UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA

JOSENILDA DO NASCIMENTO ALVES

“NUNCA É TARDE PARA TER UM DIPLOMA EM MÃOS”: VIDA E TRAJETÓRIA EDUCACIONAL DE UMA MULHER QUILOMBOLA EGRESSA DA EJAI NO CONDE – PB

JOÃO PESSOA - PB
2026

JOSENILDA DO NASCIMENTO ALVES

“NUNCA É TARDE PARA TER UM DIPLOMA EM MÃOS”: VIDA E TRAJETÓRIA EDUCACIONAL DE UMA MULHER QUILOMBOLA EGRESSA DA EJAI NO CONDE – PB

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Pedagogia, do Centro de Educação (CE), da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), como exigência à obtenção do título de Licenciada Plena em Pedagogia, sob orientação da Prof.ª Drª. Patrícia Silva Rosas Araújo.

.

João Pessoa - PB
2026

FICHA CATALOGRÁFICA

Catalogação na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

A474n Alves, Josenilda do Nascimento.
"Nunca é tarde para ter um diploma em mãos": vida e trajetória educacional de uma mulher quilombola egressa da EJAI no Conde-PB / Josenilda do Nascimento Alves. - João Pessoa, 2026.
48 f. : il.

Orientação: Patrícia Silva Rosas Araújo.
Trabalho de Conclusão de Curso - (Graduação em Pedagogia) - UFPB/CE.

1. Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJAI). 2. Mulheres quilombolas. 3. Reconhecimento de si. 4. Autonomia. 5. Educação emancipatória. I. Araújo, Patrícia Silva Rosas. II. Título.

UFPB/CE CDU 374.7(043.2)

Elaborado por JANETE SILVA DUARTE - CRB-15/104

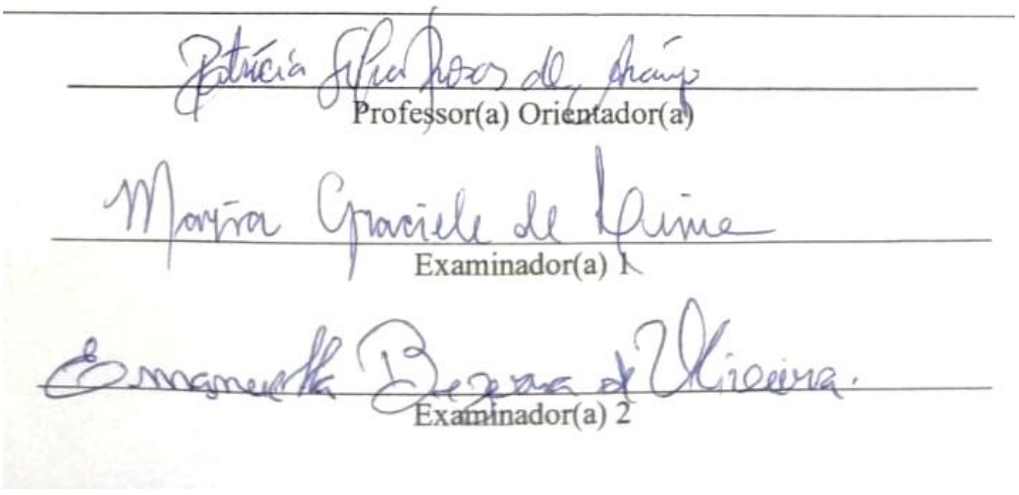
JOSENILDA DO NASCIMENTO ALVES

"NUNCA É TARDE PARA TER UM DIPLOMA EM MÃOS": VIDA E TRAJETÓRIA EDUCACIONAL DE UMA MULHER QUILOMBOLA EGRESSA DA EJAI NO CONDE – PB

Trabalho de conclusão de curso apresentado ao curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal da Paraíba, como pré-requisito para a obtenção do título de Licenciada em Pedagogia.

APROVADA EM: **13/082026**

BANCA EXAMINADORA



Dedico este trabalho à minha mãe, Maria José do Nascimento Alves (*in memoriam*), fonte de motivação e perseverança.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por ser meu refúgio e minha fortaleza em todos os momentos.

À minha mãe, (in memoriam), por todo o amor, cuidado e dedicação que me ofereceu durante sua vida. Suas palavras de incentivo, seus ensinamentos e sua força permanecem vivos em meu coração, inspirando-me a seguir em frente diante das dificuldades.

À minha filha, Maria Heloysa, pelo amor, carinho, compreensão e por ser uma das maiores motivações para que eu persistisse nesta jornada.

Às minhas irmãs, Lígia e Liege, por compartilhar comigo as preocupações e dificuldades, por tornarem os momentos difíceis mais leves com nossas conversas descontraídas e por me apoiarem diante dos desafios vividos ao longo dessa trajetória.

Ao meu irmão, Josenildo, que, mesmo distante, sempre demonstrou apoio e me incentivou.

À minha tia, Maria da Glória, que, com sua simplicidade, generosidade e palavras de incentivo, sempre me encorajou a lutar pelos meus sonhos.

Ao meu primo, José Humberto Nunes, pelo apoio constante e pela disponibilidade em me auxiliar nos inúmeros momentos em que precisei de orientação tecnológica.

À minha orientadora, Professora Patrícia Silva Rosas Araújo, pela dedicação, paciência, compromisso e competência com que conduziu a orientação desta pesquisa. Agradeço pelas valiosas contribuições, pela confiança depositada em meu trabalho e pelo incentivo constante durante todo o processo de construção deste TCC.

Às professoras da banca avaliadora, pela leitura atenta, pela escuta sensível e pelas importantes contribuições e sugestões apresentadas, que enriqueceram e aperfeiçoaram este trabalho.

À participante da pesquisa, pela disponibilidade, confiança e generosidade em compartilhar sua trajetória de vida e suas experiências. Seu relato tornou esta pesquisa mais significativa e contribuiu de forma essencial para a construção deste estudo.

Às minhas colegas de curso, Bárbara, Dimarielly e Wisnara, pela amizade, parceria, incentivo ao longo da graduação. Agradeço pelas boas conversas, pelas trocas de experiências, pelo apoio mútuo, que tornaram essa caminhada mais leve.

A todos os professores que fizeram parte da minha formação acadêmica, pela dedicação, pelos conhecimentos compartilhados e pelo compromisso com a educação.

Por fim, agradeço a todos que, de alguma forma, estiveram presentes nesta caminhada, oferecendo apoio, incentivo, carinho e palavras de esperança.

RESUMO

A Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJAI) constitui uma importante política pública de garantia do direito à educação para sujeitos que tiveram seus percursos escolares interrompidos, especialmente aqueles pertencentes a grupos historicamente marginalizados. Entre esses sujeitos, destacam-se as mulheres quilombolas, cujas trajetórias são atravessadas por desigualdades relacionadas à raça, ao gênero e ao território. Neste contexto, o presente estudo teve como objetivo compreender de que forma a Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJAI) contribuiu para o reconhecimento de si, a construção da autonomia e o fortalecimento social de uma mulher quilombola do município de Conde, Paraíba. Trata-se de um estudo de caso, de natureza qualitativa, descritiva e interpretativa, realizado na Comunidade Quilombola de Gurugí. A produção dos dados ocorreu por meio de entrevista semiestruturada, conduzida em dois encontros, cujas narrativas foram analisadas à luz de referenciais (Freire, 1996; Carneiro, 2003; Gomes, 2017; dentre outros) que discutem a educação como prática emancipatória, a interseccionalidade e o reconhecimento de si. Os resultados evidenciam que o retorno à escola representou mais do que a continuidade da escolarização, constituindo-se em um processo de fortalecimento identitário, ampliação da autoestima, construção da autonomia e valorização da história de vida da participante. Além disso, a pesquisa demonstra que a EJAI favorece a participação social e o protagonismo de mulheres quilombolas, embora persistam desafios relacionados às desigualdades estruturais que dificultam o acesso e a permanência na educação. Conclui-se que a EJAI desempenha papel fundamental na promoção da justiça social, do reconhecimento das diferenças e da efetivação do direito à educação ao longo da vida.

Palavras-chave: Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJAI). Mulheres Quilombolas. Reconhecimento de si. Autonomia. Educação Emancipatória.

ABSTRACT

Youth, Adult, and Elderly Education (YAEE) constitutes an important public policy that guarantees the right to education for individuals whose educational trajectories have been interrupted, especially those belonging to historically marginalized groups. Among these individuals, quilombola women stand out, as their life trajectories are marked by inequalities related to race, gender, and territory. In this context, the present study aimed to understand how Youth, Adult, and Elderly Education (YAEE) contributed to self-recognition, the construction of autonomy, and the social empowerment of a quilombola woman from the municipality of Conde, Paraíba, Brazil. This is a qualitative, descriptive, and interpretative case study conducted in the Gurugí Quilombola Community. Data were collected through a semi-structured interview carried out in two meetings, and the narratives were analyzed in light of theoretical (Freire, 1996; Carneiro, 2003; Gomes, 2017; among others) frameworks that discuss education as an emancipatory practice, intersectionality, and self-recognition. The results show that returning to school represented more than the continuation of formal education, constituting a process of strengthening identity, enhancing self-esteem, building autonomy, and valuing the participant's life history. Furthermore, the research demonstrates that YAEE promotes social participation and the protagonism of quilombola women, although challenges related to structural inequalities that hinder access to and permanence in education still persist. It is concluded that YAEE plays a fundamental role in promoting social justice, recognizing differences, and ensuring the right to education throughout life.

Keywwords: Youth, Adult, and Elderly Education (EJAI). Quilombola women. Self-recognition. Autonomy. Emancipatory education.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

EJAI	Educação de Jovens e Adultos e Idosos
ENCEJAI	Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos e Idosos
IFPB	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
PBA	Programa Brasil Alfabetizado
PNE	Plano Nacional de Educação
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PROEJAI	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos e Idosos
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

SUMÁRIO

1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS 11
1.1 Caminhos metodológicos 13
1.2 A participante 14
1.3 Coleta de dados 15
1.3.1 As perguntas 16
2. EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS, IDENTIDADE E DESIGUALDADES: BASES TEÓRICAS DA PESQUISA 18
2.1 Educação de Jovens e Adultos e Idosose Idososno Brasil: histórico, políticas públicas e desafios 18
2.2 EJAI e sujeitos da aprendizagem: trajetórias interrompidas e direito à educação 20
2.3 Interseccionalidade: raça, gênero e território nas experiências educacionais 22
2.4 Educação como prática de liberdade, autonomia e emancipação 24
2.5 Educação, cultura quilombola e valorização de saberes tradicionais 26
3. EDUCAÇÃO, RECONHECIMENTO DE SI E TRANSFORMAÇÃO SOCIAL: COM A PALAVRA, A MULHER QUILOMBOLA EGRESSA DA EJAI 28
3.1 Trajetória de vida, território e identidade quilombola 29
3.2 Interrupções e retomadas na trajetória escolar 32
3.3 A EJAI como espaço de reconhecimento de si 36
3.4 Educação, autonomia e participação social 38
3.5 Educação como fortalecimento e resistência 40
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS 45
REFERÊNCIAS 47
Apêndice A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) 49

1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A educação, enquanto direito social fundamental, tem sido historicamente negada ou precarizada para determinados grupos sociais no Brasil, especialmente para populações negras, quilombolas e mulheres em situação de vulnerabilidade social. Nesse contexto, a Educação de Jovens e Adultos e Idosos (EJAI)[1] emerge como uma política pública voltada à garantia do direito à escolarização para aqueles que, por diferentes razões, não tiveram acesso ou continuidade nos estudos na idade considerada regular. No entanto, mais do que um espaço de escolarização tardia, a EJAI se configura como um campo de disputas, possibilidades e contradições, no qual se articulam processos de exclusão e de resistência.

As trajetórias dos sujeitos da EJAI são marcadas, em sua maioria, por interrupções escolares decorrentes de fatores estruturais, como o trabalho precoce, a desigualdade socioeconômica, a maternidade e o racismo. No caso específico das mulheres quilombolas, essas trajetórias são ainda mais complexas, uma vez que são atravessadas por múltiplas formas de opressão, relacionadas à intersecção entre raça, gênero e território. Conforme discutem autoras como Carneiro (2003) e Gomes (2017), essas dimensões não atuam de forma isolada, mas se articulam na produção de desigualdades que impactam diretamente o acesso a direitos, entre eles a educação.

