idade apropriada. O programa ofertou recursos financeiros para que os estados e municípios implementassem ações de alfabetização que, por sua vez, ampliassem o acesso à educação para os jovens, adultos e idosos em situação de analfabetismo. Em 2007, a EJA foi incluída no Fundo de Financiamento da Educação Básica (Fundeb), o que proporcionou uma maior estabilidade para a modalidade, ainda que parcialmente. Essas iniciativas representaram avanços significativos para esta modalidade, principalmente, devido ao reconhecimento estatal.

Tendo em vista a necessidade de maior compromisso com a modalidade da EJAI, surgiu, em 2024, o Pacto EJA, uma iniciativa do Ministério da Educação (MEC), em regime de colaboração com a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios. Essa política pública foi desenvolvida com o objetivo de superar o analfabetismo, elevar o nível de escolaridade, ampliar a oferta de matrículas para a EJAI nos sistemas públicos de ensino e para estudantes privados de liberdade, além de promover a integração com a educação profissional (Brasil, 2024).

O Pacto EJA também propõe cursos de extensão voltados à formação continuada dos educadores que atuam nessa modalidade de ensino, bem como a indicação de materiais adequados para o trabalho nas turmas de alfabetização de jovens, adultos e idosos, promovendo, assim, uma educação mais alinhada às especificidades do público-alvo e uma maior qualidade de ensino.

A Resolução CNECEB Nº 3, de 8 de abril de 2025, representa o marco normativo mais atualizado. Nesse documento são instituídas novas Diretrizes Operacionais Nacionais para a Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJAI), objetivando assegurar a efetivação do direito e o funcionamento da modalidade, a partir do fortalecimento da identidade específica da EJAI que, por sua vez, deve reconhecer as demandas específicas do público-alvo, principalmente, dos alunos com deficiência.

O Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024, que orienta as políticas educacionais brasileiras, inclui metas específicas para a EJAI. Essas metas buscam ampliar o acesso à Educação de Jovens, Adultos e Idosos, garantir a permanência dos estudantes e melhorar a qualidade do ensino oferecido. No entanto, o cumprimento dessas metas enfrenta desafios significativos relacionados ao financiamento insuficiente, à falta de infraestrutura adequada e à necessidade de políticas integradas que considerem as múltiplas barreiras enfrentadas pelo público (Brasil, 2014).

Apesar dos avanços legislativos e políticas implementadas, a alfabetização dos sujeitos jovens, adultos e idosos ainda é uma meta global não atingida plenamente no Brasil. A persistência de altos índices de analfabetismo e analfabetismo funcional demonstra que as políticas atuais, embora importantes, precisam ser intensificadas e melhor articuladas com outras áreas de política pública.

2.2 A FUNÇÃO SOCIAL E A IDENTIDADE PEDAGÓGICA DA EJAI

Ao analisarmos a trajetória da Educação de Jovens, Adultos e Idosos no Brasil, é possível perceber as marcas das omissões, negligências e negações. Por muito tempo, a educação para aqueles que não tiveram a oportunidade de concluir a escola em idade regular, foi atrelada ao assistencialismo, ofertada de forma precária, descontínua e sem a qualificação necessária para que o seu direito fosse plenamente contemplado. Portanto, essa modalidade de ensino exige uma análise que vá além da oferta de vagas, ela demanda um olhar para as dimensões éticas e políticas. É neste cenário que as três funções elencadas no Parecer 11/2000 ganham centralidade.

A primeira função, reparadora, reconhece a dívida social do estado para com aqueles que foram privados da educação em idade regular e busca restaurar o direito que lhes foi negado. Essa função vai muito além da oferta de vagas, ela preza por um modelo pedagógico que leve em consideração as necessidades específicas do público assistido, de modo que se sintam incluídos e representados no ambiente escolar e no processo de ensino e aprendizagem. Em complemento, o Parecer CNE/CEB 11/2000 (p. 7) dispõe que,

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

A função equalizadora visa garantir a igualdade de oportunidade para todos, mesmo que para isso seja necessário dedicar mais atenção para aqueles que tiveram mais privações. É fato que cada realidade é perpassada por inúmeras condicionantes que podem influenciar no acesso e permanência desses jovens, adultos e idosos, como por exemplo, o trabalho e atividades de cuidado. Diante disso, a função equalizadora não apenas reconhece, como também valoriza as trajetórias de vida e de trabalho dos estudantes, permitindo que eles se estabeleçam em sua trajetória escolar e tenham o seu direito efetivado. Como afirma o Parecer CNE/CEB 11/2000 (Brasil, 2000, p. 10):

(...) os desfavorecidos frente ao acesso e permanência na escola devem receber proporcionalmente maiores oportunidades que os outros. Por esta função, o indivíduo que teve sustada sua formação, qualquer tenha sido a razão, busca restabelecer sua trajetória escolar de modo a readquirir a oportunidade de um ponto igualitário no jogo conflitual da sociedade.

Por fim, a função qualificadora, entende que a educação deve ser um processo contínuo, tendo em vista que o ser humano está em uma posição de constante aprendizado. Desse modo, a função qualificadora propõe que a EJA não seja apenas um "supletivo" de

conteúdos previamente estabelecidos, mas um espaço que contribua ativamente para a formação integral dos sujeitos envolvidos nesse processo. Dessa maneira, essa modalidade se consolida como um território de empoderamento, em que o aprendizado se torna uma ferramenta para a autonomia e a plena cidadania, pois,

Esta tarefa de propiciar a todos a atualização de conhecimentos por toda a vida é a função permanente da EJA que pode se chamar de qualificadora. Mais do que uma função, ela é o próprio sentido da EJA. Ela tem como base o caráter incompleto do ser humano cujo potencial de desenvolvimento e de adequação pode se atualizar em quadros escolares ou não escolares. Mais do que nunca, ela é um apelo para a educação permanente e criação de uma sociedade educada para o universalismo, a solidariedade, a igualdade e a diversidade. (Brasil, 2000, p. 11)

A construção de uma identidade pedagógica própria para a Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJAI) constitui-se como um dos maiores desafios para a efetivação das funções reparadora, equalizadora e qualificadora. Isso porque, historicamente, o sujeito da EJAI, tende a ser visto como alguém que não se desenvolveu culturalmente, o que contribui para a aplicação de metodologias desenvolvidas originalmente para a educação de crianças. Esse processo de infantilização desconsidera as experiências de vida e os conhecimentos que os sujeitos já possuem, reduzindo o processo de ensino e aprendizagem a práticas descontextualizadas, pouco significativas e desmotivantes.

Essa realidade é resultado de uma negligência histórica, principalmente no que tange à formação de professores. Durante décadas, apenas saber ler e escrever era considerado suficiente para assumir a função docente. Com o passar dos anos, mesmo com a exigência de formação superior, a preparação específica para lecionar nas turmas da EJAI continuou sendo flexibilizada, resultando em professores que não possuíam conhecimentos específicos sobre o público jovem, adulto e idoso. O Parecer CNE/CEB nº 11/2000, reforça que o preparo para atuar na EJAI não deve ser "aligeirado ou motivado apenas pela boa vontade ou por um voluntariado idealista" (Brasil, 2000, p. 56), exigindo habilitação e formação sistemática.

Atualmente, ainda há uma lacuna na formação inicial de professores, visto que o currículo dos cursos de Pedagogia e das licenciaturas não contempla, de maneira satisfatória, os conhecimentos teórico-metodológicos necessários para uma prática intencional e alinhada às especificidades da modalidade. É comum que as disciplinas que abordam a Educação de Jovens, Adultos e Idosos sejam ofertadas como componentes de aprofundamento, ou seja, não obrigatórios para a conclusão do curso. Diante disso, os futuros profissionais da educação ficam limitados a atuar em sua área de aprofundamento ou precisam recorrer à formação continuada para suprir esse déficit.

Muitos educadores que atuam na EJAI ainda não têm acesso a programas de atualização e a materiais adequados que contribuam para o aprimoramento de sua prática. Além disso, essas formações demandam tempo e disponibilidade, o que se torna difícil de conciliar com rotinas de trabalho exaustivas, especialmente quando não há incentivo por parte do órgão empregador.

Somente em anos recentes, com o Pacto Nacional pela Superação do Analfabetismo e Qualificação da Educação de Jovens e Adultos (Pacto EJA - 2024), houve um olhar mais específico e estruturado para a formação de professores da EJAI. Essa política reconhece, finalmente, que a qualidade da educação oferecida depende fundamentalmente da qualificação dos educadores. O Pacto EJA propõe ações voltadas para a formação continuada de professores, buscando formá-los para lidar com as especificidades do público jovem, adulto e idoso, a utilizar metodologias ativas e participativas, e a contextualizar o ensino às realidades dos estudantes.

Para que a EJAI tenha uma identidade própria, é necessário que os profissionais da educação reconheçam os estudantes como sujeitos históricos e culturais, para que assim, possam traçar estratégias metodológicas que valorizem os conhecimentos prévios dos alunos. Assim como cada trajetória é única, cada turma possui suas particularidades, não podendo ser baseada em critérios preestabelecidos. Além disso, se faz necessário que os conteúdos propostos nas salas de aula, se relacionem com a realidade cotidiana do aluno, para que possam se tornar mais significativas e contribuir efetivamente para sua formação crítica, autonomia e participação ativa na sociedade.

Portanto, a construção de uma identidade própria para a EJAI só se torna uma realidade possível a partir do momento que a escola supera a educação compensatória e passa a reconhecer o contexto da Educação de Jovens, Adultos e Idosos como um espaço de resistência e transformação social. Nesse sentido, a alfabetização deixa de ser vista como a mera aquisição de uma técnica ou de um código e passa a ser compreendida como um direito social que, por sua vez, favorece o exercício crítico da cidadania e promove uma maior autonomia aos sujeitos envolvidos no processo, conforme será explorado na próxima seção.

2.3 ALFABETIZAÇÃO COMO DIREITO SOCIAL E POLÍTICO

Como já mencionado anteriormente, a educação é um direito previsto, garantido e assegurado pelas legislações vigentes e, por isso, não deve ser negligenciada pelos representantes do Estado, ainda que de maneira velada. A alfabetização, por sua vez, também

se constitui como uma dimensão central da educação, visto que é por meio dela que se torna possível a aprendizagem de outros conhecimentos e competências fundamentais para a vida em sociedade. Por isso, deve ser garantida a todos de forma universal e equitativa, assegurando condições reais de acesso, permanência e aprendizagem significativa. Segundo a UNESCO,

Imersos na cultura letrada, nos deparamos diariamente com a necessidade de falar apoiados em textos escritos, de comentá-los, de escutá-los, de ler e de escrever, usando tanto os artefatos de papel - cadernos, livros, jornais, revistas, folhetos - como outros suportes - como a televisão, o cinema, o computador, o telefone celular ou o caixa eletrônico do banco. Além disso, a linguagem escrita é um instrumento cultural por meio do qual se estabelecem relações sociais, se ordena e regula a vida em sociedade, se produzem, registram e fazem circular conhecimentos e informações, se promovem o acesso e a interação com a cultura, entre tantas outras coisas. (UNESCO, 2008, p. 57)

Segundo Schwartz (2013, p. 23), “o conceito de alfabetização tem se modificado ao longo dos anos e conseqüentemente, vem sendo avaliado e definido de vários modos”. Ao longo do tempo, tivemos algumas compreensões sobre o processo de alfabetização. As concepções tradicionais, que se limitavam ao ensino mecânico de letras e sílabas, cederam espaço a perspectivas mais amplas, como a alfabetização na perspectiva do letramento, que compreende a alfabetização não apenas como a aquisição de um código, mas como a capacidade de fazer uso social e político da leitura e da escrita. Em complemento, Magda Soares, afirma que,

após alguns anos de aprendizagem escolar, o indivíduo terá não só aprendido a ler e escrever, mas também a fazer uso da leitura e da escrita, verifica-se uma progressiva, embora cautelosa, extensão do conceito de alfabetização em direção ao conceito de letramento: do saber ler e escrever em direção ao ser capaz de fazer uso da leitura e da escrita (Soares 2004, p.7)

Nesse contexto, a concepção tradicional de alfabetização se apresenta como uma abordagem mais voltada para a codificação e decodificação do sistema escrito. “Nos métodos sintéticos, são usados procedimentos que partem de unidades menores para chegar a unidades maiores (da parte para o todo). Ou seja, as unidades ensinadas são menores que as unidades de significado da língua em questão” (Seabra; Dias, 2011, p. 307). Tais métodos tendem a focar na memorização e repetição, de modo que os alunos dominem o método para conseguir replicá-lo através da correspondência entre som e letra. Essa reprodução mecânica, sem que haja reflexão, faz com que os sujeitos assumam uma posição passiva e não compreendam o uso social da escrita. São exemplos os métodos: fônico, silábico e alfabético.