Nesse cenário, o retorno à escola por meio da EJAI não pode ser compreendido apenas como retomada de um percurso interrompido, mas como um movimento de reconstrução de si, de afirmação identitária e de busca por reconhecimento social. A educação, nesse sentido, assume um papel que ultrapassa a dimensão cognitiva, contribuindo para o fortalecimento da autoestima, da autonomia e da participação social dos sujeitos. Tal perspectiva dialoga com o pensamento de Paulo Freire (1996), ao compreender a educação como prática de liberdade, capaz de promover a conscientização e a transformação da realidade.

Diante disso, este estudo parte da seguinte questão de pesquisa: *em que medida a Educação de Jovens e Adultos e Idosos (EJAI) tem se constituído como espaço efetivo de reconhecimento de si, construção da autonomia e fortalecimento social para mulheres quilombolas que tiveram suas trajetórias escolares interrompidas?*

O objetivo geral da pesquisa é *compreender de que forma a Educação de Jovens e Adultos e Idosos (EJAI) contribuiu para o reconhecimento de si, a construção da autonomia e*

[1] A inclusão da letra “I” na sigla EJAI, correspondente a “Idosos”, busca dar maior visibilidade às pessoas idosas no campo da Educação de Jovens e Adultos, reconhecendo que a aprendizagem pode acontecer ao longo da vida. A escolha dessa nomenclatura também busca destacar as experiências, os saberes e as trajetórias das pessoas idosas como parte importante do processo educativo.

o fortalecimento social de uma mulher quilombola do município do Conde – PB, considerando os atravessamentos de raça, gênero e território em sua trajetória de vida. Como objetivos específicos, busca-se: (a) *discutir, à luz da literatura, os processos educacionais na EJAI, as ações de exclusão e as possibilidades de emancipação dos sujeitos dos seus sujeitos, em especial das mulheres quilombolas;* e (b) *analisar a narrativa da participante, evidenciando como sua experiência na EJAI contribuiu para o fortalecimento da identidade quilombola, da autoestima e da participação social.*

A relevância desta pesquisa reside na necessidade de dar visibilidade às experiências de mulheres quilombolas na EJAI, compreendendo suas trajetórias não como exceções, mas como expressões de processos sociais mais amplos. Ao privilegiar a narrativa de vida da participante, este estudo busca evidenciar como a educação pode atuar como instrumento de transformação, ao mesmo tempo em que revela os limites estruturais que ainda persistem.

A escolha de pesquisar a Educação de Jovens e Adultos e Idosos (EJAI) está diretamente relacionada ao interesse pessoal em compreender os sentidos que o retorno à escola assume na vida das pessoas, em particular, a mulher negra quilombola. A partir dessa perspectiva, busca-se refletir sobre como a experiência de voltar a estudar pode contribuir para os processos de reconhecimento de si e fortalecimento da identidade, especialmente na trajetória de uma mulher quilombola egressa da EJAI no município de Conde - PB.

Outro aspecto que contribuiu significativamente para essa escolha foi a experiência vivenciada durante o estágio supervisionado realizado na EJAI durante a graduação. Nesse período, tive a oportunidade de acompanhar de perto o cotidiano da sala de aula, observar as dinâmicas de ensino e aprendizagem e, principalmente, conhecer um pouco das histórias de vida das estudantes que frequentavam essa modalidade de ensino. Em sua maioria, as mulheres que frequentavam a EJAI na unidade escolar eram negras, moradoras das comunidades vizinhas de Gurugí e Ipiranga, e haviam retornado à escola após anos de interrupção dos estudos.

Essa experiência foi importante, pois possibilitou perceber que a sala de aula da EJAI é um espaço onde diferentes trajetórias se encontram. Onde a troca de experiências motivam positivamente o olhar sobre a permanência na escola. As estudantes carregam consigo histórias de luta, desistências em detrimento de responsabilidades familiares e dificuldades econômicas que, muitas vezes, impediram a continuidade dos estudos na infância, na adolescência e mesmo na idade adulta. Ao mesmo tempo, demonstram uma grande vontade de aprender e de construir novas oportunidades por meio da educação.

Ouvir suas histórias e perceber os desafios que enfrentam em seu cotidiano, provocou em mim o interesse de compreender melhor como a educação pode contribuir para transformar suas realidades. Assim, o tema não surge apenas como uma escolha acadêmica, mas também como um compromisso pessoal com as histórias e experiências presentes no meu próprio território. Isso torna a pesquisa ainda mais significativa, pois permite olhar para essas trajetórias com maior sensibilidade e respeito, reconhecendo os saberes e experiências que cada uma carrega.

A escolha pela temática da EJAI também foi motivada pelos relatos de familiares acerca das dificuldades encontradas para frequentar as aulas e concluir essa etapa da escolarização. A pesquisa também se constitui como uma forma de reconhecer a escola como um espaço importante de reconstrução de sonhos e ampliação de possibilidades para essas mulheres.

1.1 Caminhos metodológicos

O presente estudo caracteriza-se como um estudo de caso [2]de natureza qualitativa, de base descritiva e interpretativa, desenvolvido na Comunidade Quilombola de Gurugí, localizada no município de Conde, Paraíba. A opção por esse delineamento metodológico decorre da necessidade de compreender o fenômeno investigado em sua complexidade, considerando as especificidades do contexto sociocultural em que ele se manifesta e as múltiplas relações estabelecidas entre os sujeitos participantes da pesquisa.

Nessa perspectiva, o estudo de caso constitui uma estratégia metodológica que possibilita aprofundar a compreensão de uma realidade singular sem desvinculá-la das condições históricas, sociais e culturais que a constituem. Conforme afirmam Tormes *et al.* (2018, p. 19),

> O estudo de caso pode contribuir, de modo singular para que o pesquisador consiga compreender problemáticas relacionadas a indivíduos, grupos sociais, organizações, programas, políticas, quando permite realizar análises amplas e significativas sobre o objeto de pesquisa.

Essa compreensão reforça a pertinência do estudo de caso para pesquisas no campo da Educação, uma vez que permite analisar os fenômenos em profundidade, valorizando as experiências dos sujeitos e as particularidades do contexto investigado. Em vez de buscar

[2] Destacamos que este estudo de caso reflete uma realidade específica, dentro de uma determinada situação socio-histórico-cultural-econômica, não representando todas as mulheres negras Quilombolas.

generalizações, essa abordagem privilegia a interpretação dos significados construídos pelos participantes em suas práticas sociais.

Nessa mesma direção, Yin (2015) destaca que o estudo de caso favorece uma análise ampla e contextualizada da realidade pesquisada, aspecto particularmente relevante em investigações qualitativas. Para o autor, compreender um fenômeno exige considerar as relações que ele estabelece com o ambiente em que ocorre, bem como as perspectivas dos sujeitos envolvidos. Desse modo, a produção dos dados demanda uma postura investigativa atenta e sensível por parte do pesquisador, sobretudo durante a realização das entrevistas. Ao discutir a condução das entrevistas em pesquisas qualitativas, Yin (2001, p. 82) afirma:

> À medida que um entrevistado relata um incidente, o bom ouvinte escuta as palavras exatas utilizadas (algumas vezes, a terminologia reflete uma importante orientação), captura o humor e os componentes afetivos e compreende o contexto a partir do qual o entrevistado está percebendo o mundo.

Essa orientação evidencia que a entrevista ultrapassa a simples coleta de informações, configurando-se como um processo de construção de sentidos. Assim, o pesquisador precisa desenvolver uma escuta sensível, capaz de apreender não apenas o conteúdo explícito dos enunciados, mas também os aspectos afetivos, culturais e contextuais que permeiam o discurso dos participantes. Essa postura é especialmente significativa neste estudo, pois possibilita compreender como os sujeitos da Comunidade Quilombola de Gurugí constroem significados sobre suas experiências, valorizando suas vozes e reconhecendo os sentidos produzidos em seus contextos de vida.

Durante a elaboração deste trabalho, foi utilizada uma ferramenta de inteligência artificial (IA) como recurso de apoio à revisão textual, organização das ideias e aprimoramento da redação. A pesquisa, a seleção e análise dos dados, as interpretações e as decisões relacionadas ao conteúdo do trabalho foram realizadas pela pesquisadora, que assume integral responsabilidade pelo texto apresentado.

1.2 A participante

O estudo de caso foi realizado em 06 de março de 2026, tendo como participante uma mulher negra, de 63 anos, moradora da Comunidade Quilombola de Gurugí, no município de Conde–PB. Mãe de cinco filhos e avó de quinze netos, atualmente exerce a atividade de acompanhante de idoso. Ao longo de sua trajetória profissional, já atuou em atividades de venda informal e atividades agrícolas. Sua participação na pesquisa fundamenta-se em sua

trajetória de vida, marcada por desafios relacionados ao acesso e, principalmente, à permanência na escola desde a infância.

Ao longo de sua história, a participante enfrentou diferentes obstáculos que interromperam seu percurso educacional, realidade comum a muitas mulheres negras pertencentes às comunidades quilombolas. Entre esses desafios, destacam-se as dificuldades socioeconômicas, as responsabilidades familiares e as desigualdades historicamente vivenciadas, fatores que contribuíram para o afastamento da escola durante vários anos.

O retorno aos estudos, por meio da EJAI, representa não apenas a retomada da escolarização, mas também um processo de valorização da própria história e construção de novas perspectivas de vida. Nesse contexto, suas narrativas revelam experiências de resistência e superação, evidenciando a importância da EJAI como política pública capaz de promover inclusão, autonomia e reconhecimento social.

Assim, a trajetória da participante constitui um importante elemento para compreender as experiências vivenciadas por mulheres negras quilombolas que, mesmo diante de inúmeras dificuldades, persistem na busca pelo conhecimento e pela realização de seus projetos de vida, reafirmando a educação como um direito e um instrumento impulsionador da transformação social.

1.3 Coleta de dados

Inicialmente, a participante foi informada sobre a temática da pesquisa, seus objetivos, sua relevância e os procedimentos metodológicos adotados, sendo esclarecidas todas as etapas do estudo. Na ocasião, realizou-se a leitura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que, após a concordância da participante, foi devidamente assinado. A coleta de dados teve início por meio de uma entrevista semiestruturada presencial, realizada em 6 de março de 2026, na Comunidade Quilombola de Gurugí.

Durante esse primeiro encontro, constatou-se que as experiências narradas demandavam um tempo maior para que a participante pudesse reconstruir sua trajetória de vida e escolarização de forma livre, espontânea e sem interrupções. Em razão disso, realizou-se um segundo encontro, em 12 de março de 2026, por meio de entrevista telefônica, o que possibilitou a continuidade do diálogo e o aprofundamento das informações produzidas.

A realização de um segundo momento de entrevista fundamentou-se na necessidade de garantir uma escuta qualificada, respeitando o tempo da participante e favorecendo a

compreensão mais aprofundada de sua trajetória educacional, especialmente no que se refere aos desafios relacionados ao acesso, à permanência e ao retorno aos estudos. Os relatos evidenciaram aspectos relevantes de sua experiência como mulher negra quilombola, permitindo compreender como marcadores sociais, culturais e territoriais atravessam seu percurso formativo na Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJAI). Desse modo, as narrativas produzidas constituem importantes fontes de conhecimento sobre as vivências de estudantes quilombolas nessa modalidade de ensino, podendo subsidiar futuras pesquisas e contribuir para a formulação de práticas e políticas educacionais mais sensíveis às especificidades desse público.

1.3.1 As perguntas

A entrevista semiestruturada foi orientada por um roteiro previamente elaborado, composto por questões abertas que buscaram favorecer a livre narrativa da participante sobre sua trajetória de vida, seu percurso escolar e as experiências vivenciadas na EJAI. O Quadro 1 apresenta as perguntas que nortearam a produção dos dados desta pesquisa.