Com o passar do tempo, a partir de estudos na área da linguística, a leitura e escrita tiveram suas complexidades reconhecidas e se tornaram objetos de investigação científica. Nesse cenário, a alfabetização na perspectiva do letramento ganha visibilidade através das contribuições teóricas de alguns autores que se dedicaram ao estudo da língua. Magda Soares, considerada referência na educação e linguística, reconhece a alfabetização e o letramento como práticas distintas, mas indissociáveis, visto que ocorrem simultaneamente. Soares (2004, p. 14) enfatiza essa indissociabilidade ao afirmar que:

Dissociar alfabetização e letramento é um equívoco porque, no quadro das atuais concepções psicológicas, lingüísticas e psicolingüísticas de leitura e escrita, a entrada da criança (e também do adulto analfabeto) no mundo da escrita ocorre simultaneamente por esses dois processos: pela aquisição do sistema convencional de escrita – a alfabetização – e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita – o letramento.

Nesse sentido, enquanto a alfabetização foca na aquisição do sistema de escrita alfabética, o letramento consiste no uso social da leitura e da escrita no cotidiano. Portanto, alfabetizar letrando significa que o professor deve ensinar a ler e escrever considerando o seu uso social, de modo que os alunos consigam aplicar os conhecimentos construídos nas salas de aula em contextos reais de comunicação e práticas sociais. Essa perspectiva reconhece que a leitura e a escrita são instrumentos culturais que viabilizam a interação social, a produção de conhecimento e a cidadania plena.

A alfabetização desempenha um papel fundamental na inserção dos sujeitos na sociedade, pois, para ter acesso a determinados espaços, bens e serviços, é necessário possuir a proficiência *lecto-escrita*. Essa necessidade se expressa através de práticas sociais em que a leitura e escrita são indispensáveis. Como exemplo, podemos citar o processo para a obtenção da carteira de motorista, em que no inciso II do artigo 140 da Lei 9.503/1997 que institui o Código de Trânsito Brasileiro, prevê que a habilitação para conduzir um veículo automotor só poderá ser concedida ao condutor que souber ler e escrever.

Além disso, utilizamos a leitura e a escrita para desempenhar diversas atividades básicas do nosso cotidiano, como retirar dinheiro em um banco, assinar documentos, ler avisos, preencher formulários, identificar letreiros de ônibus ou até mesmo mandar e receber mensagens por meio de aparelhos tecnológicos. A ausência dessas habilidades implica em uma perda de autonomia, visto que, para realizar tais ações com segurança, a pessoa dependerá da mediação de outra que domina o sistema de leitura e escrita. Em complemento, Schwartz (2013, p. 54) dispõe que:

A aprendizagem da leitura e da escrita, ao habilitar o aprendiz a ler, a produzir, a explicar e a compreender qualquer tipo de texto de que necessitar, ou que desejar, amplia as possibilidades de inclusão do sujeito e pode contribuir ainda para diminuir a desigualdade social.

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2017), o processo de alfabetização ocorre, em idade regular, nos dois primeiros anos do ensino fundamental, nos quais as práticas pedagógicas são desenvolvidas com o objetivo de garantir a aprendizagem do sistema de escrita alfabética e promover o envolvimento em práticas de letramento. No entanto, esse documento não trata especificamente da EJAI. Diante dessa ausência, é importante destacarmos que quando se trata da alfabetização de jovens, adultos e idosos, esses objetivos precisam ir além da mera aquisição sistema de escrita, pois são sujeitos que já construíram conhecimentos a partir de suas experiências de vida e, por isso, possuem necessidades diferentes das crianças. Em suas reflexões Freire destaca essa compreensão ao dizer:

Inicialmente me parece interessante reafirmar que sempre vi a alfabetização de adultos como um ato político e um ato de conhecimento, por isso mesmo, como um ato criador. Para mim seria impossível engajar-me num trabalho de memorização mecânica dos ba-be-bi-bo-bu, dos la-le-li-lo-lu. Daí que também não pudesse reduzir a alfabetização ao ensino puro da palavra, das sílabas ou das letras. Ensino em cujo processo o alfabetizador fosse 'enchendo' com suas palavras as cabeças supostamente 'vazias' dos alfabetizados. Pelo contrário, enquanto ato de conhecimento e ato criador, o processo da alfabetização tem, no alfabetizando, o seu sujeito. (Freire, 1984, p. 21)

Nesse sentido, é importante ressaltarmos que, especialmente entre os adultos e idosos, a motivação para retomar os estudos depois da infância surge de um desejo específico, como aprender a ler a Bíblia, comunicar-se pelas redes sociais sem depender exclusivamente dos áudios, cumprir exigências para a progressão na carreira, tirar a carteira de habilitação ou, ainda, por uma questão de reparação histórica e pessoal. Tais motivações demonstram como a alfabetização para o público da EJAI não está desconectada da vida real, pelo contrário, a maioria dos jovens, adultos e idosos que retornam para a escola, buscam um maior pertencimento e participação social. O capítulo seguinte irá caracterizar os sujeitos da EJAI e mapear os desafios para adesão e permanência na modalidade.

3 SUJEITOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS, ADULTOS E IDOSOS: IDENTIDADES, GÊNERO E DESAFIOS PARA ADEÇÃO E PERMANÊNCIA

Apesar de partilharem a mesma situação de analfabetismo, os sujeitos que compõem as turmas de alfabetização de Jovens, Adultos e Idosos são diversos e multifacetados. Cada pessoa traz consigo inúmeras experiências e saberes acumulados ao longo da vida, que são manifestados nas salas de aula através de conversas, exemplos ou até mesmo pelo silêncio que diz muito sobre suas batalhas e superações diárias.

Diferentes das crianças que iniciam sua trajetória escolar em idade regular, os alfabetizando da EJAI já dominam sistemas complexos como o monetário, cálculos mentais e inúmeros outros saberes consolidados nas relações sociais e no âmbito do trabalho. No entanto, mesmo possuindo muitos saberes práticos ainda carregam consigo estigmas que impedem uma autoimagem favorável. Muitos educandos da EJAI, possuem uma autoestima fragilizada em decorrência de uma vida inteira de exclusões e subordinação, gerados pela ausência da proficiência na leitura e na escrita.

Tal cenário se intensifica quando nos voltamos para a parcela feminina que compõe essa modalidade. Na maioria das vezes, são mulheres que dedicam suas vidas às responsabilidades familiares e longas jornadas de trabalho, enfrentando inúmeras barreiras sociais e culturais associadas ao gênero. Esse acúmulo de atribuições e o sentimento de não merecimento do tempo para si, impactam significativamente na adesão e permanência dessas mulheres no contexto educacional.

Diante do exposto, o presente capítulo será destinado a analisar o perfil dos sujeitos que compõem as turmas de alfabetização de Jovens, Adultos e Idosos, visando compreender a complexidade desse público, com enfoque na parcela feminina e suas especificidades. Além disso, buscaremos refletir sobre os desafios para a adesão e permanência dessas mulheres no contexto da EJAI.

3.1 QUEM SÃO OS SUJEITOS DA EJAI

A EJAI ainda é alvo de muitos estigmas e preconceitos, principalmente, ao caracterizar os sujeitos em situação de analfabetismo. Pelo fato de não dominarem a leitura e a escrita, esses jovens, adultos e idosos tendem a ser vistos como pessoas ignorantes, preguiçosas e/ou incompetentes, quando na verdade, são indivíduos que criaram estratégias para sobreviver em uma sociedade grafocêntrica sem dominar o sistema de escrita alfabética. Em complemento, Suzana Schwartz (2013, p. 63) afirma que

Essas percepções negativas do sujeito analfabeto, elaboradas e disseminadas socialmente, veiculadas por rádio, televisão e imprensa escrita, de maneira implícita e explícita, vão exercer influências nas concepções e estratégias de ação tanto dos alfabetizadores como nas dos próprios aprendizes.

Essas noções equivocadas replicadas culturalmente contribuem não só para a baixa autoestima da pessoa em situação de analfabetismo, como também induzem a ideia de que há uma idade específica para se aprender, fator esse que limita as possibilidades de (re)inserção no ambiente escolar. De acordo com Ratto (2003, apud Barbosa, 2015, p. 145) “Não se trata, pois, de uma imagem inerente de si, mas de uma imagem socialmente construída, que resulta de avaliações sociais sobre grupos não alfabetizados”. Além disso, o afastamento dessas pessoas do contexto educacional contribui para a manutenção da desigualdade social, visto que, para ocupar cargos mais altos e bem remunerados, a escolaridade se torna um fator relevante e, muitas vezes, indispensável.

Para melhor compreender a dimensão da desigualdade, é necessário primeiro reconhecer que o público da EJA é multifacetado e suas realidades são afetadas por muitos marcadores sociais como, raça, gênero e condições de habitação. Tais fatores influenciam diretamente na adesão dessas pessoas ao sistema educacional, visto que o grau de vulnerabilidade a que são submetidas impõe barreiras que dificultam o acesso, a permanência e a continuidade dos estudos.

Além disso, o impacto emocional e mental dessas expressões da questão social são fatores que contribuem para a baixa autoestima e para o sentimento de inferioridade. Muitas pessoas em situação de analfabetismo, aceitam as condições em que vivem por não acreditarem que são capazes de mudar aquela realidade. Em decorrência disso, acabam vivenciando situações de constrangimento, exclusão e silenciamento social. Nesse sentido compreende-se que "O modo como os indivíduos veem a si seria resultante não apenas de suas autoavaliações, mas também de como eles são vistos e avaliados pelos outros com quem interagem, bem como é resultante de sua situação social, econômica e do contexto político" (Barbosa, 2015, p. 148). Isso demonstra que a construção da autoimagem está diretamente relacionada com as experiências a que são submetidos.

Esse cenário é agravado quando nos damos conta de que até mesmo atividades cotidianas, como ler a placa de um transporte público ou preencher e assinar um documento, tornam-se situações de desconforto devido ao receio de serem constrangidos. O medo do julgamento e da exposição pública intensifica sentimentos de vergonha e insegurança, impactando diretamente a autonomia e a participação social dessas pessoas. A esse respeito, Barbosa (2005, apud Barbosa, 2015, p. 158) afirma que essas situações mostram

o quanto os indivíduos que não sabem ler e escrever sentem-se constrangidos quando precisam fazê-lo nos domínios privado e público. No domínio privado, por exemplo, pedir para alguém que leia uma carta, quando quem pede não sabe ler, constitui uma ameaça à face negativa, porque limita a liberdade de ação à medida que viola a intimidade dos indivíduos.

Atualmente, o mercado de trabalho tem intensificado a sua busca por profissionais comprovadamente qualificados, ou seja, pessoas que possuem certificações, formações específicas e habilidades técnicas. Para alcançar melhores condições de vida e salário, o trabalhador passou a ser, cada vez mais, instigado a corresponder às demandas apresentadas pelo mercado e buscar alternativas para manter-se sempre atualizado e atrativo ao seu empregador.

Diante desse cenário, o sujeito analfabeto fica em desvantagem quando comparado a alguém que possui domínio do sistema de escrita alfabética e essa desvantagem vai desde a admissão até a prestação do serviço. Inicialmente, mesmo que não haja vínculo empregatício, é necessário que se estabeleçam acordos formais, contratos, onde empregado e empregador firmam compromissos mútuos. Nessas situações, a leitura e compreensão do documento são fundamentais para garantir que o trabalhador não fique em uma posição de vulnerabilidade e venha a ser submetido a condições de trabalho desvantajosas.

Além disso, a ausência da escolarização tende a restringir os sujeitos a funções subalternas e mal remuneradas em que, na maioria das vezes, precisam trabalhar muito para atingir uma remuneração mínima. A Educação de Jovens, Adultos e Idosos desempenha, portanto, uma função social quando pensamos na educação como um meio pelo qual será possível haver uma mobilidade social.

Ao caracterizar o sujeito da EJAI é importante levar em consideração o fato de que embora não dominem o sistema de escrita alfabética, são pessoas que acumularam inúmeras experiências e saberes ao longo da vida, construídos a partir das relações estabelecidas, vivências de trabalho e através da superação das barreiras impostas no dia-a-dia. Por isso, ao pensar nas identidades das pessoas que compõem as turmas de alfabetização, é preciso levar em consideração os repertórios que já possuem, prezando sempre pela valorização desses saberes e reconhecendo-os como sujeitos históricos, culturais e sociais.

Diante do exposto, é possível perceber como as realidades dos sujeitos da Educação de Jovens, Adultos e Idosos são atravessadas por inúmeros marcadores e estigmas sociais que, por vezes, limitam a adesão e permanência desses alunos no contexto escolar. No entanto, essas barreiras se manifestam de maneira mais expressiva na parcela feminina, tendo em vista o histórico de desigualdade vinculado ao gênero e imposições patriarcais. Essa reflexão será

aprofundada na seção seguinte, que se dedica a compreender as trajetórias das mulheres e suas relações com a educação.

3.2 MULHERES DA EJAI

Se as desigualdades sociais e econômicas mencionadas anteriormente já impõem limitações relevantes nas vidas dos sujeitos que se encontram em situação de analfabetismo, essas limitações se tornam ainda mais evidentes quando o recorte de gênero é aplicado. Historicamente, as mulheres foram condicionadas a priorizar as necessidades dos outros em detrimento das suas. Durante décadas, a estrutura patriarcal mediu o valor de uma mulher a partir da sua capacidade de estabelecer um bom casamento, da fertilidade de seu corpo e da virtude de ser discreta e comedida. Nesse cenário, a educação feminina não era vista como um direito ou necessidade, mas um luxo dispensável.

Apesar dos avanços conferidos às mulheres ao longo dos anos, é possível perceber que muitos estigmas ainda ressoam sobre suas vidas que, nos dias de hoje, ainda se veem aprisionadas pela sobrecarga e jornada tripla. Com o passar dos anos, o que era uma expectativa de dedicação ao lar e a família, evoluiu para o que chamamos de “economia do cuidado”, que consiste em um trabalho não remunerado e que recai desproporcionalmente sobre as mulheres, baseado em um discurso ultrapassado que induz a ideia de que as atividades de cuidado são da natureza feminina.

De acordo com Sousa (2017), as atividades de cuidado que são desenvolvidas pelas mulheres dentro de suas famílias ou entre conhecidos próximos de forma gratuita, são excluídas das estatísticas oficiais e, muitas vezes, não são reconhecidas como um trabalho, o que contribui para a desvalorização social daquelas que desempenham essas funções. Ao desempenhar essas atividades de cuidado, seja mediante favor ou a uma remuneração simbólica, faz com que a mulher seja submetida a uma sobrecarga física e mental que pode vir a comprometer a realização de desejos pessoais e autocuidado.

A preocupação com o bem-estar alheio, principalmente, em contextos em que a mulher se dedica exclusivamente ao lar, faz com que essa mulher se anule e priorize os sonhos dos outros em detrimento dos seus. No que tange à educação, suas histórias de vida revelam que a interrupção dos estudos raramente foi uma escolha pessoal, mas uma consequência direta das circunstâncias sociais, econômicas e familiares que lhes foram impostas. Fatores como a necessidade de cuidar dos irmãos mais novos na ausência dos responsáveis, casamento e/ou gravidez precoce, ou até mesmo a urgência de compor a renda

familiar através de trabalhos informais são relatos recorrentes que explicam o afastamento dessas mulheres do contexto educacional (Geremias, 2025).

A falta de escolaridade implica em muitas limitações na vida adulta, visto que a maioria dessas mulheres acabam estabelecendo relações de dependência financeira, seja ela por um parceiro ou por um emprego precarizado e mal remunerado. Essa vulnerabilidade econômica é um fator que, muitas vezes, as aprisiona em relacionamentos abusivos, dificultando o rompimento de ciclos de violência doméstica e patrimonial

Além disso, a falta de instrução contribui significativamente para a baixa autoestima, pois muitas mulheres tendem a atribuir o fracasso escolar a si mesmas, como se a condição de analfabetismo que se encontram fosse produto de desinteresse, falta de inteligência ou incapacidade pessoal. Essa percepção distorcida da realidade faz com que muitas mulheres não considerem a possibilidade de retornar para a escola por acreditar que “já passou do tempo de aprender” ou de que “não levam jeito para os estudos”. No entanto, quando rompem com essa crença e retornam à escola, iniciam um processo de ressignificação da sua própria história.

De acordo com Silva e Fonseca (2025), as mulheres estudantes da EJAI reconhecem a escola como sendo um caminho para acessar outros espaços. Isso significa que “o ato de aprender passa a ser um construtor de sonhos e realização de desejos” (Silva; Fonseca, 2025, p. 4). Em uma trajetória de negações, encontrar na educação uma possibilidade de transformação da realidade traz esperança e, aos poucos, reconstrói a autoestima fragilizada, contribuindo assim para uma maior autonomia e emancipação social.

Outro ponto significativo da reinserção dessas mulheres no contexto educacional são as trocas de experiências que, por sua vez, oportunizam a construção de vínculos e contribuem para o fortalecimento do protagonismo feminino. Ao conviver com pessoas que tiveram vivências semelhantes, elas percebem que não estão sozinhas em suas jornadas e passam a se apoiar mutuamente. Quanto ao protagonismo que emerge desse processo, não se trata apenas de alfabetização, mas de um reconhecimento de direitos: direito de ser, pertencer e gozar de uma cidadania plena, com dignidade, respeito e reconhecimento.

Entretanto, nem todas as mulheres conhecem os caminhos que as levam para a escola. Para essas mulheres os desafios começam antes mesmo da matrícula, na procura, no incentivo, no acesso. Além disso, apenas estar inserida no contexto educacional não é o suficiente para se manter nele. Existem muitos fatores que influenciam a permanência dessas mulheres nas turmas de alfabetização da EJAI como, por exemplo, a sobrecarga de trabalho, cansaço físico e mental, segurança no deslocamento, custos indiretos e entre outros.

3.3 ACESSO E PERMANÊNCIA: PRINCIPAIS DESAFIOS DAS MULHERES NA EJAI

Muitas mulheres em situação de analfabetismo possuem o desejo de mudar essa realidade, mas não sabem por onde começar. Ir à escola em busca de informações é uma alternativa, mas essa opção muitas vezes desconsidera o sentimento de vergonha, tanto por retornar aos estudos em uma idade avançada quanto pelo receio da burocracia. Afinal, o que é necessário para efetuar a matrícula? Será que essas mulheres possuem todos os documentos? Elas se sentiriam confortáveis para dar esse passo sozinhas? Sem alguém próximo para acompanhá-las e apoiá-las, é muito provável que a insegurança as impeça de seguir em frente.

O apoio da família é fundamental em todos os momentos, mas principalmente no início. A partir dessa afirmação, surgem cenários distintos: a família-suporte e a família-limitadora. A família suporte servirá de motivação para que essa mulher busque a continuidade do ensino; são eles que irão incentivá-las e auxiliá-las nos desafios que surgirem ao longo desse processo árduo que é a alfabetização. Já a família limitadora, são aqueles que reforçaram a ideia de que “já passou o tempo”, induzindo-a pensar que o seu futuro já está determinado e que não há mais espaço para o novo.

Nos casos em que a mulher não possui nem um tipo de rede de apoio, uma das principais fragilidades de acesso é a divulgação, visto que não são todos os veículos de comunicação que atingem o público da EJAI². As campanhas de matrícula são frequentemente concentradas em mídias digitais e portais governamentais, o que exige um nível de letramento digital que a maioria do público-alvo não possui. Essa limitação é mais expressiva entre os idosos. Conforme dados da Agência Brasil (2020), apenas 19% dessa população faz uso efetivo da rede e 72% nunca utilizou um aplicativo.

Nesse contexto, a comunicação verbal, o chamado “boca a boca”, ainda é a alternativa mais eficaz para a divulgação da EJAI. Veículos de comunicação audiovisual como televisão e rádio, também são alternativas eficazes e que produzem resultados satisfatórios, visto que atuam como uma fonte de informação confiável e acessível, que independe da capacidade de leitura. Entretanto, a Educação de Jovens, Adultos e Idosos, bem como a divulgação de suas vagas, não é algo que tem ampla visibilidade nessas mídias tradicionais, principalmente, devido a invisibilidade da modalidade e falta de investimento nesse segmento da educação.

² Essa constatação se fundamenta na experiência no projeto de extensão *Souletrado* que, durante sua execução, enfrentou dificuldades na captação do público-alvo da modalidade.

Infelizmente, diversas pesquisas (Geremias, 2025; Silva e Fonseca, 2025) demonstram que os desafios não terminam quando essas mulheres são inseridas no contexto da EJA, pelo contrário, se intensificam. Uma das maiores dificuldades de permanência, é o deslocamento. Levando em consideração que, na maioria dos casos, as aulas da EJA ocorrem no período noturno (no contraturno do ensino regular) é provável que muitas mulheres necessitem de suporte para conseguir chegar até a escola. Com a expansão da criminalidade, principalmente, contra o sexo feminino, sair à noite pode representar uma vulnerabilidade significativa. Tal situação impõe um dilema: o desejo de estudar x segurança. Em muitos casos, a insegurança prevalece, levando à evasão.