Quadro 1 – Roteiro da entrevista semiestruturada

N	Pergunta	Objetivo
1	Você pode contar um pouco da sua história e da sua relação com a comunidade quilombola onde vive?	Compreender a trajetória de vida da participante e sua inserção na comunidade quilombola.
2	Como foi sua trajetória escolar até chegar à EJAI?	Conhecer o percurso educacional da participante, identificando interrupções, dificuldades e motivações para o retorno aos estudos.
3	Em algum momento sua condição de mulher quilombola influenciou sua experiência na escola? Como?	Identificar de que maneira gênero, raça e pertencimento quilombola atravessaram sua trajetória escolar.
4	O que a motivou a ingressar na EJAI?	Compreender os fatores que impulsionaram o ingresso na Educação de Jovens, Adultos e Idosos.
5	De que forma a EJAI contribuiu para a maneira como você se vê hoje como mulher negra e quilombola?	Investigar os impactos da escolarização na construção da identidade e do reconhecimento étnico-racial.
6	A escola valorizou sua cultura, história e identidade quilombola? Pode dar exemplos?	Identificar práticas pedagógicas de valorização ou invisibilização da cultura e da identidade quilombola.
7	Você percebe mudanças na sua autoestima, confiança ou forma de se posicionar após sua experiência na EJAI?	Compreender os efeitos da escolarização sobre autoestima, autonomia e empoderamento.
8	A EJAI trouxe mudanças concretas para sua vida (trabalho, renda, participação social, decisões pessoais)? Quais?	Identificar possíveis transformações sociais, econômicas e pessoais decorrentes da experiência educacional.
9	Você passou a ocupar algum espaço de liderança ou	Analisar a relação entre escolarização,

N	Pergunta	Objetivo
	maior participação na comunidade, associação quilombola, igreja, escola ou outro espaço? A educação teve influência nisso?	protagonismo social e participação comunitária.
10	Você sente que estudar foi uma forma de resistência ou fortalecimento enquanto mulher quilombola? Por quê?	Compreender a educação como prática de resistência, emancipação e fortalecimento identitário.
11	Na sua visão, a educação pode transformar a realidade das mulheres quilombolas? De que maneira?	Identificar as concepções da participante sobre o papel social da educação na transformação da realidade das mulheres quilombolas.
12	Que mensagem você deixaria para outras mulheres quilombolas que pensam em voltar a estudar?	Registrar reflexões finais da participante e identificar elementos de incentivo à escolarização de outras mulheres quilombolas.

Fonte: Elaborado pela autora (2026).

A análise dos dados fundamenta-se em uma perspectiva qualitativa e interpretativa, tomando como corpus as narrativas produzidas durante as entrevistas. O processo analítico consiste na leitura atenta e na interpretação dos relatos, buscando identificar sentidos, recorrências e categorias temáticas relacionadas à trajetória de vida, ao reconhecimento de si, à construção da autonomia, ao fortalecimento da identidade quilombola e à participação social da participante. Considerando que as narrativas são produzidas em contextos históricos, culturais e sociais específicos, sua interpretação ultrapassa a descrição dos acontecimentos, privilegiando a compreensão dos significados atribuídos pela participante às suas experiências de escolarização na EJAI. Dessa forma, a análise procura evidenciar como os processos educativos podem contribuir para o fortalecimento da identidade, da emancipação e do protagonismo de mulheres negras quilombolas.

O trabalho está organizado em três capítulos. O primeiro capítulo introdutório apresenta a contextualização da pesquisa, a delimitação do problema, os objetivos e os caminhos metodológicos que orientaram a investigação. O segundo capítulo reúne o referencial teórico que fundamenta as discussões, abordando a Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJAI), a interseccionalidade, o reconhecimento de si e a educação como prática de emancipação, estabelecendo o diálogo entre esses conceitos e a realidade das mulheres negras quilombolas. O terceiro capítulo dedica-se à análise e à interpretação da narrativa da participante, articulando os dados empíricos ao referencial teórico adotado. Nesse capítulo, busca-se compreender de que maneira sua trajetória educacional na EJAI contribuiu para processos de reconhecimento de si, fortalecimento identitário, autonomia, participação social e resistência, evidenciando o potencial transformador da educação na vida de mulheres quilombolas.

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

2.1 Educação de Jovens e Adultos e Idosos no Brasil: histórico, políticas públicas e desafios

Compreender a história da Educação de Jovens e Adultos e Idosos (EJAI) no Brasil é revisitar a caminhada de inúmeros indivíduos que, por diferentes motivos, foram privados do direito à educação na idade considerada adequada. Essa trajetória revela não apenas as desigualdades que marcaram a formação da sociedade brasileira, ao longo dos séculos, mas também a força e a persistência de pessoas que encontraram a oportunidade de retomar os estudos, reconstruir suas histórias e reafirmar seu direito à educação. Assim, a história da EJAI não se resume meramente à criação de programas educacionais, mas revela um longo percurso de lutas pelo reconhecimento da educação como um direito de todos, independentemente de sua condição social ou idade.

No Brasil, as primeiras iniciativas voltadas para a Educação de Jovens e Adultos e Idosos remontam ao período colonial. Naquele contexto, o ensino era conduzido principalmente pelos jesuítas, cuja missão estava voltada para a catequização dos povos indígenas e para a difusão da religião católica. A alfabetização de pessoas adultas acontecia de forma limitada e tinha como principal objetivo atender aos interesses da Coroa Portuguesa e da Igreja, sem a preocupação de garantir uma formação ampla ou promover a emancipação dos sujeitos. Dessa forma, a educação era entendida como um instrumento de dominação e de manutenção da ordem social existente. Ao analisarem a trajetória da EJAI no Brasil, Haddad e Di Pierro (2000) destacam que essa modalidade foi historicamente marcada por ações descontínuas e por políticas compensatórias, refletindo as desigualdades sociais e a exclusão educacional presentes na sociedade brasileira.

Mesmo após a Independência, a educação continuou sendo um direito distante para grande parte da população brasileira. Durante muitos anos, jovens e adultos que não tiveram a oportunidade de estudar permaneceram excluídos da escola, especialmente aqueles pertencentes às camadas mais pobres e à classe trabalhadora. A partir da década de 1930, surgiram as primeiras iniciativas de alfabetização voltadas para esse público. No entanto, foi na década de 1960, com as contribuições de Paulo Freire, que a Educação de Jovens e Adultos e Idosos passou a ser compreendida de maneira mais humana, crítica e transformadora. Para Freire (1987), alfabetizar não consiste apenas em ensinar a ler e escrever, mas em possibilitar

que os sujeitos compreendam a realidade em que vivem, reconheçam o valor de suas experiências e se tornem protagonistas na transformação da sociedade.

Com a tomada do poder pelos militares no ano de 1964, o Estado assumiu uma postura centralizadora e tecnicista, criando o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), em 1967. Haddad e Di Pierro (2000) observam que o MOBRAL, apesar de sua abrangência, foi marcado por superficialidade pedagógica e por seu uso como instrumento de controle social. Isso significa que a alfabetização oferecida pelo programa estava voltada, principalmente, para preparar as pessoas para o mercado de trabalho, formando trabalhadores aptos a exercer funções básicas e atender às necessidades econômicas da época.

Com a redemocratização do Brasil, a partir da década de 1980, a Educação de Jovens e Adultos e Idosos passou a ser reconhecida como um direito. Esse avanço foi fortalecido pela Constituição Federal de 1988, que assegura a educação como direito de todos e dever do Estado e da família, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, ao exercício da cidadania e à qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988). Posteriormente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) oficializou a EJAI como uma modalidade da Educação Básica destinada às pessoas que não tiveram acesso ou continuidade dos estudos na idade adequada.

Nas décadas seguintes, diferentes programas foram criados para ampliar o acesso à escolarização. Entre eles, destaca-se o Programa Brasil Alfabetizado (PBA), criado por meio do Decreto nº 4.834, de 8 de setembro de 2003, que buscou atender jovens, adultos e idosos em situação de vulnerabilidade social, especialmente em regiões com elevados índices de analfabetismo. Também merece destaque o PROEJAI (Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos), criado com o objetivo de integrar a formação escolar à qualificação profissional; o Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Encceja), que oferece a possibilidade de certificação do Ensino Fundamental e do Ensino Médio para pessoas que demonstram domínio das competências exigidas. Além dos programas específicos, o Plano Nacional de Educação (PNE) que estabeleceu metas voltadas à redução do analfabetismo e à ampliação da oferta da EJAI.

Essas metas reforçam a necessidade de garantir não apenas o acesso à escola, mas também condições para garantir a permanência e conclusão de seus estudos. As políticas públicas destinadas a EJAI precisam ir além da oferta de vagas, garantindo condições efetivas para a conclusão da escolarização. Desse modo, é fundamental que elas considerem as trajetórias de vida dos estudantes, valorizem os saberes construídos fora da escola e garantam

condições reais de permanência e aprendizagem de qualidade. Quando esses aspectos não são contemplados, a qualidade do ensino é comprometida, dificultando a construção de um ambiente verdadeiramente inclusivo, acolhedor e significativo para aqueles que retornam à escola após anos de afastamento.

Assim, Arroyo (2017) destaca que os desafios da Educação de Jovens e Adultos e Idosos não se limitam ao espaço escolar, pois estão profundamente relacionados às desigualdades sociais que marcam a realidade brasileira e interferem diretamente no processo educativo.

2.2 EJAI e sujeitos da aprendizagem: trajetórias interrompidas e direito à educação

Pensar na Educação de Jovens e Adultos e Idosos (EJAI) é, antes de tudo, compreender que cada estudante que chega à sala de aula carrega consigo uma história única, marcada por sonhos, desafios, conquistas e, muitas vezes, por oportunidades que lhe foram negadas. Antes de serem alunos, são homens e mulheres que em sua maioria, tiveram que trabalhar muito jovens, enfrentam jornada de trabalho exaustiva, cuidam de suas famílias, enfrentam dificuldades econômicas, vivem situações de exclusão e, apesar de tudo isso, encontram forças para retomar um sonho que foi adiado: o de estudar.

Retornar aos estudos, portanto, representa muito mais do que voltar a pisar no chão da escola. Para muitos estudantes, significa a oportunidade de reconstruir uma parte importante de suas vidas. É a possibilidade de realizar um sonho antigo, ampliar as oportunidades de trabalho, conquistar maior autonomia no cotidiano, acompanhar melhor a educação dos filhos e dos netos ou, simplesmente, provar a si mesmos que ainda são capazes de aprender. É um misto de esperança, coragem e expectativa, mas também medos e inseguranças que precisam ser percebidos pela escola. Nessa perspectiva, o planejamento pedagógico, quando bem elaborado de forma consciente e comprometida, configura-se como ferramenta de suma importância para o processo educativo, mesmo considerando os desafios e as adaptações que podem surgir durante a prática docente e as interações com os estudantes.

Essa compreensão encontra respaldo na Resolução CNE/CEB nº 8, de 20 de novembro de 2012**,** que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. Em seu Art. 31**,** o documento estabelece que o Projeto Político-Pedagógico, compreendido como expressão da autonomia e da identidade da escola,

é fundamental para garantir o direito a uma Educação Escolar Quilombola com qualidade social, devendo orientar-se pelos seguintes princípios:

> I - observância dos princípios da Educação Escolar Quilombola constantes desta Resolução;
> II - observância das Diretrizes Curriculares Nacionais e locais, estas últimas definidas pelos sistemas de ensino e seus órgãos normativos;
> III - atendimento às demandas políticas, socioculturais e educacionais das comunidades quilombolas;
> IV - ser construído de forma autônoma e coletiva mediante o envolvimento e participação de toda a comunidade escolar. (BRASIL, 2012).

Somado a esse fato, não é raro encontrar estudantes que chegam à EJAI acreditando que a idade também pode ser um obstáculo para aprender. Muitas carregam lembranças de experiências escolares marcadas pelo fracasso, pela repetência, pela falta de apoio da família ou das pessoas com quem convivem e pela exclusão, o que acaba afetando sua autoestima e sua confiança. Por isso, o retorno à escola exige mais do que acesso às salas de aula; exige um ambiente em que cada pessoa se sinta respeitada, valorizada e reconhecida em seu contexto social.