Quando um membro da família começa a estudar, afeta a rotina de todos os moradores da casa, seja pela necessidade de deslocamento ou pela necessidade de encontrar alguém que supra uma atividade de cuidado, como cuidar de filhos ou netos. Muitas vezes, esse apoio não é encontrado em casa, o que faz com que a educação se torne mais uma responsabilidade em uma rotina já exaustiva. A dupla ou tripla jornada de trabalho, consome toda a energia dos estudantes, dificultando a dedicação e frequência nas aulas.

Imagine o seu dia, desde o momento em que abre os olhos até a hora de fechá-los novamente. A maioria das rotinas dessas mulheres são extremamente cansativas. Na maioria das vezes, a escola é colocada no rol das obrigações, tornando-se algo mecânico e desmotivador. Se você pudesse escolher entre um momento de descanso ou uma aula noturna, qual seria sua escolha? Diante disso, possíveis iniciativas estatais voltadas para um transporte seguro e uma logística menos desgastante, somado a uma proposta pedagógica que mantenha as alunas engajadas e ativas, podem contribuir para uma maior motivação e adesão às aulas.

No entanto, ainda é comum vermos em turmas de alfabetização de Jovens, Adultos e Idosos, a adesão de metodologias utilizadas na educação regular, metodologias essas que desconsideram as experiências de vida, os conhecimentos prévios e as demandas específicas das estudantes que usufruem da modalidade. Essa prática reforça uma concepção simplificadora que tende a reduzir a alfabetização de jovens, adultos e idosos como uma "retomada de crescimento mental de um ser humano que estacionou na fase infantil" (Pinto, 1994 apud Schwartz, 2013, p. 63). A falta de contextualização, aliada ao uso de conteúdos infantilizados, pode levar ao desinteresse e, conseqüentemente, a desmotivação.

Diante disso, entra um fator muito importante que é a formação dos professores e a adaptação do currículo. Os profissionais da educação precisam se manter atualizados e alinhar suas práticas às necessidades da turma em que atuam de modo a lidar com a diversidade do público, as particularidades do processo de aprendizagem de adultos e as questões

socioemocionais envolvidas. Em complemento, o parecer CNE/CEB 11/2000, esclarece que

(...) o preparo de um docente voltado para a EJA deve incluir, além das exigências formativas para todo e qualquer professor, aquelas relativas à complexidade diferencial desta modalidade de ensino. Assim esse profissional do magistério deve estar preparado para interagir empaticamente com esta parcela de estudantes e de estabelecer o exercício do diálogo. Jamais um professor aligeirado ou motivado apenas pela boa vontade ou por um voluntariado idealista e sim um docente que se nutra do geral e também das especificidades que a habilitação como formação sistemática requer. (Brasil, 2000, p.56)

Pelo fato de já serem pessoas com muitas experiências de vida e trabalho, e levando em consideração a fase em que se encontram, há uma urgência³ muito grande para se aprender. No entanto, entender que a educação é um processo lento e gradativo para todas as modalidades é fundamental para evitar a frustração, tanto do aluno quanto do professor. A paciência e a constância são virtudes que precisam estar presentes nas turmas de EJAI. Do contrário, a educação não conseguirá atingir a todos de maneira significativa.

Segundo Geremias (2025) e Silva e Fonseca (2025), os desafios de acesso e permanência das mulheres no contexto da Educação de Jovens, Adultos e Idosos se desdobram e se intensificam de acordo com a vulnerabilidade de cada caso, na maioria das vezes, eles se entrelaçam e criam barreiras sólidas que impossibilitam o retorno à sala de aula. Uma mulher que enfrenta dificuldades de deslocamento, que precisa lidar com o cansaço da tripla jornada, que não possui apoio da família, que possui limitações de acesso à informação devido a situação de analfabetismo que se encontra, somadas à urgência de aprender para melhorar suas condições de vida, encontra um percurso permeado por obstáculos constantes.

Vejamos, agora, os caminhos metodológicos que seguimos em busca de compreender quais os principais desafios de acesso e permanência de mulheres às turmas de alfabetização da EJAI.

4. FUNDAMENTOS E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

³ Essa constatação sobre a urgência pedagógica surgiu a partir da escuta sensível das histórias de vida das alunas vinculadas ao projeto de extensão Souletrado e nos registros de observação do estágio V realizado em uma escola municipal de João Pessoa – PB.

Neste capítulo, descreveremos o percurso metodológico adotado em busca de atingir os objetivos da pesquisa, que de forma geral, buscou analisar quais fatores dificultam o acesso e a permanência das mulheres nas turmas de alfabetização da Educação de Jovens, Adultos e Idosos. E de maneira específica, seguiu no intuito de investigar a alfabetização na EJA e as demandas específicas desse público no processo de aprendizagem; contextualizar a Educação de Jovens, Adultos e Idosos enquanto área de estudo, abordando os sujeitos envolvidos, as políticas públicas, os documentos norteadores e as pesquisas recentes realizadas na área; e compreender quais são os desafios para o acesso e a permanência das mulheres nas turmas de alfabetização dessa modalidade de ensino.

4.1 ABORDAGEM E TIPO DE PESQUISA

Neste trabalho, utilizamos uma perspectiva de pesquisa qualitativa, de caráter exploratório, seguindo os pressupostos de Minayo (2001), que a considera como essencial para a interpretação das informações coletadas a partir de um olhar integral das relações humanas, o que permite ao pesquisador, especialmente da área da educação, se aproximar dos sujeitos participantes, dos dados analisados e do contexto investigado de maneira mais contundente. Além do mais, por se caracterizar como uma pesquisa de campo, o estudo em questão proporcionou uma maior familiaridade com o objeto de estudo, a obtenção de informações específicas e uma maior compreensão do público em questão, estabelecendo uma comunicação direta com as alunas da EJA participantes.

4.2 PARTICIPANTES E CAMPO DA PESQUISA

A presente pesquisa foi realizada em uma escola municipal localizada entre os bairros dos Bancários e Anatólia, em João Pessoa-PB. A aproximação com a escola se deu através da prática de Estágio V, o qual foi realizado nesta instituição. A amostra das alunas participantes foi extraída da turma de alfabetização, ciclo I, que iniciou o ano letivo com 23 alunos matriculados. Desse total, 12 eram mulheres e 11 eram homens. No entanto, dentre as mulheres, apenas 7 mantiveram uma frequência regular e conseguiram concluir o ano letivo. Destas, 3 estudantes se disponibilizaram a realizar a entrevista conosco. Desde o início das observações, foi sinalizado que uma das maiores fragilidades da turma era a frequência.

No ano de 2024, a escola aderiu ao Programa Escola de Gente Grande⁴, com o ciclo de alfabetização da EJAI, objetivando atingir tanto a parte educativa, como a profissional. A adesão a este programa alinha-se ao Projeto Político Pedagógico da referida escola, segundo o qual, exige que a escola ressignifique as práticas em sala de aula para que estejam alinhadas com a realidade vivida pelos alunos. Muitos alunos que estão inseridos no contexto da EJAI enfrentam condições precárias de trabalho com receio de que a sua fragilidade educacional o impeça de conseguir um outro trabalho. Diante disso, a adoção desse programa, viabiliza “além da escolarização, uma oportunidade de aprender uma profissão e conquistar vaga no mercado de trabalho” (Barros, 2023, s/p).

É importante ressaltarmos que a professora regente da turma do Ciclo I, possui formação em pedagogia, além de ser especialista em supervisão escolar. Durante as conversas com a docente, foi possível perceber o seu cuidado com a turma em que leciona e o compromisso com a atualização de sua prática pedagógica. A mesma participa ativamente das formações continuadas ofertadas pela Secretaria de Educação que, por sua vez, são voltadas especificamente para os professores que atuam na Educação de Jovens, Adultos e Idosos. Essas reuniões formativas ocorrem uma vez por mês, no contra turno, ou seja, para participar o professor precisa dispor de um horário durante a manhã ou à tarde, de modo que não afete a aula da EJAI, que ocorre no período noturno.

As formações continuadas, por sua vez, são desenvolvidas com o objetivo de aperfeiçoar a prática pedagógica, trazendo mais inovação e intencionalidade. Nesses encontros, são abordadas temáticas como cultura digital, o uso de recursos tecnológicos como inteligências artificiais e canva, além de trazer sugestões metodológicas específicas para a modalidade. Pelo fato de reunir muitos profissionais da área, é um espaço que oportuniza a troca de experiências e o fortalecimento dos saberes docentes.

Quanto ao planejamento, no início do ano, a comunidade escolar se reúne para decidir o tema gerador que acompanhará todo o ano letivo. De acordo com a professora, a gestão sugere alguns temas, mas dá total abertura para que os professores proponham temáticas que achem relevantes. O tema gerador é decidido por meio de uma votação e o que obtiver a

⁴ O Projeto Escola de Gente Grande é uma iniciativa da Prefeitura Municipal de João Pessoa, realizado através da Secretaria de Educação e Cultura. O programa abre oportunidade de conclusão do Ensino Fundamental aos jovens, adultos e idosos que não estudavam, além de ofertar cursos profissionalizantes de Cuidador de Idosos, Agente Comunitário de Saúde, Horticultor de Produtos Orgânicos e Zelador de Prédio (Barros, 2023). Disponível em:

<https://www.joaopessoa.pb.gov.br/noticias/projeto-escola-de-gente-grande-promove-inclusao-educativa-e-profissionalizante-para-adultos/>

maior quantidade de votos passará a nortear as atividades. No ano de 2025, o tema escolhido foi Sustentabilidade.

Mensalmente, ocorre um planejamento que definirá as metas, estratégias e ações para aquele determinado mês, nesse momento, é possível debater sobre os avanços e dificuldades da escola, visando melhorar a qualidade e eficiência do ensino. Além disso, semanalmente, realizam “reuniões departamentais” para garantir que as ações estão sendo executadas e para traçar novas rotas, caso haja imprevistos.

Quando questionada sobre os motivos que levam as mulheres a desistir da escola, a professora citou a falta de segurança e a dificuldade de deslocamento como principais fatores que implicam na permanência. De acordo com ela, a maioria das alunas precisavam se deslocar a pé e ficavam inseguras para retornar para casa após as aulas, por volta das 21h20. A docente mencionou também que para tentar manter a adesão de algumas alunas, ela mesma costumava oferecer caronas e, por um determinado tempo, junto com a outra professora da EJAI, contrataram um carro para viabilizar esse transporte.

Além das questões de logística e segurança, a professora destacou o cansaço decorrente da jornada de trabalho, explicando que muitas alunas atuam como diaristas em bairros distantes e chegam em casa por volta das 20h já exaustas. Esse cansaço acumulado contribui para uma queda significativa da frequência, principalmente, às quintas e sextas, reduzindo assim, a assiduidade dessas mulheres.

4.3 INSTRUMENTO DE COLETA E ANÁLISE DOS DADOS

Para coleta das informações analisadas, utilizamos como a entrevista semiestruturada, que trouxe perguntas centrais para compreensão das questões norteadoras deste trabalho, mas com a flexibilidade necessária para conhecer, de fato, as mulheres que serão entrevistadas e suas histórias com a educação. A entrevista foi realizada de maneira presencial com as estudantes participantes, as quais autorizaram previamente a áudio gravação de suas falas, concordando em contribuir voluntariamente com a pesquisa.

No processo da entrevista, foi possível acessar informações acerca do perfil das entrevistadas, com maior enfoque nos seguintes aspectos: idade; se frequentou ou não a escola anteriormente (e, em caso afirmativo, até que série); estado civil; e situação socioeconômica, se residem próximo ou não da escola, se na família existem outras pessoas que não frequentaram a escola ou não sejam alfabetizadas; motivação para retorno à escola; os motivos que a fez abandonar ou nunca frequentar a escola anteriormente; quais os desafios ela

encontra nesse retorno; quais dificuldades tinha quando abandonou; como podemos observar no quadro a seguir.

Quadro 1 – Entrevista com as estudantes participantes

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA
Informações Iniciais
Nome
Idade
Naturalidade
Estado Civil (Casada, Solteira, Divorciada, Viúva ou União Estável)
Filhos? Se sim, quantos?
Bairro
Quantas pessoas moram na sua casa?
Trabalho
Situação laboral: (Do lar, Trabalho externo ou Aposentada)
Em caso de trabalho externo: Qual a função e o horário?
Situação Educacional
Você estudou na infância ou adolescência?
Até que série/ano você estudou antes de entrar na EJAI?
Por que você precisou parar de estudar na época?
Você já participou de outra turma de EJA antes desta?
O que fez você decidir voltar para a escola?
Teve alguma pessoa ou situação que te ajudou ou incentivou a voltar?
Como você soube da turma da EJAI?
Teve dificuldade para se matricular? Se sim, qual?
Rotina e Permanência Escolar
O horário das aulas ajuda ou atrapalha?
O que mais dificulta sua presença nas aulas?
Você já pensou em desistir? Em caso afirmativo, por quê?
Você sente apoio da família para estudar?
Com que frequência você consegue participar das aulas?
Experiência na EJAI
Como está sendo a sua experiência na EJA?
O que tem sido mais fácil e o que tem sido mais difícil para você?
Atualmente, por qual motivo você deixaria de frequentar a escola?

Fonte: A autora (2026)

Fez parte desse processo o nosso compromisso ético preservar a identidade das estudantes participantes. Além disso, mantivemos o nosso compromisso em guardar de forma sigilosa as cópias das gravações (áudio) após a finalização da pesquisa. Destacamos, ainda,

que as estudantes tiveram ciência dos dispositivos legais, descritos no Termo de Consentimento de Livre Esclarecido (TCLE), que as acobertava a declinar da investigação a qualquer momento.

Após a realização das entrevistas e de sua transcrição, submetemos as informações aos procedimentos orientados pela análise de conteúdo de Bardin (2011), pois acreditamos que essa perspectiva de análise nos ajudaria na melhor sistematização, organização e compreensão dos dados, tomando o conteúdo partilhado como elemento norteador.

A partir da apuração desses dados, foi possível analisar os fatores condicionantes e realizar as associações necessárias para identificar quais os principais desafios impediram o acesso e a permanência das mulheres no ensino regular e quais os motivos contribuíram para o retorno ao ambiente educacional através do segmento da Educação de Jovens, Adultos e Idosos, além de compreender de que forma o analfabetismo afetou suas trajetórias de vida, como veremos no capítulo seguinte.

5 ANÁLISE DOS DADOS: DESAFIOS PARA O ACESSO E A PERMANÊNCIA DE MULHERES EM UMA TURMA DE ALFABETIZAÇÃO DA EJAI DE UMA ESCOLA MUNICIPAL DE JOÃO PESSOA-PB

O presente capítulo foi baseado nas respostas obtidas através da entrevista semiestruturada, realizada com as alunas da EJAI, participantes desta pesquisa, durante a vigência do Estágio Obrigatório V, e contou com a análise dos dados coletados, visando elencar os principais desafios enfrentados pela parcela feminina que frequenta as turmas de alfabetização da EJAI na escola lócus da pesquisa.

Este capítulo foi de suma importância para constituir a essência do trabalho, visto que nos possibilitou uma maior aproximação com a realidade do público investigado que, neste caso, são as mulheres que compõem as turmas de alfabetização da Educação de Jovens, Adultos e Idosos. Através dos dados coletados, foi possível compreender como os desafios de acesso e permanência se manifestam em vidas reais.

5.1 PERFIL DAS ESTUDANTES ENTREVISTADAS

Para compreendermos um pouco mais da realidade dessas mulheres e os desafios que enfrentam todos os dias para superar as barreiras impostas pela sociedade, foi realizada uma entrevista semiestruturada com 3 alunas que participam ativamente das atividades desenvolvidas pela docente em sala de aula. A análise desses dados nos possibilitou uma maior familiaridade e aproximação com as trajetórias de vida dessas estudantes, além de revelar as múltiplas expressões que influenciam a jornada educacional.

Quadro 2 - Perfil das entrevistadas

Características	Entrevistada 1	Entrevistada 2	Entrevistada 3
Idade	76 anos	52 anos	49 anos
Estado Civil	Solteira	Solteira	Solteira
Ocupação	Aposentada	Do lar	Diarista
Filhos/Netos	2 filhos, 3 netos	Não possui	1 filho
Bairro	Anatólia	Bancários	Bancários
Educação Prévia	Ensino fundamental incompleto	Ensino fundamental incompleto	Ensino fundamental incompleto
Como soube da EJAI	Vizinha	Amiga	Irmã

Fonte: A autora (2026).

As mulheres entrevistadas apresentam um recorte de idade entre 49 e 76 anos, o que indica que a busca pela realização da alfabetização atinge todas as faixas etárias e nem sempre é motivada por um objetivo específico, na maioria das vezes, se trata de uma realização pessoal, de um desejo adormecido.

Quando questionadas sobre o estado civil, todas elas enfatizaram que eram solteiras e adicionavam comentários como *“solteira e livre”*, *“solteira, graças a Deus”*, o que pode revelar que, em relacionamentos passados, enfrentaram barreiras que limitavam sua autonomia. Além disso, vale ressaltar que apesar de terem tido relacionamentos longos, nenhuma das participantes firmou união civil anteriormente. Essa distinção entre a convivência amorosa e o vínculo civil é ilustrada no relato da Entrevistada 3, ao ser questionada sobre seu histórico matrimonial: *“Morei junto, mas nunca fui casada não”*.

5.2 CONTATO COM A ESCOLA ANTERIOR A EJAI

Quanto à educação pré-escolar, todas elas tiveram contato inicial com a escola, mas não conseguiram dar continuidade. Durante a entrevista, não foi possível ter clareza quanto a seriação das alunas, quando perguntei até que série e idade tinham estudado, obtive uma resposta imprecisa. Isso pode decorrer de um esquecimento devido ao tempo, ou talvez pela mudança de nomenclatura ao longo dos anos. Os diálogos abaixo exemplificam essa dificuldade de recordação:

Pesquisadora: Você estudou na infância ou na adolescência?

Entrevistada 2: Não, a gente era do interior. Fui para a escola quando era nova, uns 15 anos, mas não estudei não.

Pesquisadora: A senhora lembra até que série estudou?

Entrevistada 2: Vou dizer que eu estudei nada...bem queria, tu acha que eu tava aí? Só estudei depois de “véa”. Se eu tivesse estudado na infância eu não tava estudando até esse tempo todinho!

Neste trecho da entrevista, podemos observar que a entrevistada 2 relata sobre sua experiência escolar anterior a sua entrada na EJAI. De acordo com ela, frequentou a escola por volta dos 15 anos. Ela não deixa claro como foi essa experiência, se foi algo contínuo, apenas lembra que cursou a 1ª série (hoje, equivalente ao 2º ano). É importante destacar que a 1ª série era, para muitos sujeitos, o primeiro contato com o sistema escolar e que, nesse contexto, muitos estudantes chegavam nesse espaço sem nenhum contato sistemático anterior com a leitura e a escrita, por exemplo. Especialmente, em comunidades do interior - zona rural - em que o acesso e existência de escolas eram e ainda são desafiadoras.

Esse cenário aproxima-se do que destaca Faleiros (SBGG, 2022, s/p) ao explicar que a exclusão desse público pode ser reflexo de uma infância de privações no campo, onde a "falta de acesso à escolaridade desse segmento vem de sua infância no campo, do trabalho rural, da dominação do latifúndio e exploração da mão infantil e da falta de acesso e disponibilidade de escolas rurais". Ou seja, muitas mulheres da EJAI que se inserem em um recorte de idade mais avançado, narram trajetórias de vida marcadas pelo trabalho infantil como forma de sobrevivência. Dessa maneira, a ausência da escolaridade na infância, é um reflexo do contexto social em que vivem e das privações que enfrentam.

Além do mais, percebemos que a falta de acesso à escola no período devido é algo que atravessa a Entrevistada 2 de maneira sensível. Na fala: *"Vou dizer que eu estudei nada...bem queria, tu acha que eu tava aí? Só estudei depois de 'véa". Se eu tivesse estudado na infância eu não tava estudando até esse tempo todinho!"*, ela revela sua tristeza em não ter sido possível estudar no período de sua infância e adolescência, fazendo com que tenha que buscar esse conhecimento numa idade mais avançada, período que poderia estar fazendo outras atividades de descanso e lazer.

Seguindo na análise, ao questionarmos a entrevistada 3 sobre seu contato anterior com a escola, ela responde no mesmo sentido que a Entrevistada 2. Vejamos:

Pesquisadora: A senhora estudou na infância ou na adolescência?

Entrevistada 3: Estudei...eu acho que eu estudei e desisti

Pesquisadora: Até que série, mais ou menos? A senhora lembra?

Entrevistada 3: Antigamente era o que...era...nem me lembro

Pesquisadora: Primeiro ano? Segundo?

Entrevistada 3: É, primeiro ano, parece que era o primeiro ano

No caso da Entrevistada 3, ela descreve uma realidade semelhante a Entrevistada 2, pois as poucas lembranças que têm sobre o seu contato com a escola são de ter cursado o 1º ano (1ª série). Além disso, a semelhança entre os discursos não é uma mera coincidência, as entrevistas 2 e 3 narram a mesma situação pois viveram essa realidade juntas. Trata-se de irmãs, cujo contexto familiar exigiu renúncias precoces com consequências que, na inocência da infância, não poderiam prever, mas que afetariam suas trajetórias de vida.

Mesmo sem deixar explícito o motivo que as impediu de ter acesso à escola no período devido, os dois trechos de fala anteriores nos remetem a reflexão sensível que Arroyo (2017, p. 47) faz sobre como o trabalho precoce marca profundamente a vida de muitas mulheres que, desde cedo, precisaram assumir responsabilidades de trabalho, abrindo mão do seu direito à infância e, conseqüentemente, a educação. Segundo esse autor,

Seus corpos de meninas, suas vidas, identidades marcadas pelo trabalho desde a infância. Nessas experiências aprenderam a condição de trabalhadoras. Formaram as identidades e os valores de trabalhadoras que as acompanharão por toda vida e que levam à EJA. (Arroyo, 2017, p. 47)

No processo da entrevista, mesmo que algumas delas de maneira implícita, todas as entrevistadas relataram que um dos principais motivos que contribuíram para a saída precoce da escola, foi a necessidade do trabalho como forma de complementar a renda familiar. A entrevistada 1, por exemplo, descreveu sua rotina na infância, onde precisava ir de manhã e de tarde para a lavoura, plantar *“arroz, feijão, tudo, tudo de agricultura né assim...mandioca, às vezes inhame, essas coisas...”*.