Quando o estudante percebe que seus conhecimentos e experiências são considerados no processo educativo, ele passa a compreender que sua trajetória também tem importância e que sua aprendizagem pode acontecer em qualquer etapa da vida. Essa compreensão é reforçada por Arroyo (2005, p. 23) ao destacar que: “As trajetórias sociais e escolares truncadas não significam sua paralisação nos tensos processos de sua formação mental, ética, identitária, cultural, social e política. Quando voltam à escola, carregam esse acúmulo de formação e de aprendizagens”.

A reflexão de Arroyo evidencia que interromper os estudos não significa interromper a aprendizagem. Ao retornarem à EJAI, os estudantes trazem consigo saberes e experiências de vida que precisam ser reconhecidos e valorizados pela escola. A Educação de Jovens e Adultos e Idosos (EJAI) reafirma um princípio essencial: aprender é um direito que não tem prazo para acontecer. Embora a escola seja tradicionalmente associada à infância e à adolescência, a realidade brasileira demonstra que muitos estudantes não tiveram a oportunidade de concluir seus estudos no período regular. E nesse contexto, a referida etapa da educação básica se consolida como uma importante política de inclusão, contribuindo para reparar desigualdades históricas e ampliar o acesso à educação. Como observa Arroyo (2017, p.59), “a EJAI precisa ser um espaço de reconstrução de trajetórias interrompidas, de reencontro com a dignidade e o direito de aprender”.

Nessa perspectiva, a Constituição Federal de 1988 reconheceu a educação como um direito de todos, enquanto a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) consolidou a EJAI como modalidade da Educação Básica, destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade dos estudos no tempo regular.

Conforme estabelece o art. 37 da Lei nº 9.394/1996:

> A Educação de Jovens e Adultos e Idosos 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.
> § 1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.
> § 2º O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si.
> § 3º A Educação de Jovens e Adultos e Idosos deverá articular-se, preferencialmente, com a educação profissional, na forma do regulamento (BRASIL,1996).

Esses marcos representam conquistas importantes, pois ampliam o entendimento de que a aprendizagem deve ser garantida ao longo de toda a vida e não apenas durante os primeiros anos da escolarização. Mas, transformar esse princípio em realidade continua sendo um desafio constante.

2.3 Interseccionalidade: raça, gênero [3]e território nas experiências educacionais

Refletir sobre a Educação de Jovens e Adultos e Idosos (EJAI) exige reconhecer que a história da educação no Brasil foi construída em meio a profundas desigualdades raciais. Durante séculos, a população negra teve seu acesso à escolarização limitado por um processo histórico marcado pela escravidão, pela exclusão social e pela negação de direitos. Essas desigualdades não ficaram restritas ao passado.

Ao longo da história, o racismo estrutural produziu obstáculos que dificultaram o acesso à educação e restringiram oportunidades de desenvolvimento social e econômico. Essas marcas históricas podem ser percebidas na realidade da Educação de Jovens e Adultos. Em muitos casos, suas histórias revelam como o racismo atravessou diferentes momentos da vida, limitando o acesso a direitos, reduzindo oportunidades e reforçando desigualdades que se acumulam ao longo do tempo. Elas continuam presentes, ainda hoje, influenciando as oportunidades educacionais, as condições de permanência na escola e as trajetórias de vida de

[3] Interseccionalidade refere-se à compreensão de que diferentes marcadores sociais, como raça e gênero, se relacionam e influenciam as experiências vivenciadas pelas pessoas.

milhares de brasileiros, afetando de maneira mais intensa as mulheres negras, que historicamente enfrentam a sobreposição das desigualdades de raça, gênero e classe.

Nessa direção, Carneiro (2011, p. 51) ressalta que:

> A urgência de implementação de políticas públicas de promação da igualdade racial no Brasil decorre de um imperativo ético e moral que reconhece a indivisibilidade humana e, por consequente, condena toda forma de discriminação. É também um imperativo de ordem econômica pelo que representa em termos de perda de ativos a exclusão de 44% da população do acesso ao consumo, ao desenvolvimento e para a capacidade competitiva do país.

A reflexão apresentada pela autora evidencia que a superação das desigualdades raciais exige a formulação e a efetivação de políticas públicas capazes de garantir o acesso, a permanência e o sucesso educacional da população negra. Essa necessidade torna-se ainda mais evidente quando se considera a realidade das mulheres negras, simultaneamente as desigualdades de raça e de gênero.

Apesar das muitas conquistas alcançadas pelas mulheres ao longo da história, esse grupo ainda está longe de ter suas demandas plenamente garantidas. Muitas dificuldades decorrem do racismo e machismo, quando são questionadas a sua capacidade profissional e intelectual. Essa discriminação é resultado de uma estrutura social que permeia a cultura brasileira, e que almeja sua invisibilidade e subalternidade perante os outros indivíduos. Nesse sentido, Carneiro (2003, p.20) destaca que “a condição de mulher e negra acarreta uma dupla discriminação que impõe obstáculos adicionais ao desenvolvimento pessoal e profissional dessas mulheres”. É nesse cenário de exclusão e resistência que se insere a Educação de Jovens e Adultos e Idosos.

Reconhecer essas experiências não significa reduzir os sujeitos da EJAI às dificuldades que enfrentaram. Ao contrário, reforça a necessidade de valorizar as formas de resistência construídas por homens e mulheres negras diante das inúmeras barreiras impostas pela sociedade. Ao retornarem aos estudos, esses educandos reafirmam o desejo de aprender, fortalecer sua autonomia e ampliar suas possibilidades de participação social. Cada novo passo na escolarização representa também a afirmação de que o conhecimento pode ser um instrumento de emancipação, de reconhecimento e de fortalecimento da identidade.

Quando esses elementos são incorporados às práticas pedagógicas, a educação deixa de reproduzir uma visão limitada da história e passa a reconhecer a contribuição dos povos negros para a formação do país. Essa perspectiva é reforçada por Gomes (2017), ao defender que o reconhecimento dos saberes produzidos pelo Movimento Negro e pelas comunidades

negras possibilita a construção de uma educação comprometida com a valorização das identidades, das culturas e das experiências historicamente invisibilizadas.

Como afirma Gomes (2017, p. 13):

> O olhar dos jovens negros de hoje é muito mais firme e afirmativo do que o olhar da geração que os antecedeu. Encaram o "outro", discutem, posicionam-se. As jovens negras discutem mais abertamente feminismo negro, indagam a lógica de classe média das feministas brancas, cobram dos companheiros uma postura não violenta, realizam debates e discussões sobre o lugar da mulher negra na sociedade, polemizam a questão da solidão da mulher negra, vivem com mais desenvoltura a sua sexualidade.

Construir práticas educativas flexíveis que valorizem a diversidade, combatam o preconceito e reconheçam os estudantes negros como sujeitos de direitos é um compromisso fundamental para a promoção de uma educação justa e inclusiva. Deve-se considerar a realidade cotidiana dos educandos, em especial das mulheres negras que têm uma jornada de trabalho exaustiva, que envolve o emprego, os afazeres domésticos e os cuidados com os filhos ou outros familiares, são responsabilidades que reduzem o tempo disponível para os estudos e, em muitos casos, contribuem para a interrupção da trajetória escolar ou dificultam o retorno à sala de aula. O processo educativo deve dialogar com a realidade do território e com as vivências de seus sujeitos.

2.4 Educação como prática de liberdade, autonomia e emancipação

Conceber a educação como prática de liberdade significa entendê-la como um processo capaz de ampliar horizontes, despertar a consciência crítica e fortalecer a capacidade que cada pessoa possui de interpretar a realidade e atuar sobre ela. Nessa perspectiva, a escola deixa de ser apenas um espaço destinado à transmissão de conteúdos e passa a constituir-se como um ambiente de diálogo, reflexão e construção coletiva de sentidos. Aprender, portanto, não se limita à aquisição de informações; envolve reconhecer a própria história, compreender o contexto em que se vive e descobrir novas possibilidades de participação na sociedade.

Do ponto de vista reflexivo, Paulo Freire revela um olhar sobre a educação como prática de liberdade. Em *Pedagogia do Oprimido,* Freire (1987, p.45) afirma que "a libertação é um ato de amor e coragem" e que o processo educativo deve considerar a realidade concreta dos educandos nas atividades pedagógicas, ou seja, ouvir suas vozes, valorizando suas experiências e construir uma educação dialógica que se com vistas a transformação social. Em *Pedagogia da Autonomia* (1996), o autor segue a mesma perspectiva de respeito aos saberes individuais e coletivos dos educandos e a relevância de desenvolver uma prática docente

baseada na ética e na responsabilidade. Freire, (1996, p. 66), afirma: “Ensinar exige respeito à autonomia do ser do educando”.

Além disso, promove o diálogo entre saberes populares e acadêmicos, enriquecendo a prática pedagógica, podendo fortalecer o papel da educação como instrumento de emancipação e inclusão social. A necessidade de mudança dos paradigmas implantados no ambiente escolar pode revelar e ressignificar a importância de uma Educação de Jovens e Adultos e Idosos (EJAI) inclusiva e emancipadora. Oferecer o acesso, garantir as condições de permanência, participação e aprendizagem de qualidade, bem como desenvolver práticas pedagógicas adequadas, são elementos essenciais para a efetivação do direito à educação no sistema público brasileiro.

Nesse contexto, o planejamento pedagógico assume papel fundamental, pois orienta as ações docentes e possibilita que o processo de ensino seja constantemente refletido e adequado às necessidades dos educandos.

Como afirma Libâneo (2017, p. 245):

> O planejamento escolar é uma tarefa docente que inclui tanto a previsão das atividades didáticas em termos da sua organização e coordenação em face dos objetivos propostos, quanto a sua revisão e adequação no decorrer do processo de ensino. O planejamento é um meio para se programar as ações docentes, mas é também um momento de pesquisa e reflexão intimamente ligado à avaliação.

Essa compreensão torna-se significativa na Educação de Jovens e Adultos, haja vista que os educandos que chegam às salas de aula dessa modalidade não iniciam sua formação naquele momento; mas já construíram saberes ao longo de suas experiências cotidianas. Essas vivências moldaram sua forma de compreender o mundo e precisam ser reconhecidas e acolhidas como parte legítima do processo educativo.

Durante muito tempo, prevaleceu uma concepção de ensino baseada na ideia de que o professor era o único detentor do saber e que aos alunos cabia apenas ouvir, memorizar e reproduzir informações. Essa lógica desconsiderava as vivências dos educandos e pouco contribuía para o desenvolvimento do pensamento crítico. Na Educação de Jovens e Adultos, essa visão mostra-se insuficiente, pois ignora a riqueza das histórias que cada pessoa leva para a escola. Quando essas experiências passam a fazer parte das práticas pedagógicas, o conhecimento torna-se mais próximo da realidade, favorecendo uma participação mais ativa e significativa.

O planejamento pedagógico deve estar comprometido com a realidade dos educandos e com a construção de práticas educativas contextualizadas, conforme destaca Libâneo (2017, p. 246):

> A ação de planejar, portanto, não se reduz ao simples preenchimento de formulários para controle administrativo; é, antes, a atividade consciente de previsão das ações docentes, fundamentadas em opções político-pedagógicas, e tendo como referência permanente as situações didáticas concretas (isto é, a problemática social, econômica, política e cultural que envolve a escola, os professores, os alunos, os pais, a comunidade, que interagem no processo de ensino).

Sob essa perspectiva, a autonomia é construída gradualmente, por meio das oportunidades de participação, da expressão de opiniões, da realização de escolhas e assumir responsabilidades. Esse processo favorece o reconhecimento de seu potencial para compreender e intervir na realidade em que vivem. Assim, a escola desempenha um relevante papel, na formação de sujeitos críticos, capazes de tomar decisões conscientes, e posicionar-se diante das injustiças e exercer sua cidadania de maneira responsável. Professor e educandos deixam de ocupar posições hierárquicas rígidas e passam a construir conhecimentos de forma compartilhada, reconhecendo que todos têm algo a ensinar e muito a aprender.

É nessa relação de diálogo, respeito e reciprocidade que a escola se constitui como um espaço de crescimento coletivo, no qual os saberes construídos ao longo da vida são reconhecidos e valorizados. Desse modo, compreender a educação como prática de liberdade significa acreditar na capacidade humana de aprender continuamente. Nesse sentido, Paulo Freire (1996, p. 25) ressalta: "Ensinar exige respeito aos saberes dos educandos."