No entanto, quando foi questionada sobre a idade em que começou a trabalhar, a entrevistada 1, respondeu: *“Aí eu também não me lembro desse detalhe não visse, mas eu sei que eu trabalhei 21 anos, se não me engano, ou foi 21 ou 20 e me aposentei com 61, aí tem que fazer as contas pra saber, que eu não me lembro”*. Essa resposta revela uma constatação importante: a entrevistada só se refere ao trabalho formal, de carteira assinada, não reconhecendo os anos em que trabalhou na agricultura. Esse relato reforça o que já foi mencionado anteriormente sobre a invisibilidade e naturalização do trabalho infantil e nos mostra como a construção social do trabalho está diretamente vinculada a formalidade.

A ausência de reconhecimento do trabalho informal é frequente em casos em que a mulher se dedica exclusivamente às atividades do lar, visto que, devido a invisibilidade do trabalho doméstico, passam a não considerar essas atividades de cuidado como um trabalho. Essa noção é reforçada pelo relato da entrevistada 2 que, ao ser questionada se trabalhava respondeu *“não”*, mesmo tendo sua rotina atravessada pelas demandas domésticas.

Diante disso, a próxima seção, terá como objetivo mapear as razões que levam essas mulheres a retornar para o contexto escolar e superar os desafios que ameaçam a permanência.

5.3 MOTIVOS QUE CONTRIBUÍRAM PARA O RETORNO À ESCOLA

Outro ponto importante para a reflexão são os meios pelo qual essas mulheres chegam ao contexto da EJAI, quem são as pessoas ou os canais de comunicação que oportunizam esse acesso. Na amostra entrevistada, todas as mulheres ficaram sabendo da oferta da modalidade a partir de outras pessoas, algumas através de amigas e a outra através da irmã. Isso reflete o que já foi pontuado anteriormente, que a comunicação verbal ainda é a melhor alternativa para atingir o público-alvo da EJAI.

A entrevistada 2 relatou que soube da turma de alfabetização através de uma conversa com uma amiga que já estava matriculada na turma e que, por sua vez, a convidou para participar também. O fato de já ter alguém conhecido no ambiente escolar proporcionou para ela uma maior segurança e familiaridade, visto que iniciar algo novo já é desafiador e, quando se está sozinha, se torna ainda mais. No caso da entrevistada 3, ela respondeu: *“Minha irmã estudava aqui, aí eu vim... ela falou pra mim”*, o que demonstra que a perpetuação da informação ocorre de maneira natural e, em muitos casos, de maneira despretensiosa.

No caso da entrevistada 1, observa-se que o ingresso na turma foi mediado por relações sociais estabelecidas em sua comunidade, especialmente com pessoas da mesma faixa etária, como ilustra o trecho a seguir:

Entrevistada 1: Porque já tinha umas pessoas que vinham, num sabe? Aí eu procurei saber das pessoas da minha idade que mora lá, aí eu procurei saber se ela tava estudando, ela disse “tô”, “e como é que tu faz pra ir?”, aí ela disse “assim, assim, assim, as professoras pagam e o menino vem trazer a gente, “apois diga a ela que só eu quero mesmo”(risada) ela disse “então eu vou falar com ela”, ela falou, aí elas disseram “pode vim”.

Nessa fala é possível perceber inúmeras condicionantes para que a mulher em situação de analfabetismo consiga acessar a EJAI, a primeira delas é a oferta da vaga; quando, onde e com quem essa mulher pode falar para conseguir se matricular. No caso da entrevistada 1, ela procurou pessoas conhecidas que tivessem a sua idade para ter acesso à informação. Nesse movimento, é possível perceber dois fatores: o primeiro é que em nenhum momento buscou essa informação em mídias digitais, o que reforça a baixa adesão desse público aos veículos de comunicação digital e o segundo fator é a necessidade de uma aproximação da faixa etária. Essa identificação entre pares é muito importante para que essa mulher possa se reconhecer dentro do contexto da EJAI e contribui para a permanência na modalidade.

Além disso, um outro fator que possibilitou a adesão da entrevistada 1 à EJAI foi a possibilidade de um transporte fixo. Isso porque, para muitas mulheres, o deslocamento é um fator limitante devido a logística e insegurança social, principalmente, a vinculada ao gênero no período noturno. Quando a vizinha comentou que as professoras haviam se mobilizado para viabilizar o transporte, percebeu que era a oportunidade ideal para retomar seus estudos. É provável que a preocupação e o cuidado das professoras em garantir a segurança das alunas a tenha cativado, principalmente, por ter vivenciado uma experiência anterior marcada pelo descaso e negligência profissional.

Pesquisadora: A senhora já tinha participado de uma outra turma de Educação de Jovens e Adultos antes ou essa é a primeira vez?

Entrevistada 1: Eu já, mas foi muito pouco tempo, sabe?

Pesquisadora: E, por que a senhora não continuou?

Entrevistada: Porque a gente ia para a escola e a professora não vinha e essas coisas assim né, aí depois a minha menina teve um filho e eu fui ficar com o filho dela para ela trabalhar né, eu já trabalhava...peraí...nessa época eu já tinha mais de 50 anos por aí...aí ela teve filho e eu fiquei com o menino e eu trabalhava também, mas eu não tinha condições de ficar de noite, ela trabalhava e estudava, trabalhava o dia e estudava a noite, aí eu ficava com o menino dela, aí não dava para continuar.

O trecho acima demonstra a importância do comprometimento profissional, principalmente nas turmas de jovens, adultos e idosos, visto que as realidades das alunas dessa modalidade são marcadas por desafios que diariamente precisam ser superados para que elas se mantenham firmes e assíduas nas aulas. A decisão de ir para a escola mesmo em situações adversas, como o cansaço após um dia de trabalho ou limitação no deslocamento, demonstra o compromisso e a vontade de concluir essa etapa tão importante que é a alfabetização. Mas a partir do momento que esse esforço é desconsiderado pelos profissionais que deveriam reconhecê-lo, cria-se uma fragilidade na motivação e permanência da turma e os desafios passam a se tornar mais fortes que a motivação, contribuindo assim, para a evasão.

Diferente do ensino regular, a Educação de Jovens, Adultos e Idosos não é um segmento obrigatório da educação. Por isso, os motivos que levam os educandos a frequentar a sala de aula são diversos: alguns desejam aprender a assinar o nome; outros, utilizar os meios digitais; há também aqueles que buscam melhores condições de trabalho ou, até mesmo, a realização pessoal. A não obrigatoriedade desse segmento mostra o desejo e o compromisso dos alunos que escolhem retornar à escola, demonstrando esforço e dedicação para conquistar novos conhecimentos.

Em contrapartida, essa característica também contribui para que muitos jovens, adultos e idosos em situação de analfabetismo não busquem esse tipo de ensino, seja por falta de incentivo, por dificuldades de acesso ou por acreditarem que já não é mais tempo de estudar. Diante disso, além de considerar as dificuldades para a adesão e permanência, se faz necessário reconhecer e fortalecer as motivações que levam essas pessoas a escolher retomar sua trajetória educacional.

A análise do perfil das mulheres entrevistadas revelou a complexidade de suas trajetórias de vida, marcada por renúncias, negações, invisibilidade e precocidade em suas responsabilidades. Essas realidades atravessadas por barreiras estruturais, nos leva a refletir quais as motivações que impulsionam essas mulheres a romper com as limitações impostas e

buscar a Educação de Jovens, Adultos e Idosos. A divulgação e convite de pessoas conhecidas; a identificação com os pares, principalmente, na faixa etária, a viabilidade do transporte e a vontade de superar o analfabetismo são apenas alguns dos motivos que contribuíram para o retorno dessas mulheres para o contexto escolar.

Além de estarmos inseridos em uma sociedade grafocêntrica que exige proficiência leitora para desempenhar diversas atividades cotidianas, estamos também vivendo com a forte influência da tecnologia que, por sua vez, demanda o domínio de novas ferramentas de comunicação. Diferente da educação regular, a EJAI traz consigo as demandas específicas do público ao qual se destina. A entrevistada 3, por exemplo, destacou em uma de suas falas que um dos principais motivos que a fez retornar para a escola foi: *“Aprender a ler e escrever, agora que tá moderno no celular, a pessoa precisa saber ler né?!”*. Isso dialoga com a perspectiva de Magda Soares (2004) sobre o letramento: não basta apenas decodificar o código, mas ser capaz de fazer uso social dessas habilidades no dia-a-dia.

Ainda nesse sentido, podemos destacar o viés religioso, que em muitos contextos sociais atua como um canal de divulgação da modalidade, visto que impulsiona os fiéis a buscar a escolarização através do estímulo de aprender mais sobre Deus por meio da bíblia. A entrevistada 2, justificou o seu retorno para a EJAI ao afirmar que: *“a gente quer ler uma bíblia, eu vou para a igreja... aí eu quero entregar uma palavra, aí tem que ler, aí eu voltei”*.

Em outros casos, a mulher que teve o seu direito à educação negligenciado/negado na infância, tende a estimular sua descendência a buscar melhores condições de vida através da educação. Foi o caso da entrevistada 1, que apesar de afirmar que sempre teve vontade de retomar os estudos, precisou adiar esse desejo para dar suporte para a filha enquanto ela concluía sua formação e trabalhava. Isso é expresso em sua fala onde afirma que:

A minha menina teve um filho e eu fui ficar com o filho dela para ela trabalhar né, eu já trabalha...peraí...nessa época eu já tinha mais de 50 anos por aí...aí ela teve filho e eu fiquei com o menino e eu trabalhava também, mas eu não tinha condições de ficar de noite, ela trabalhava e estudava, trabalhava o dia e estudava a noite, aí eu ficava com o menino dela, aí não dava para continuar. (Entrevistada 1)

Essa anulação evidencia a doação excessiva e a manifestação da economia do cuidado que, por muitas vezes, induz às mulheres a priorizar as necessidades dos outros em detrimento das suas. Mesmo trabalhando formalmente e tendo que se dedicar às atividades do lar, a entrevistada 1, passou a cuidar do neto para que a filha tivesse a oportunidade de realizar seus objetivos pessoais. Entretanto, o cansaço decorrente da tripla jornada a impossibilitou, por muito tempo, de realizar os seus próprios sonhos.

Quando questionadas se alguém as incentivou a voltar a estudar, todas as mulheres afirmaram que foi um desejo que partiu delas mesmas. Essa constatação demonstra que, por mais que essas mulheres dediquem grande parte de suas vidas para a família e para o lar, nem sempre há alguém que olhe para os seus desejos e sonhos, resultando em uma trajetória solitária. No entanto, a determinação individual se sobressai, como visto no relato da Entrevistada 1:

Pesquisadora: Teve alguma pessoa ou situação que incentivou a senhora a vir procurar a escola?

Entrevistada 1: Não, quando eu disse que vinha, a minha filha, que é com quem eu conto, minha filha e minha neta, tudo apoiaram.

Entrevistada 1: Porque se elas não apoiassem eu vinha do mesmo jeito.

Essa fala demonstra que a decisão de voltar para a escola para as mulheres é um ato de autoafirmação e autonomia. Apesar do apoio familiar ser importante para incentivar a permanência das alunas no contexto da sala de aula, a vontade própria evidencia como a educação se torna um lugar de realização pessoal. Ao afirmar que “*viria do mesmo jeito*”, a entrevistada 1, se coloca como o centro da sua própria vida, priorizando as suas vontades e reivindicando um espaço que por muito tempo foi inviabilizado para ela.

Esse cenário é reafirmado nas falas das entrevistadas 2 e 3. Segundo elas, o retorno foi motivado por vontade própria, pois não tiveram incentivo e apoio de outras pessoas, como podemos ver nos diálogos abaixo:

Pesquisadora: Teve alguma pessoa que incentivou a senhora a voltar a estudar?