2.5 Educação, cultura quilombola e valorização de saberes tradicionais

A educação em uma comunidade quilombola não se limita ao ambiente escolar, pois os processos de aprendizagem também são construídos nas vivências cotidianas, enfrentando os desafios, nos quintais, nas plantações, nas rodas de conversa, nas celebrações e nas experiências compartilhadas entre diferentes gerações. É nesse convívio que os conhecimentos e as tradições transmitidos pelos mais velhos são preservados e fortalecidos. Esses ensinamentos fazem parte da cultura quilombola e constituem um patrimônio que precisa ser reconhecido e valorizado de forma permanente nos processos educativos, pois cada experiência compartilhada mantém viva uma herança construída por gerações que transformaram resistência em modo de viver.

Em consonância com esse entendimento, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola estabelecem que a Educação de Jovens e Adultos e Idosos deve respeitar as especificidades culturais e sociais dessas comunidades, conforme dispõe o Art. 23:

> § 1º Na Educação Escolar Quilombola, a EJAI deve atender às realidades socioculturais e interesses das comunidades quilombolas, vinculando-se a seus projetos de vida.
> § 2º A proposta pedagógica da EJAI deve ser contextualizada levando em consideração os tempos e os espaços humanos, as questões históricas, sociais, políticas, culturais e econômicas das comunidades quilombolas.
> § 3º A oferta de EJAI no Ensino Fundamental não deve substituir a oferta regular dessa etapa da Educação Básica na Educação Escolar Quilombola, independentemente da idade.
> § 4º Na Educação Escolar Quilombola, as propostas educativas de EJAI, numa perspectiva de formação ampla, devem favorecer o desenvolvimento de uma Educação Profissional que possibilite aos jovens, adultos e idosos quilombolas atuar nas atividades socioeconômicas e culturais de suas comunidades com vistas ao fortalecimento do protagonismo quilombola e da sustentabilidade de seus territórios (BRASIL,2012).

Durante muito tempo, a escola pouco dialogou com essa realidade. Os conhecimentos construídos nas comunidades tradicionais foram frequentemente considerados inferiores aos saberes científicos, como se apenas aquilo que estivesse registrado nos livros pudesse ser reconhecido como conhecimento legítimo. Em consequência, gerações de crianças, jovens e adultos cresceram sem encontrar na escola referências que valorizassem sua identidade, sua história e as contribuições de seus ancestrais para a formação da sociedade brasileira. Essa reflexão ganha ainda mais força quando se observam as experiências das mulheres quilombolas, como destaca Ribeiro (2023, p. 28):

> Como já mencionado anteriormente a educação quilombola se dá não apenas no ambiente escolar, mas parte dos conhecimentos repassado dentre os sujeitos da Comunidade, sempre dos mais velhos para os mais jovens e esses saberes também consistem numa forma de educação, que forja a identidade do sujeito.

Nesse contexto, as mulheres ocupam um papel essencial na preservação da memória coletiva, pois são elas que guardam histórias que não estão registradas nos livros, ensinam receitas, transmitem conhecimentos sobre plantas medicinais, preservam tradições, organizam celebrações e mantêm vivas práticas culturais que atravessam gerações. Assim, cria espaços para que diferentes formas de conhecimento dialoguem entre si, ampliando as possibilidades de aprendizagem e fortalecendo o respeito às diversas maneiras de compreender o mundo, especialmente aquelas que constituem a identidade e a resistência dos povos quilombolas.

A promulgação da Lei nº 10.639/2003, ao tornar obrigatório o ensino da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira nas instituições de ensino, representou um importante avanço no reconhecimento da diversidade étnico-racial brasileira e serviu de fundamento para a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola. Entretanto, mais do que inserir conteúdos sobre a cultura afro-brasileira e quilombola no currículo, é necessário construir práticas educativas que estabeleçam um diálogo permanente

com a realidade dos educandos. Isso significa ouvir suas histórias, conhecer o território onde vivem, reconhecer seus modos de vida e compreender que cada experiência também produz conhecimento.

Nesse sentido, Silva (2017, p. 13) destaca que:

> A memória coletiva é cultivada para explicar e compartilhar histórias, representação e o cotidiano vivido no território delineado pela identidade negra remontando do período escravista até aos dias atuais marcados por lutas. Neste contexto, a territorialidade é balizada por meio da conservação cultural, relações com o território e de parentesco, através dessas resistências se consolida o processo de territorialização.

Assim, quando a escola reconhece e incorpora essas vivências ao processo educativo, fortalece a identidade dos estudantes, promove o sentimento de pertencimento e contribui para uma educação comprometida com a valorização da história, da cultura e das formas de resistência das comunidades quilombolas. Entre as manifestações culturais presentes nas comunidades quilombolas no município de Conde-PB, destaca-se o Coco de Roda como uma importante expressão da identidade, da memória e da resistência do povo negro. Por meio da dança, da música, do canto e da oralidade, essa tradição preserva conhecimentos transmitidos entre gerações e fortalece os vínculos de pertencimento entre os membros das comunidades quilombolas.

Além de seu valor artístico, o Coco de Roda representa um patrimônio cultural que mantém vivas as experiências e as lutas das comunidades. Corroborando essa perspectiva, Silva (2014, p. 33) afirma:

> Ressaltemos aqui que partimos do pressuposto de que o Coco de Roda dançado especificamente no território quilombola e o poder educacional dessa dança folclórica para esses afrodescendentes traz uma contribuição para o fortalecimento da Educação Popular e da Cultura Popular na Paraíba.

Desse modo, sua valorização no contexto escolar contribui para a preservação da memória coletiva, para o reconhecimento da diversidade cultural e para a formação de estudantes conscientes da importância de proteger e respeitar as tradições que constituem a história e a identidade dos povos quilombolas.

3. EDUCAÇÃO, RECONHECIMENTO DE SI E TRANSFORMAÇÃO SOCIAL: COM A PALAVRA, A MULHER QUILOMBOLA EGRESSA DA EJAI

As trajetórias educacionais de jovens, adultos e idosos que retornam à escola são atravessadas por experiências de vida marcadas por desigualdades sociais, raciais e de gênero. No caso das mulheres quilombolas, esses elementos se entrelaçam com o pertencimento

territorial e com os processos históricos de exclusão educacional que atingem comunidades tradicionais. Nesse contexto, a Educação de Jovens e Adultos e Idosos (EJAI) pode assumir um papel significativo na reconstrução de trajetórias interrompidas e na ampliação das possibilidades de participação social.

Assim, este capítulo tem como objetivo analisar a narrativa de uma mulher quilombola residente na comunidade do Gurugí, no município do Conde – PB, buscando compreender de que forma sua experiência na EJAI contribuiu para a construção da autonomia, do empoderamento e do reconhecimento de si.

A análise dos dados coletados por meio da entrevista evidencia que a trajetória da participante é marcada por diferentes momentos de interrupção e retomada dos estudos, atravessados por fatores como desigualdade social, racismo e responsabilidades familiares. A partir de sua narrativa, foi possível identificar categorias analíticas que permitem compreender a relação entre educação, identidade e transformação social em sua experiência de vida.

3.1 Trajetória de vida, território e identidade quilombola

A trajetória da participante está profundamente vinculada ao território quilombola onde nasceu e construiu suas primeiras experiências sociais e de trabalho. Quando questionada na pergunta 1 — *"Você pode contar um pouco da sua história e da sua relação com a comunidade quilombola onde vive?"* — a entrevistada afirma:

"Nasci e cresci no Gurugí. Sou filha de pessoas quilombolas. Cresci na agricultura, plantando mandioca, semente de inhame, milho, feijão, entre outros. Trabalhei em casas de farinha e em roçados de pessoas da própria comunidade. Nosso dia a dia começa com os serviços domésticos. Converso com as pessoas aqui de casa e com as vizinhas sobre o trabalho no campo, sobre como estão as pessoas conhecidas e, às vezes, a gente relembra o passado, de como a vida era difícil. Também lembro das festas da nossa comunidade, como o coco de roda, a ciranda e a lapinha. Havia o forró pé de serra, realizado no mês de junho, durante as festas de São João. Em janeiro, acontecia a procissão da Festa de São Sebastião, que é realizada até hoje, todos os anos. Na nossa comunidade existe um grupo de mulheres do campo que produzem bolos, pães de vários sabores, como inhame e batata-doce, além de beiju. Não faço parte, mas tenho parentes que participam da associação chamada "Mulheres do Campo."

A fala evidencia que sua identidade se constitui em estreita relação com o território e com as práticas tradicionais de trabalho presentes na comunidade quilombola. A agricultura familiar, o cultivo coletivo e o trabalho nas casas de farinha aparecem como elementos estruturantes da vida cotidiana, reforçando o papel do território como espaço de produção cultural, social e econômica.

Além disso, a fala da participante permite compreender que o território quilombola não se constitui apenas como espaço de trabalho, mas também como lugar de construção de vínculos sociais e de compartilhamento de experiências. Ao mencionar as conversas cotidianas com familiares e vizinhas, bem como as memórias sobre as dificuldades do passado, a entrevistada evidencia a presença de uma sociabilidade marcada pela coletividade, pela oralidade e pela troca de saberes. Esses elementos reforçam a ideia de que o conhecimento produzido na comunidade não se restringe ao espaço escolar, mas circula nas relações cotidianas e nas práticas culturais.

Outro aspecto relevante diz respeito às manifestações culturais citadas, como o coco de roda, a ciranda, a lapinha e as festas religiosas. Tais práticas revelam a riqueza cultural da comunidade e sua importância na manutenção da identidade quilombola. No entanto, é necessário problematizar que, historicamente, esses saberes e expressões culturais foram pouco valorizados pelas instituições formais de ensino, o que contribui para a produção de um distanciamento entre a escola e a realidade dos sujeitos quilombolas. Nesse sentido, a narrativa da participante evidencia uma tensão entre o reconhecimento da cultura no espaço comunitário e sua invisibilização no âmbito escolar.

A menção ao grupo “Mulheres do Campo” também é significativa, pois aponta para formas de organização coletiva feminina no interior da comunidade, voltadas à produção e geração de renda. Ainda que a participante não esteja diretamente inserida nesse grupo, o fato de ter familiares que participam indica a presença de redes de solidariedade e de estratégias coletivas de enfrentamento às dificuldades econômicas. Contudo, sua não participação também suscita reflexões sobre possíveis limitações enfrentadas pelas mulheres, como a sobrecarga de trabalho doméstico, o cuidado com a família e a falta de tempo, fatores que frequentemente dificultam o engajamento em espaços organizativos.

Outro ponto que merece destaque é a naturalização das condições de vida difíceis mencionadas na fala — “a gente relembra o passado, de como a vida era difícil”. Essa afirmação, aparentemente simples, revela um processo de internalização das desigualdades, no qual experiências de precariedade passam a ser compreendidas como parte comum da trajetória de vida. Tal aspecto é relevante para a análise, pois demonstra como as condições

estruturais de desigualdade tendem a se perpetuar quando não são problematizadas como expressão de injustiças sociais mais amplas.

Dessa forma, a narrativa da participante evidencia que sua identidade quilombola é construída na articulação entre trabalho, cultura, memória e relações comunitárias. Ao mesmo tempo, revela que esse processo ocorre em um contexto marcado por desigualdades históricas que limitam o acesso a direitos, como a educação. Assim, o território aparece como espaço ambíguo: ao mesmo tempo em que fortalece o pertencimento e a identidade, também evidencia as condições de exclusão social que atravessam a vida da população quilombola.

Essa dimensão aparece de forma explícita quando, na pergunta 3 — "*Em algum momento sua condição de mulher quilombola influenciou sua experiência na escola?"* — ela afirma:

"Sim. A forma como olham para mim quando estou falando diante das pessoas revela isso. Muitas vezes, percebo um olhar de preconceito, como se eu não merecesse estar ali, por ser negra e pobre. Aqui na comunidade, já passei por situações em que algumas pessoas não acreditaram na minha capacidade e na minha inteligência, especialmente quando ingressei no curso do IFPB. Cheguei a ser questionada por alguém da própria comunidade, que disse que eu deveria desistir e dar lugar aos jovens. Isso me deixou muito triste, mas também me fortaleceu para seguir em frente, pois ninguém merece desistir dos seus sonhos. Se alguém se sente incomodado, acredito que seja porque reconhece que sou uma pessoa capaz".

Essa percepção evidencia a presença do racismo estrutural e das desigualdades de gênero que atravessam as experiências de mulheres negras em diferentes espaços sociais. Como destacam autoras como Sueli Carneiro (2003) e Nilma Gomes (2017), a intersecção entre raça e gênero produz formas específicas de exclusão, nas quais mulheres negras são constantemente colocadas em posições de desvalorização, invisibilidade e questionamento de suas capacidades. Trata-se de um processo que não se manifesta apenas em práticas explícitas de discriminação, mas também em atitudes sutis, como os "olhares" mencionados pela participante, que funcionam como mecanismos simbólicos de controle e deslegitimação.

Ao afirmar que sente que não "merece estar ali", a entrevistada evidencia como esses processos de exclusão não operam apenas no plano externo, mas também impactam a dimensão subjetiva, influenciando a forma como o sujeito se percebe e se posiciona nos espaços sociais. Esse aspecto é central, pois revela que o racismo, o sexismo, o etarismo e o capacitismo não apenas limitam oportunidades, mas também produzem efeitos na autoestima, na confiança e no sentimento de pertencimento.

Outro elemento relevante da narrativa é o fato de o questionamento sobre sua capacidade ter ocorrido dentro da própria comunidade. A fala — “deveria desistir e dar lugar aos jovens” — revela uma tensão importante: ao mesmo tempo em que o território quilombola é espaço de pertencimento, também pode reproduzir discursos que deslegitimam trajetórias que fogem às expectativas sociais estabelecidas. Nesse caso, observa-se uma sobreposição de marcadores sociais — idade, gênero e condição socioeconômica — que contribuem para a tentativa de limitar seu acesso à educação.

Esse dado permite problematizar a ideia de que os processos de exclusão são sempre externos à comunidade. Na realidade, eles podem ser internalizados e reproduzidos nas próprias relações locais, evidenciando a complexidade das dinâmicas sociais que atravessam esses territórios. As opressões não atuam de forma isolada, mas se articulam, produzindo experiências específicas de marginalização.

No entanto, a narrativa também revela um movimento de ressignificação dessas experiências. Ao afirmar que a situação “a deixou triste, mas também a fortaleceu”, a participante demonstra um processo de resistência, no qual a tentativa de deslegitimação é transformada em motivação para continuar. Esse deslocamento é significativo, pois indica a construção de uma consciência crítica sobre sua própria trajetória e sobre os mecanismos de exclusão que a atravessam.

Ainda assim, é importante evitar uma leitura romantizada dessa resistência. O fato de a participante conseguir transformar a dor em força não elimina as estruturas que produzem o preconceito. Pelo contrário, evidencia que, muitas vezes, cabe ao sujeito desenvolver estratégias individuais de enfrentamento diante da ausência de condições sociais mais igualitárias.

Nesse sentido, a narrativa da participante revela que sua trajetória não pode ser compreendida apenas como experiência individual, mas como expressão de processos sociais mais amplos que historicamente limitaram o acesso à educação para populações negras e quilombolas. Ao mesmo tempo, evidencia que o ingresso e a permanência na escola, especialmente em níveis mais avançados como o ensino técnico no IFPB, representam não apenas um avanço educacional, mas também um ato de afirmação identitária e de ruptura com expectativas sociais historicamente impostas a mulheres negras quilombolas.

3.2 Interrupções e retomadas na trajetória escolar

A trajetória educacional da participante é marcada por interrupções sucessivas, evidenciando um percurso escolar não linear, característica comum entre estudantes da Educação de Jovens e Adultos.

Na pergunta 2 — *"Como foi sua trajetória escolar até chegar à EJAI?"* — a entrevistada relata:

"Iniciei meus estudos ainda na infância, na escola da comunidade do Gurugí I, onde permaneci até a 4ª série. Aos 12 anos, saí da escola para trabalhar, pois minha família não tinha condições de me manter nos estudos nem de comprar o material escolar. Depois, tornei-me mãe. No ano de 1998, voltei à escola e permaneci por dois anos, cursando a 5ª e a 6ª séries na Escola Estadual João Vinagre, no Conde. No entanto, devido às dificuldades financeiras, não consegui continuar. Mais uma vez, não deu certo. Em 2023, retornei aos estudos por meio da EJAI, em Jacumã, cursando o 8º e o 9º anos. Nesse período, percebi que a escola podia me ajudar a continuar na busca pelo conhecimento."

A narrativa evidencia, de forma clara, um percurso educacional atravessado por descontinuidades, no qual o acesso à escola é constantemente interrompido por fatores externos à vontade da participante. O primeiro elemento que se destaca é o abandono escolar aos 12 anos, motivado pela necessidade de trabalhar e pelas dificuldades financeiras da família. Esse dado revela que a exclusão educacional não se dá por falta de interesse, mas por imposições estruturais que condicionam a vida de sujeitos em contextos de pobreza.

Nesse sentido, é importante problematizar que a saída da escola é apresentada como consequência "natural" das condições de vida, o que evidencia um processo de naturalização da desigualdade. A impossibilidade de adquirir material escolar, por exemplo, indica não apenas uma limitação econômica individual, mas revela, de forma mais ampla, a insuficiência de políticas públicas capazes de garantir condições reais de permanência na escola, especialmente no âmbito da Educação de Jovens e Adultos e Idosos e Idosos (EJAI). Nesse sentido, a exclusão educacional não se restringe ao acesso, mas se materializa, sobretudo, na dificuldade de permanência dos sujeitos no sistema educacional.

A EJAI, historicamente, ocupa um lugar secundário nas políticas educacionais brasileiras, sendo frequentemente marcada por descontinuidade de programas, baixa oferta de recursos e fragilidade institucional. Diferentemente da educação básica regular, essa modalidade muitas vezes não dispõe de condições estruturais adequadas, como oferta regular

de merenda escolar, distribuição sistemática de livros didáticos específicos e políticas de apoio à permanência dos estudantes. Dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) indicam que a EJAI apresenta índices elevados de evasão, o que evidencia que o acesso, por si só, não garante a continuidade dos estudos (INEP, 2023).

Além disso, é importante considerar que o público da EJAI possui especificidades que exigem políticas diferenciadas. Muitas estudantes, como no caso da participante, são mulheres que conciliam trabalho, maternidade e responsabilidades domésticas. No entanto, são raras as iniciativas que contemplem essas demandas, como a oferta de espaços de acolhimento para crianças (creches ou ambientes de convivência para mães com bebês) ou flexibilização de horários que considerem a jornada de trabalho. Essa ausência de suporte institucional contribui diretamente para a evasão escolar, especialmente entre mulheres.

Outro aspecto relevante diz respeito à precariedade dos materiais pedagógicos. Embora exista o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), sua implementação na EJAI nem sempre ocorre de forma contínua e adequada às especificidades desse público, o que compromete a qualidade do processo de ensino-aprendizagem. Conforme apontam Haddad e Di Pierro (2000), a EJAI historicamente sofre com a falta de materiais didáticos contextualizados, o que dificulta a construção de práticas pedagógicas mais significativas.

A questão da alimentação escolar também merece destaque. Embora o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) contemple a EJAI, sua execução varia significativamente entre os municípios, e, em muitos casos, não atende de forma regular os estudantes dessa modalidade. Para sujeitos que, muitas vezes, chegam à escola após longas jornadas de trabalho, a ausência de alimentação adequada pode se tornar mais um fator de desestímulo à permanência.

Nesse cenário, a dificuldade relatada pela participante em adquirir material escolar não pode ser compreendida como um problema isolado, mas como expressão de um conjunto de ausências estruturais que atravessam a EJAI. Trata-se de uma modalidade que, embora reconhecida legalmente como direito, ainda enfrenta desafios significativos para sua efetivação plena.

Assim, a análise desse trecho permite afirmar que as interrupções na trajetória escolar da participante não decorrem de fragilidades individuais, mas de um contexto mais amplo de negligência histórica em relação às políticas públicas voltadas para jovens e adultos, especialmente aqueles pertencentes a grupos socialmente vulnerabilizados, como mulheres negras e quilombolas.

Além disso, a menção à maternidade como elemento subsequente à saída da escola reforça a dimensão de gênero presente na trajetória da participante. A sobreposição entre trabalho precoce e responsabilidades familiares contribui para o afastamento das mulheres do espaço escolar, evidenciando como as desigualdades de gênero operam na produção de trajetórias educacionais interrompidas.

A tentativa de retorno à escola em 1998 revela um movimento de resistência e de busca por continuidade dos estudos. No entanto, a nova interrupção, novamente associada às dificuldades financeiras, demonstra a persistência das barreiras estruturais. A expressão "mais uma vez, não deu certo" é particularmente significativa, pois revela não apenas a repetição do fracasso institucional, mas também o impacto emocional dessas interrupções na trajetória da participante.

Esse trecho permite refletir sobre como o sistema educacional, ao não garantir condições de permanência, acaba produzindo ciclos de exclusão, nos quais o retorno à escola se torna um processo instável e frequentemente frustrado. Nesse sentido, a trajetória da participante não é exceção, mas reflete uma realidade comum a muitos estudantes da EJAI, cuja escolarização é marcada por idas e vindas.

A retomada dos estudos em 2023, por meio da EJAI, assume um novo significado na narrativa. Diferentemente das experiências anteriores, esse retorno é acompanhado por uma percepção mais consciente do papel da educação, expressa na fala: "percebi que a escola podia me ajudar a continuar na busca pelo conhecimento". Essa afirmação indica uma mudança na relação da participante com a escola, que deixa de ser apenas um espaço obrigatório da infância e passa a ser compreendida como instrumento de transformação pessoal.

Entretanto, é importante tensionar essa ideia de "retorno tardio". O fato de a participante só conseguir retomar os estudos de forma mais consistente na fase adulta evidencia uma falha estrutural do sistema educacional, que não conseguiu garantir sua permanência no tempo considerado "regular". Assim, a EJAI cumpre um papel fundamental de inclusão, mas também revela as lacunas deixadas pela educação básica.

Dessa forma, a trajetória escolar da participante evidencia que as interrupções não são eventos isolados, mas parte de um processo contínuo de exclusão social. Ao mesmo tempo, sua retomada dos estudos demonstra que, apesar dessas barreiras, a educação permanece como possibilidade de reconstrução de trajetórias, ainda que tardia e marcada por desafios.

3.3 A EJAI como espaço de reconhecimento de si

Um dos aspectos mais significativos evidenciados na narrativa refere-se ao papel da Educação de Jovens e Adultos e Idosos no processo de reconhecimento de si da participante.

Quando questionada na pergunta 5 — "De que forma a EJAI contribuiu para a maneira como você se vê hoje como mulher negra e quilombola?" — ela afirma:

"A EJAI é uma oportunidade para quem, como eu, não teve acesso aos estudos na infância, permitindo conhecer o mundo da educação e ampliar o conhecimento sobre diferentes aspectos da vida. Participei de atividades de que gostei muito enquanto estudei no município, como o desfile cívico e as atividades físicas realizadas fora da escola, na orla de Jacumã. Já no IFPB, temos aulas de campo, que consistem em visitas a outras cidades; quando retornamos, elaboramos um relatório com nossa opinião sobre a experiência."

Essa afirmação demonstra que a educação é percebida não apenas como acesso ao conhecimento formal, mas como possibilidade de ampliar horizontes e compreender melhor o mundo. A expressão "conhecer o mundo" é particularmente significativa, pois revela que a escola passa a ocupar um lugar de mediação entre a experiência da participante e outras realidades sociais, culturais e espaciais até então pouco acessíveis. Nesse sentido, Freire (1996) e Gomes (2017) contribuem para compreender a educação como um processo que valoriza os saberes construídos a partir das experiências dos sujeitos, favorecendo a autonomia, a valorização da identidade e a construção de novas possibilidades de compreender e transformar a própria realidade.