Entrevistada 2: Não

Pesquisadora: Foi vontade própria?

Entrevistada 2: Foi, vontade.

Pesquisadora: Você sente que tem apoio da sua família para participar das aulas? Para vir à escola? Ou é mais da sua vontade?

Entrevistada 2: Da minha vontade

Pesquisadora: Teve alguma pessoa que incentivou a senhora a estudar ou foi uma vontade própria?

Entrevistada 3: Não, foi vontade minha, interesse meu, vim aí...

Ao reafirmar que a motivação para estudar partiu unicamente delas é possível perceber que mesmo diante da ausência do incentivo externo, a força de vontade e o desejo de superar o analfabetismo representam a retomada da autonomia e da autoestima dessas mulheres. Esse movimento de ressignificação de suas próprias trajetórias é também uma forma de romper com as barreiras que, por muito tempo, as distanciaram do sistema educacional e reivindicar

os direitos que lhes foram privados durante toda a vida. Nesse sentido, como afirma Geremias (2025, p. 1)

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) representa um espaço de retomada de trajetórias interrompidas, oferecendo a possibilidade de reescrever histórias que foram atravessadas por desigualdades sociais, raciais, de gênero e de classe. Para mulheres acima dos 40 anos, retornar à escola é um ato de resistência contra um sistema que, historicamente, lhes negou o direito à educação formal.

Apesar da força de vontade e do compromisso dessas mulheres para se manterem firmes em suas jornadas educacionais, os desafios de acesso e permanência ainda são significativos e tendem a dificultar o pleno acesso e a continuidade dos estudos. Diante do exposto, a próxima seção terá como objetivo reconhecer os principais desafios enfrentados pelas mulheres ao acessar a EJA, a partir das respostas obtidas na entrevista.

5.4 DIFICULDADES DE ACESSO

As dificuldades de acesso são um dos principais motivos que distanciam o público-alvo da modalidade e da sua conclusão. Essas dificuldades se manifestam de forma mais expressiva no deslocamento, visto que algumas mulheres dependem do transporte público ou da disposição do próprio corpo para caminhar; outras vão de carona com colegas de classe ou até mesmo com a professora, que em inúmeras situações disponibilizou seu transporte pessoal para que a frequência das alunas fossem mantidas. Além disso, diante das dificuldades apresentadas, em uma tentativa de manter a adesão e o acesso das mulheres, as professoras se mobilizaram para custear um transporte alternativo para levá-las à escola e devolvê-las em segurança para casa.

Atualmente, próximo a escola em que foi realizada a pesquisa, foi possível observar a limitação do transporte público, visto que os ônibus que passam na principal não percorrem o próprio bairro por dentro, nem tampouco, atendem de maneira satisfatória os bairros circunvizinhos. Tal negligência, faz com que essas mulheres precisem se deslocar a pé ou recorrer a um meio de transporte alternativo. Esse cenário se desdobra em duas problemáticas centrais: a primeira é a vulnerabilidade a que essas mulheres são expostas ao se deslocarem sozinhas à noite. A segunda problemática é o custo dos transportes alternativos que, levando em consideração uma semana de 5 dias letivos, demanda um alto investimento financeiro em transporte, algo inviável para a maioria das alunas.

Quando questionada sobre o meio de transporte utilizado para chegar até a escola, a entrevistada 1, relatou que:

Antigamente tinha o integração e tinha o ceasa né... na pandemia, tiraram os dois ônibus que tinha, aí não vai nem vem... eu tenho muito medo de ficar sozinha. [...] eu tenho pânico de ficar na parada de ônibus sozinha, se eu chegar lá e estiver sozinha, eu fico doidinha, de dia eu ainda resisto, mas de noite? Às vezes aquela universidade não tem ninguém.

Essa fala revela apenas que o desejo de retornar à escola não é o suficiente para se manter ativo nela. A falta de ônibus e de segurança não é apenas uma falha logística, mas uma barreira invisível que limita as possibilidades de acesso para aqueles que dependem do transporte público para se deslocar. Embora a LDB 9.394/96 garanta o acesso à educação, na prática, o Estado falha com a mulher trabalhadora ao não oferecer o caminho seguro até a sala de aula.

A fala da entrevistada 2, reforça o cenário de vulnerabilidade ao qual as mulheres são submetidas. Mesmo morando no mesmo bairro e realizando um curto deslocamento, relata que se sente insegura e afirma que é uma das maiores dificuldades enfrentadas.

Pesquisadora: Mas a senhora fica insegura de vir andando?

Entrevistada 2: Eu fico!

Pesquisadora: O que tem sido mais fácil e o que tem sido mais difícil pra senhora nesse processo?

Entrevistada 2: Só acho ruim andar de pé, mas é o jeito né?!

Além disso, a dependência de caronas alternativas afetam diretamente a assiduidade dessas mulheres na escola. Isso pode ser expresso através da fala da entrevistada 2, sobre a sua frequência: *“Não venho todos os dias, porque só tem 3 vezes na semana, é 3 vezes que ele (motorista) vem, aí fica quinta e sexta sem vim”*. Essa dependência limita a autonomia e impede que essa, e outras mulheres que vivem a mesma realidade, tenham acesso à educação de forma plena.

A negligência do Estado, principalmente no que tange à segurança e ao transporte, passa a contribuir para a retomada de uma prática assistencialista, visto que, o fato de não ter um suporte estatal para garantir esse acesso, desperta a preocupação dos sujeitos envolvidos no processo, como gestão, professores e colegas. Afinal, se o Estado lembrasse dessas pessoas e reconhecesse suas necessidades específicas, seria mesmo necessário que os próprios atores escolares se mobilizassem para tornar o acesso à educação uma realidade possível?

Mais do que ofertar vagas para a modalidade da EJAI, o Estado precisa intervir frente às necessidades específicas do público em questão. A delegação de responsabilidades para a sociedade civil decorrente dessa omissão, acarreta riscos significativos, como afirma Di Pierro (2005, p. 1124) ao destacar que:

Os riscos dessa inesperada convergência são de três ordens: a delegação de responsabilidades públicas à sociedade civil organizada; a tendência regressiva de desconstituição dos direitos educativos dos jovens e adultos, e sua conversão em objeto da filantropia privada; a institucionalização da precariedade das instalações físicas, recursos humanos e pedagógicos, que caracteriza a improvisação.

Além das expressivas barreiras que limitam o acesso, existem também as barreiras que ameaçam a permanência dessas mulheres, evidenciando assim, que o ingresso na modalidade não é o suficiente para garantir a permanência e, conseqüentemente, a conclusão. Por isso, é fundamental identificar quais são esses desafios, a fim de traçar metodologias e estratégias para minimizar sua manifestação nas turmas de alfabetização. Na seção seguinte, veremos os desafios de permanência.

5.5 DIFICULDADES DE PERMANÊNCIA

Além do deslocamento, algumas alunas comentaram que o cansaço decorrente do trabalho também dificulta bastante a assiduidade escolar, visto que não se sentem física e mentalmente dispostas a sair de casa para assistir à aula. Em consonância com essa realidade, o Caderno 2 de EJA enfatiza que,

É preciso lembrar, sempre, que esses alunos são em sua imensa maioria trabalhadores, pessoas com responsabilidades familiares, o que imprime algumas restrições e dificuldades para chegar e estar na escola. Assim, torna-se necessário que a escola proponha uma forma de organização adequada ao público jovem e adulto. (Brasil, 2006, p. 9)

No caso das alunas que trabalham de maneira autônoma, essa rotina se torna ainda mais intensa, como é o caso da entrevistada 3 que, atualmente, trabalha como diarista. Quando questionada quanto ao horário de trabalho respondeu que inicia às 7h da manhã *“até a hora que tiver serviço”*. Isso demonstra que a ausência de uma jornada fixa de trabalho, faz com que, muitas vezes, as mulheres excedam seus limites para entregar um serviço que se propôs a fazer, tal sobrecarga contribui para o esgotamento físico e mental. Essa condição dialoga com a análise de Arroyo (2017, p. 61), ao destacar que o tempo do trabalhador informal não pertence a ele, mas é condicionado pela necessidade de garantir o seu sustento diário.

Uma coisa é o tempo de um trabalhador que sabe a hora que entra e a hora que sai nas oito horas de trabalho, e outra coisa é o tempo de um sobrevivente em situações informais de trabalho. Ele não tem tempo, ou melhor, ele não controla seu tempo, ou ele tem de criar o seu tempo a partir dos tempos de sobrevivência. Conseqüentemente, não é um tempo que ele cria como bem quer. Esse tempo tem de ser criado em função do ganho de cada dia. O tempo dele é tão instável quanto a sua forma de trabalhar. (Arroyo, 2017, p. 61)

Outro fator delicado que influencia diretamente na permanência é a urgência do aprendizado. Como mencionado anteriormente, os sujeitos que buscam a modalidade, são motivados por objetivos específicos que, quando somados ao fator etário, geram uma ansiedade muito grande para aprender. Quando essa expectativa não é atendida no tempo em que idealizam, surge uma frustração que pode vir a contribuir para a evasão. Essa urgência pedagógica fica evidente na fala da entrevistada 3 que, ao ser questionada se já havia pensado em desistir da EJAI, respondeu: *“Eu tô pensando...daqui pra lá, se eu não aprender alguma coisa, eu vou desistir. Porque não adianta você tá na sala de aula e não aprender. Vamos ver... daqui pra lá. Não adianta você tá no colégio, querendo aprender e sem entrar na mente.”*

Para as mulheres que frequentam as turmas de alfabetização de jovens, adultos e idosos, a urgência do aprendizado é latente porque, para elas, aquela é a última possibilidade de superar a situação de analfabetismo em que se encontram. Arroyo (2017, p.26) reflete sobre essas realidades ao afirmar que “esse é o lugar da EJA nas hierarquias escolares: a última porta de emergência no hierárquico percurso escolar a transportar esperanças do último ônibus”.

A permanência dessas mulheres também é afetada pelo suporte da família, ou pela ausência dele. A solidão na trajetória escolar pode ser um fator preocupante, principalmente quando as mulheres passam por situações como o cansaço e frustração, momentos em que o incentivo familiar se torna fundamental para que não desistam. Quando perguntado se a família apoiava ou a incentivava, ela respondeu: *“Não, faço a minha vontade, faço por mim mesmo”*.

Diante do exposto, é possível observar que a permanência e consequente conclusão dos estudos, são condicionados por fatores significativos, nos quais a mulher precisa conciliar a vida pessoal e seus dilemas com as demandas escolares. A exaustão física e mental decorrente do trabalho, a tripla jornada, a ausência do apoio familiar e a urgência do aprendizado formam um conjunto de barreiras que minam a permanência de muitas mulheres nas turmas de EJAI, transformando o que deveria ser um direito em um exaustivo ato de resistência individual.