As atividades mencionadas — como aulas de campo, visitas a outras cidades e produção de relatórios — indicam uma ampliação do repertório cultural e cognitivo, permitindo que a participante se reconheça como sujeito capaz de interpretar, opinar e produzir conhecimento. Nesse sentido, a EJAI não atua apenas como espaço de escolarização tardia, mas como ambiente de formação crítica, no qual o sujeito passa a se perceber como agente ativo no processo de aprendizagem.

No entanto, é importante problematizar que essa ampliação de experiências ocorre de forma tardia, evidenciando que tais oportunidades não estiveram presentes em sua trajetória escolar inicial. Assim, a EJAI assume um papel de reparação, ao mesmo tempo em que expõe as lacunas históricas do sistema educacional, que não garantiu, no tempo adequado, o acesso a uma formação integral.

Além disso, a participante destaca experiências concretas de valorização dentro do ambiente educacional. Na pergunta 6 — "A escola valorizou sua cultura, história e identidade quilombola?" — relata:

"No ensino médio, estou tendo oportunidades que nunca havia tido em toda a minha vida como mulher negra quilombola. Fui escolhida para ser cerimonialista em eventos realizados pelo IFPB, onde estudo atualmente. Acredito que essa seja uma forma de mostrar que nós, mulheres negras, temos capacidade. As atividades sobre a cultura quilombola acontecem por meio de palestras, exibição de filmes e depoimentos de mulheres negras sobre suas experiências de vida. Já participei de concursos de beleza negra em minha comunidade e fiquei em 1º lugar. Uma atividade importante, que me marcou, foi uma apresentação sobre a Consciência Negra, que resultou na exposição da minha foto nos computadores da instituição. Fiquei surpresa e com a autoestima muito elevada."

Essa experiência representa um momento simbólico de reconhecimento institucional, no qual a participante passa a ocupar espaços de visibilidade e protagonismo. O convite para atuar como cerimonialista em eventos acadêmicos rompe com estereótipos historicamente associados às mulheres negras e quilombolas, contribuindo para o fortalecimento de sua autoestima e identidade.

Mais do que uma atividade pontual, esse reconhecimento pode ser compreendido como um processo de legitimação social, no qual a participante passa a ser vista — e a se ver — como sujeito capaz, digno de ocupar espaços de fala e representação. Esse deslocamento é fundamental, pois confronta diretamente as experiências anteriores de deslegitimação, marcadas pelo preconceito e pela dúvida sobre sua capacidade.

As atividades relacionadas à cultura quilombola, como palestras, exibição de filmes e depoimentos de outras mulheres negras, também desempenham um papel importante nesse processo. Elas contribuem para a construção de uma identidade positiva, ao possibilitar o contato com narrativas que valorizam a história e a experiência negra, rompendo com discursos hegemônicos que historicamente inferiorizam esses sujeitos.

No entanto, é necessário problematizar a natureza dessas ações. Muitas vezes, a valorização da cultura negra no ambiente escolar ocorre de forma pontual, associada a datas comemorativas, como o Dia da Consciência Negra, o que pode limitar seu alcance enquanto prática pedagógica contínua. Assim, embora essas experiências sejam significativas no plano

individual, é importante questionar se elas se traduzem em mudanças estruturais no currículo e nas práticas escolares.

Outro elemento relevante da fala é o impacto dessas experiências na autoestima da participante, expresso na afirmação de que ficou “com a autoestima muito elevada”. Esse dado revela que o reconhecimento institucional tem efeitos concretos na dimensão subjetiva, contribuindo para a reconstrução da imagem de si.

Nesse sentido, a EJAI se configura como espaço de reconhecimento não apenas cognitivo, mas também simbólico e identitário. Ao oferecer oportunidades de participação, visibilidade e valorização cultural, a escola possibilita que a participante reconstrua sua trajetória, ressignificando experiências anteriores de exclusão.

Entretanto, é fundamental destacar que esse processo não ocorre de forma automática nem homogênea. Ele depende das práticas pedagógicas adotadas, do compromisso institucional com a valorização da diversidade e das condições concretas de funcionamento da modalidade. Assim, a experiência da participante evidencia tanto o potencial transformador da EJAI quanto os limites que ainda precisam ser enfrentados para que esse reconhecimento se consolide de forma mais ampla e estruturada.

3.4 Educação, autonomia e participação social

A análise da narrativa também evidencia que a experiência educacional na EJAI contribuiu para ampliar a participação social da participante em diferentes espaços da comunidade.

Na pergunta 8 — “A EJAI trouxe mudanças concretas para sua vida?” — ela afirma:

“Sim. Surgiram melhores oportunidades de trabalho e de renda, o que também possibilitou compartilhar minhas experiências de vida em eventos realizados no município. Trabalhei na prefeitura como servidora de serviços gerais e, depois, passei a atuar na função de separação de material escolar e de limpeza para distribuição nas secretarias do município. Mesmo realizando tratamento de saúde, precisei continuar trabalhando para custear transporte e alimentação até o hospital. Nesse período, algumas pessoas que conheciam um pouco da minha realidade me convidaram para participar de eventos organizados pela prefeitura.”

Esse relato indica que a educação ampliou suas possibilidades de inserção social e profissional. Em diálogo com Freire (1996) e Arroyo (2005), compreende-se que a educação pode fortalecer a autonomia e a consciência crítica, mas não elimina, por si só, as desigualdades sociais e econômicas que marcam as trajetórias dos sujeitos da EJAI. Assim, embora o acesso à educação amplie oportunidades, seus efeitos são atravessados pelas condições sociais e profissionais vivenciadas por cada sujeito.

Além disso, o fato de a participante precisar continuar trabalhando durante o tratamento de saúde para custear transporte e alimentação evidencia a precariedade das condições de vida e a ausência de políticas públicas de assistência adequadas. Esse dado tensiona a ideia de autonomia, pois revela que, mesmo com o acesso à educação, a participante ainda enfrenta condições materiais que limitam sua capacidade de escolha. Assim, a autonomia construída não é plena, mas relativa, condicionada pelas circunstâncias socioeconômicas.

Outro aspecto relevante é a ampliação da visibilidade social da participante. Ao ser convidada para participar de eventos organizados pelo município, sua trajetória passa a ser reconhecida publicamente. No entanto, é importante problematizar se esse reconhecimento se traduz em inclusão estrutural ou se permanece no campo do simbólico. Ou seja, até que ponto essas oportunidades representam mudanças duradouras ou apenas momentos pontuais de visibilidade?

Além disso, a participante relata que passou a atuar em espaços comunitários, compartilhando sua experiência de enfrentamento ao câncer com outras mulheres quilombolas.

Na pergunta 9 — "Você passou a ocupar algum espaço de liderança ou maior participação na comunidade?" — afirma:

"Tive a oportunidade de falar sobre minha experiência na luta contra o câncer para outras mulheres quilombolas, em espaços como a igreja, postos de saúde e durante campanhas do município. Também participo do grupo 'As Poderosas em Ação', no qual mulheres apoiam umas às outras na luta contra o câncer. A educação me influenciou a me expressar melhor diante das pessoas e me ajudou a perder um pouco da timidez."

Esse processo revela um movimento significativo de transformação da experiência individual em instrumento de mobilização coletiva. Ao compartilhar sua trajetória, a participante não apenas ressignifica sua própria história, mas também contribui para a

construção de redes de apoio entre mulheres que vivenciam situações semelhantes. Esse aspecto é central, pois evidencia que a educação não atua apenas no plano individual, mas também no fortalecimento de vínculos comunitários.

A participação em espaços como igrejas, postos de saúde e campanhas públicas indica uma ampliação do seu campo de atuação social, rompendo com a posição anterior de maior invisibilidade. Nesse sentido, a participante passa a ocupar um lugar de fala que antes lhe era negado, assumindo um papel de referência para outras mulheres da comunidade.

Entretanto, é importante problematizar os limites desse protagonismo. Embora a participante atue como agente mobilizadora, sua inserção em espaços de decisão mais estruturados — como associações formais, conselhos ou instâncias políticas — não aparece de forma evidente na narrativa. Isso sugere que, apesar dos avanços, ainda existem barreiras para a consolidação de uma participação mais institucionalizada.

A educação aparece como elemento central nesse processo, especialmente quando a participante afirma que passou a “se expressar melhor” e a “perder a timidez”. Esse dado evidencia que a escola contribui para o desenvolvimento de competências comunicativas e sociais, fundamentais para a participação em espaços públicos. A capacidade de falar, argumentar e se posicionar é, nesse contexto, uma forma de poder, especialmente para sujeitos historicamente silenciados.

No entanto, é necessário destacar que essa transformação não ocorre automaticamente. Ela depende das experiências vividas no ambiente escolar, das oportunidades de participação e do reconhecimento recebido. Assim, a EJAI se configura como um espaço potencial de formação cidadã, mas esse potencial está diretamente relacionado à qualidade das práticas pedagógicas e ao compromisso institucional com a valorização dos sujeitos.

Dessa forma, a narrativa evidencia que a educação contribui para ampliar a autonomia e a participação social da participante, mas também revela os limites desse processo. A autonomia construída é real, porém situada; o protagonismo é significativo, mas ainda enfrenta barreiras estruturais. Assim, a EJAI se apresenta como espaço de possibilidades, mas não como solução isolada para as desigualdades que atravessam a vida das mulheres quilombolas.

3.5 Educação como fortalecimento e resistência

A última categoria analítica evidencia a forma como a participante compreende a educação como instrumento de fortalecimento e resistência frente às desigualdades sociais.

Na pergunta 10 — "Você sente que estudar foi uma forma de resistência enquanto mulher quilombola?" — ela afirma:

"Sim. Acredito que, quando fui chamada para participar de alguns eventos, isso serviu como incentivo para outras mulheres que também não tiveram oportunidade de estudar, de falar e de serem ouvidas. E aquelas que, em algum momento, sofreram ou ainda sofrem preconceito por serem negras, podem se espelhar nas minhas palavras e correr atrás dos seus sonhos."

Essa fala sintetiza o caráter emancipatório que a experiência educacional assume em sua trajetória. Ao compreender sua própria vivência como referência para outras mulheres, a participante desloca a educação do campo individual para uma dimensão coletiva e política. Estudar, nesse contexto, não é apenas um ato de formação pessoal, mas um posicionamento diante de estruturas históricas de exclusão.

O termo "resistência", ainda que não aprofundado conceitualmente pela participante, emerge como elemento central de sua narrativa. Ele expressa a permanência e a continuidade em um espaço que historicamente foi negado a sujeitos como ela. Nesse sentido, o simples fato de estar na escola, de falar em público e de ser ouvida pode ser compreendido como uma forma de enfrentamento ao racismo, sexismo e às desigualdades sociais. Como afirmam Carneiro (2011) e Silva (2014), a educação e a valorização dos saberes e das experiências dos sujeitos podem constituir formas de resistência diante das desigualdades e dos processos históricos de exclusão. Assim, a permanência da participante na escola ultrapassa a dimensão da escolarização, podendo representar também uma forma de afirmação de sua voz, de sua identidade e de seu direito de ocupar espaços historicamente marcados pela exclusão.

Ao afirmar que outras mulheres podem "se espelhar" em sua trajetória, a participante assume um papel de referência simbólica dentro de sua comunidade. Esse movimento é significativo, pois evidencia a construção de uma liderança que não se baseia necessariamente em cargos formais, mas na experiência vivida e compartilhada. Sua trajetória passa a funcionar como possibilidade concreta de identificação para outras mulheres que vivenciam situações semelhantes.

No entanto, é importante problematizar essa ideia de resistência. O fato de estudar ser compreendido como ato de resistência revela que o acesso à educação ainda não se configura plenamente como direito garantido, mas como conquista individual que exige esforço, persistência e enfrentamento. Assim, a narrativa evidencia uma contradição: a educação é

direito legalmente assegurado, mas, na prática, ainda precisa ser conquistada por meio da luta cotidiana.

Essa perspectiva também aparece quando a entrevistada reflete sobre o papel da educação na vida de outras mulheres quilombolas.

Na pergunta 11 — "Na sua visão, a educação pode transformar a realidade das mulheres quilombolas?" — responde:

"Sim. Por meio do estudo, da dedicação e da persistência diante das dificuldades do dia a dia. Estudando, elas podem ampliar sua visão sobre seus direitos e, mesmo que não encontrem compreensão em casa ou na comunidade, podem buscar apoio em outras pessoas e em outros espaços."