Em suma, a análise das trajetórias e falas das entrevistadas revela que a jornada na Educação de Jovens, Adultos e Idosos é marcada por um dilema: O desejo de aprender *versus* barreiras socioeconômicas. Para sintetizar os principais pontos abordados neste capítulo e facilitar a visualização das categorias de análise, apresenta-se o quadro abaixo:

Quadro 3 – Síntese das motivações de retorno, dificuldades de acesso e permanência na EJA

Motivações para o retorno	Dificuldades de acesso	Dificuldades de permanência
Usar o celular com mais autonomia	Falha na divulgação	Cansaço físico da jornada de trabalho
Ler a Bíblia	Medo e insegurança no deslocamento noturno	Economia do Cuidado
Realização pessoal	Dificuldade de transporte e dependência de caronas	Ansiedade e urgência pelo aprendizado rápido

Fonte: A autora (2026)

Este quadro síntese encerra a discussão deste capítulo, reforçando a necessidade de uma visão multidimensional sobre as alunas que compõem as turmas de alfabetização de Jovens, Adultos e Idosos, de modo a considerar essas mulheres em sua totalidade como sujeitos de direitos, trabalhadoras e cidadãs que precisam ter seu direito ao acesso à educação e à permanência no espaço escolar garantido.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho teve como objetivo principal analisar quais fatores dificultam o acesso e a permanência das mulheres nas turmas de alfabetização da Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJAI). Buscou-se compreender por que, apesar da oferta de vagas nessa modalidade, ainda se observa uma baixa adesão do público-alvo, bem como os obstáculos persistentes que dificultam a manutenção do grupo ativo.

Para compreender o cenário presente, precisamos inicialmente revisitar os marcos que contribuíram para consolidação da modalidade, trajetória na qual foi possível perceber que a EJAI foi marcada por avanços e retrocessos significativos ao longo do tempo e que, ainda hoje, necessita de uma maior atenção estatal para que as políticas de acesso sejam acompanhadas de estratégias reais de permanência, capazes de reconhecer as especificidades do público assistido, reduzindo assim, os índices de evasão, principalmente entre as mulheres.

A análise das trajetórias das mulheres entrevistadas revelou que o abandono dos estudos na infância não foi uma escolha, mas uma necessidade imposta pelo contexto social em que viviam, visto que, através do trabalho, poderiam compor a renda familiar e garantir condições mínimas de sobrevivência. O retorno à escola na fase adulta surge, então, como uma possibilidade de resgatar a autonomia e reivindicar os direitos que lhes foram negados no passado. Cada mulher traz consigo um desejo adormecido, seja a vontade de utilizar com independência as tecnologias digitais, o anseio para ler a bíblia ou, simplesmente, a busca por uma realização pessoal e o sentimento de pertencimento social.

Entretanto, o retorno para o contexto educacional é marcado por inúmeras dificuldades que vão desde o acesso até a permanência efetiva nas salas de aula. Dentre os obstáculos de acesso, a pesquisa evidenciou que a falha na divulgação, o medo, os riscos do deslocamento noturno, a dificuldade de transporte e dependência de caronas inviabilizam a chegada dessas mulheres nas turmas de EJAI. Infelizmente, as dificuldades não cessam quando essas mulheres são inseridas no ambiente escolar, pelo contrário, se intensificam.

Diferente dos estudantes que frequentam a escola em idade regular, o cotidiano das mulheres que frequentam as turmas de jovens, adultos e idosos é perpassado pelo cansaço decorrente do trabalho, remunerado ou não, e pela urgência do aprendizado tendo em vista que essas mulheres sentem a necessidade de recuperar o tempo perdido, buscando resultados imediatos que lhes possibilitem uma maior autonomia, aspectos que dificultam sua permanência nessa modalidade.

Além disso, para que o sistema de ensino seja atrativo para essas mulheres é necessário que haja uma identidade pedagógica capaz de romper com práticas infantilizadas e proporcionar conhecimentos alinhados com especificidades das estudantes, valorizando suas trajetórias e reconhecendo os seus saberes prévios. O preparo e o acolhimento profissional, também se demonstraram fatores condicionantes para a permanência, visto que ao estabelecer uma relação de confiança e a convicção de ter profissionais comprometidos com a educação, essas mulheres se sentem mais encorajadas para superar suas inseguranças pessoais e os estigmas de incapacidade que, muitas vezes, as impedem de atingir seus objetivos.

É importante salientar que as reflexões e dados apresentados neste estudo representam uma amostra da realidade da Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJAI) no município de João Pessoa-PB, mas que, a partir das informações obtidas, é possível refletir sobre as barreiras estruturais que impactam a adesão e permanência de mulheres no contexto educacional de maneira global, visto que as trajetórias de vida dessas alunas são atravessadas pela “economia do cuidado” que, como exposto nas discussões, responsabiliza desproporcionalmente a mulher pelo trabalho doméstico não remunerado.

Ademais, é imperativo reconhecermos a responsabilidade estatal frente às demandas específicas da EJAI, para que a modalidade não seja negligenciada nem vulnerabilizada em contextos de cortes orçamentários. Mais do que isso, se faz necessário o fortalecimento da educação como direito, para que, na tentativa de suprir lacunas deixadas pela omissão estatal, não se naturalize o assistencialismo que ainda tende a se manifestar em diversos cenários educacionais.

Conclui-se, portanto, que para garantir o acesso e a permanência das mulheres nas turmas de alfabetização de Jovens, Adultos e Idosos, é necessário que o estado vá além da oferta de vagas, dispondo de condições favoráveis para que elas consigam acessar e permanecer no ambiente escolar. Isso vai desde uma divulgação efetiva da modalidade, até a implementação de políticas públicas voltadas para a segurança e transporte, garantindo que o deslocamento no período noturno não se torne um impedimento para a efetivação de um direito que é constitucional e fundamental para a emancipação social.

Além disso, é oportuno que haja mais investimentos na formação continuada dos professores que lecionam nessa modalidade para que, cada vez mais, tenham condições de participar dos momentos de formação e, assim, atualizar sua prática profissional de modo a atender as demandas específicas da EJAI.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, M. G. **Passageiros da noite**: do trabalho para a EJA: itinerários pelo direito a uma vida justa. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.
- BARBOSA, Maria Lúcia Ferreira de Figueirêdo. Alfabetização de jovens e adultos: qual autoestima? **Revista Brasileira de Educação**, v. 20, n. 60, jan.-mar. 2015.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdos**. Lisboa: Edições 70, 1997.
- BARRETO, Maria Cláudia Mota dos Santos. Mulheres da e na EJA: itinerários de uma pesquisa. In: **Anais da 42ª Reunião Nacional da ANPED**, João Pessoa: 2025.
- BARROS, Djane. **Projeto Escola de Gente Grande promove inclusão educativa e profissionalizante para adultos**. João Pessoa: Prefeitura de João Pessoa, 29 jan. 2023. Disponível em: <https://www.joaopessoa.pb.gov.br/noticias/projeto-escola-de-gente-grande-promove-inclusao-educativa-e-profissionalizante-para-adultos/>.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer nº 11/2000**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Relator: Carlos Roberto Jamil Cury. Brasília: MEC/CNE, 2000
- BRASIL. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil (de 16 de julho de 1934)**. Rio de Janeiro, 1934. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm. Acesso em: 14 fev. 2026.
- 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 (MEC)**. 1930-1939. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/aceso-a-informacao/institucional/historia/1930-1939>.
- BRASIL. **Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Pacto Nacional pela Superação do Analfabetismo e Qualificação da Educação de Jovens e Adultos (Pacto EJA)**. Brasília: MEC, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/pacto-eja>. Acesso em: 3 mar. 2026.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Brasil Alfabetizado (PBA)**. Disponível em: <https://alfabetizacao.mec.gov.br/pba>. Acesso em: 2 mar. 2025.
- BRASIL. **Trabalhando com a educação de jovens e adultos**: o processo de aprendizagem dos alunos e professores, SECADI, Brasília: 2010.
- BRENNAND, Eládio José de Góes; MEDEIROS, José Washington de Moraes; FIGUEIREDO, Maria do Amparo Caetano de. **Metodologia Científica na Educação à Distância**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2012.

CENTRO DE REFERÊNCIA E MEMÓRIA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (CRemeJA). **Coleção Educar**. Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Disponível em: <https://cremeja.org/a7/acervo-digital/colecao-educar/>. Acesso em: 26 fev. 2026

DI PIERRO, M. C. Notas sobre a definição da identidade e das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil. **Educação e Sociedade**, Campinas, número especial, v. 26, out. 2005.

ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (ENEJA), 1., 1999, Rio de Janeiro. **Relatório-síntese do Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos (Eneja/Rio): “Em busca de uma política integrada de educação de jovens e adultos: articulando atores e definindo responsabilidades”**. Coordenação de Timothy D. Ireland. São Paulo: em rede, ano 3, n. 22, nov./dez. 1999.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 1984.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural: para a liberdade e outros escritos**. 14. ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: PAZ E TERRA, 2011.

GEREMIAS, Bethania Medeiros. **Narrativas sobre a jornada escolar das mulheres da Educação de Jovens e Adultos**, 2025.

MACHADO, Maria Margarida. **Formação de professores para EJA: uma perspectiva de mudança**. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 2, n. 2-3, p. 161-174, jan./dez. 2008. Disponível em: <http://www.esforce.org.br>. Acesso em: 24 jan. 2025.

MELO, Sandra Maria Alves Barbosa; LOPES, Eliete Borges. **Um breve histórico da Educação de Jovens e Adultos no Brasil**. Revista do IESA, [s.l.], v. 1, n. 12, p. 113-127, nov. 2020. Disponível em: <https://revista.institutoiesa.com>. Acesso em: 13 fev. 2026.

MINAYO, M. C. de S. (Org.) **Pesquisa social: teoria, métodos e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2011.

OLIVEIRA, Inês Barbosa. **Reflexões acerca da organização curricular na Educação de Jovens e Adultos (EJA)**. Educar, Curitiba, n. 29, p. 83-100, 2007. Editora UFPR

PARAÍBA. **Analfabetismo cai na Paraíba entre os anos de 2016 e 2023**. A União, João Pessoa, 22 abr. 2024. Disponível em: https://auniao.pb.gov.br/noticias/caderno_paraiba/analfabetismo-cai-na-paraiba-entre-os-anos-de-2016-e-2023.

PRADO, Andréa A. O.; CUNHA JR, Adenilson S. **As trajetórias das mulheres/estudantes da EJA em Vitória da Conquista – BA**. Anais da 42ª Reunião Nacional da ANPED, 2025.

SCHWARTZ, Suzana. **Alfabetização de jovens e adultos: teoria e prática**. 1. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

SILVA, Francisco Canindé da; FONSECA, Maria da Conceição. EJA e o acolhimento da envelhecimento. In: **Anais da 42ª Reunião Nacional da ANPED**, João Pessoa: 2025

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2004.

SOARES, Magda. **Alfaletrar**: toda criança pode aprender a ler e a escrever. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

SOARES, Magda. **Letramentos e alfabetização**: as muitas facetas. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf>.

SOCIEDADE BRASILEIRA DE GERIATRIA E GERONTOLOGIA. **Analfabetismo e a pessoa idosa: a realidade do país**, 2022. Disponível em: <https://sbgg.org.br/analfabetismo-e-a-pessoa-idosa-a-realidade-do-pais/> . Acesso em março de 2026.

SOUSA, Iuri Gregório de. **Economia do Cuidado**. Brasília: Câmara dos Deputados, Consultoria Legislativa, 14 ago. 2017. Disponível em: Portal da Câmara dos Deputados.

STRELHOW, Thyeles Borcarte. Breve história sobre a educação de jovens e adultos no Brasil. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 38, p. 49–59, jun. 2010. ISSN 1676-2584

UNESCO. **Alfabetização de jovens e adultos no Brasil**: lições da prática. Brasília: UNESCO, 2008.