A resposta reforça a ideia da educação como caminho para a ampliação da consciência crítica, especialmente no que se refere ao conhecimento de direitos. Esse aspecto é fundamental, pois indica que a escola não atua apenas na transmissão de conteúdos, mas também na formação de sujeitos capazes de compreender sua posição na sociedade e reivindicar melhores condições de vida.

Entretanto, a ênfase na "dedicação" e na "persistência" também merece ser analisada criticamente. Embora esses elementos sejam importantes, há o risco de que a responsabilidade pela transformação social seja deslocada para o indivíduo, desconsiderando as limitações impostas pelas condições estruturais. Nesse sentido, é necessário reconhecer que, embora a educação possa contribuir para mudanças, ela não é suficiente, por si só, para superar desigualdades históricas.

Outro ponto relevante da fala é a menção à falta de apoio em casa ou na comunidade. Esse aspecto evidencia que o processo de escolarização pode gerar tensões nas relações sociais, especialmente quando rompe com expectativas tradicionais de gênero e com trajetórias consideradas "normais" para mulheres quilombolas. Assim, a escola pode funcionar tanto como espaço de acolhimento quanto de deslocamento, ampliando horizontes, mas também produzindo conflitos.

Já na pergunta 12 — "Que mensagem você deixaria para outras mulheres quilombolas que pensam em voltar a estudar?" — afirma:

"Que voltem a estudar.
Que nunca desistam.
Nunca é tarde para ter um diploma em mãos."

Essa fala, direta e enfática, sintetiza a experiência vivida pela participante e revela uma dimensão motivacional importante. A ideia de que “nunca é tarde” reforça o papel da EJAI como possibilidade de retomada de trajetórias interrompidas, especialmente para sujeitos que tiveram o direito à educação negado ao longo da vida.

Contudo, essa mensagem também pode ser problematizada. Ao enfatizar a persistência individual, corre-se o risco de invisibilizar as barreiras estruturais que dificultam o retorno à escola, como trabalho, maternidade, falta de políticas públicas e desigualdades sociais. Assim, embora a fala tenha um caráter inspirador, é necessário situá-la dentro de um contexto mais amplo, no qual o acesso e a permanência na educação dependem não apenas da vontade individual, mas de condições concretas.

Dessa forma, a análise desta categoria evidencia que a educação, na perspectiva da participante, é compreendida como instrumento de fortalecimento, resistência e transformação. Ao mesmo tempo, revela que esse processo é atravessado por contradições, nas quais avanços individuais coexistem com limites estruturais.

Assim, a EJAI se configura como espaço de possibilidade e de luta, no qual o reconhecimento de si, a ampliação da participação social e o fortalecimento da identidade se articulam, ainda que em meio a desafios que ultrapassam o âmbito educacional.

A análise da narrativa da participante ainda permite compreender que sua trajetória educacional na Educação de Jovens e Adultos e Idosos (EJAI) está profundamente articulada a processos históricos de exclusão, mas também a movimentos de reconstrução de si, de fortalecimento identitário e de ampliação da participação social. Ao longo de sua fala, evidencia-se que o acesso tardio à escola não decorre de escolhas individuais, mas de condições estruturais marcadas pela pobreza, pelo trabalho precoce, pela maternidade e pelas desigualdades de raça, gênero e território. Nesse sentido, sua trajetória escolar interrompida revela uma realidade comum a muitas mulheres quilombolas, para as quais o direito à educação foi historicamente negado ou inviabilizado.

O retorno à escola, por meio da EJAI, assume, portanto, um significado que ultrapassa a dimensão escolar. Trata-se de um movimento de retomada de um direito, mas também de ressignificação da própria história. A participante passa a se reconhecer como sujeito capaz de aprender, de se expressar e de ocupar espaços que antes lhe eram negados. Esse processo de reconhecimento de si se manifesta tanto no fortalecimento da autoestima quanto na ampliação de sua participação em espaços sociais e comunitários.

As oportunidades de trabalho, a participação em eventos e o envolvimento em ações comunitárias indicam avanços concretos em sua trajetória. Em diálogo com Haddad e Di

Pierro (2000), compreende-se que a EJAI envolve não apenas a escolarização, mas também a ampliação de conhecimentos e habilidades socioculturais. Dessa forma, a experiência da participante revela que a educação pode ampliar suas possibilidades de participação social e profissional, embora não seja suficiente, isoladamente, para superar as desigualdades que atravessam sua trajetória.

Outro aspecto central refere-se à dimensão coletiva da experiência educacional. Ao compartilhar sua trajetória com outras mulheres, a participante transforma sua vivência individual em instrumento de mobilização e inspiração, assumindo um papel de referência dentro da comunidade. Nesse sentido, a educação se configura como prática de resistência, na medida em que possibilita não apenas o acesso ao conhecimento, mas também a afirmação de identidades historicamente marginalizadas.

Entretanto, a análise também evidencia tensões e contradições. O fato de estudar ser compreendido como resistência revela que o acesso à educação ainda não se consolidou plenamente como direito garantido. Além disso, as experiências de preconceito, a precariedade das condições de vida e a ausência de políticas públicas específicas para a EJAI demonstram que os avanços individuais coexistem com limites estruturais persistentes.

Dessa forma, a trajetória da participante permite afirmar que a EJAI se constitui como espaço de possibilidades, no qual se articulam processos de aprendizagem, reconhecimento e transformação. No entanto, também se apresenta como campo de disputa, evidenciando as desigualdades que ainda marcam o acesso e a permanência na educação para populações historicamente excluídas.

Em síntese, voltar a estudar, para a participante, vale a pena não apenas pelos conhecimentos adquiridos ou pelas oportunidades geradas, mas sobretudo pelo processo de reconstrução de si, de fortalecimento enquanto mulher negra quilombola e de ampliação de sua voz em espaços sociais. Ainda assim, sua trajetória reforça a necessidade de políticas públicas mais efetivas, que garantam não apenas o acesso, mas condições reais de permanência e de transformação social por meio da educação.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A trajetória histórica da Educação de Jovens e Adultos e Idosos demonstra que essa modalidade nasceu das lutas pelo reconhecimento do direito à educação. A história da entrevistada confirma que essa luta permanece atual. Sua experiência mostra que cada estudante da EJAI carrega uma história marcada por desafios, mas também por saberes, sonhos, resistência e esperança. Reconhecer essas trajetórias é compreender que a educação não transforma apenas indicadores educacionais; ela transforma vidas, fortalece identidades, amplia horizontes e possibilita que pessoas historicamente invisibilizadas sejam reconhecidas como protagonistas de suas próprias histórias.

Ao longo desta pesquisa, foi possível compreender que a Educação de Jovens e Adultos e Idosos representa muito mais do que uma oportunidade de concluir a educação básica. A partir da trajetória de vida da mulher quilombola entrevistada, tornou-se evidente que a EJAI constitui um espaço de acolhimento, de reconstrução de histórias e de fortalecimento de sujeitos. Nesse sentido, a narrativa da participante revelou um percurso marcado por desafios relacionados às desigualdades sociais, às dificuldades de permanência na escola e às experiências de preconceito racial. Também revelou a força de quem não desistiu de aprender, mesmo diante das barreiras impostas ao longo da vida. Seu retorno à escola representa mais do que a continuidade dos estudos; simboliza a reafirmação de sua dignidade, o reconhecimento de sua própria história e a possibilidade de construir novos caminhos para si e para sua comunidade.

Nesse percurso, a pesquisa permitiu compreender que o reconhecimento de si, a autonomia e o fortalecimento social não acontecem de forma imediata. São construídos gradualmente, por meio das experiências vividas, das relações estabelecidas na escola, da oportunidade de expressar opiniões, fazer escolhas, assumir responsabilidades e perceber que sua voz, sua história e seus conhecimentos têm valor. Assim, a EJAI se mostra como um espaço capaz de fortalecer a confiança dos estudantes em suas próprias capacidades e ampliar sua participação na vida social.

Ao mesmo tempo, os resultados evidenciam que essa transformação individual convive com desafios que permanecem presentes. O fato de estudar ainda ser vivido como um ato de resistência revela que o direito à educação ao longo da vida ainda não se concretizou plenamente para todos. As desigualdades de raça, gênero e território, somadas às dificuldades econômicas e à insuficiência de políticas públicas voltadas à EJAI, continuam limitando o

acesso, a permanência e o sucesso escolar de muitos estudantes, em especial, as mulheres quilombolas.

A história acaba se repetindo em outras histórias quando as dificuldades fazem parte do caminho de quem deseja continuar estudando. Em minha trajetória, também enfrentei momentos em que as dificuldades financeiras tornaram mais difícil a permanência na escola, somadas à insuficiência e à irregularidade do transporte escolar, à falta de merenda e à ausência de materiais didáticos adequados para todas as disciplinas oferecidas. Essas situações, muitas vezes, tornavam a caminhada escolar mais difícil e exigiam ainda mais persistência para continuar. Ainda assim, permaneci buscando maneiras de seguir estudando, pois a educação sempre representou para mim uma oportunidade de aprender, ampliar meus horizontes e construir novas possibilidades para minha vida.

Dessa forma, esta pesquisa permitiu compreender de forma significativa, que a Educação de Jovens e Adultos e Idosos pode contribuir para o reconhecimento de si, para a construção da autonomia e para o fortalecimento social da participante, respondendo ao objetivo proposto. Mais do que isso, reafirma a necessidade de fortalecer a EJAI como política pública comprometida com a justiça social, com a valorização das diferenças e com a garantia do direito à educação para todos. Afinal, assegurar esse direito significa reconhecer que nunca é tarde para aprender, reconstruir trajetórias e ocupar, com dignidade, os espaços que historicamente foram negados a tantas pessoas.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. G. **Passageiros da noite:** do trabalho para a EJAI - itinerários pelo direito a uma vida justa. São Paulo, SP: Vozes, 2017.

ARROYO, Miguel González**. Educação de jovens e adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública.** In: SOARES, Leôncio José Gomes; GIOVANETTI, Maria Amélia Gomes de Castro; GOMES, Nilma Lino (org.). *Diálogos na educação de jovens e adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 19-50.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em; https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 06 jul. 2026.

BRASIL. **Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica.** Resolução CNE/CEB nº 8, de 20 de novembro de 2012. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, n. 224, p. 26-30, 21 nov. 2012.

BRASIL, Decreto nº 4.834 de setembro de 2003. **Cria o Programa Brasil Alfabetizado, institui a Comissão Nacional de Alfabetização e a Medalha Paulo Freire, e dá outras providências.** Brasília, DF: Presidência da República, 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2003/d4834.htm. Acesso em 13 jul. 2026.

BRASIL. *Constituição (1988).* **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). **Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE)**. Brasília: FNDE, 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD)**. Brasília: MEC, 2022.

CARNEIRO, Sueli. **Racismo e sexismo na cultura brasileira**. São Paulo: Editora Y, 2003.

CARNEIRO, Sueli. Enegrecer o feminismo: a situação da mulher negra na América Latina a partir de uma perspectiva de gênero. In: _____. **Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil**. São Paulo: Selo Negro, 2011. p. 49-58.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 15. Ed. São Paulo; Paz e Terra, 1996.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador**: saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis: Vozes, 2017.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, p. 108-130, 2000.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Educação 2022: PNAD Contínua**. Rio de Janeiro: IBGE, 2023.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar da Educação Básica 2023**: resumo técnico. Brasília: INEP, 2023.

LIBÂNEO, José C. **Didática** . 2. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2017. *E-book.* pág.245. ISBN 9788524925573. Disponível em: https://integrada.minhabiblioteca.com.br/reader/books/9788524925573/. Acesso em: 21 jul. 2026.

YIN, Robert K. **Estudo de caso:** planejamento e métodos**.** 5. ed. Tradução de Cristhian Matheus Herrera. Porto Alegre: Bookman, 2015.

RIBEIRO, Eliane Paiva de Albuquerque. **A educação no Quilombo Ipiranga**: desafios. Orientadora: Eunice Simões Lins. 2023. 35 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2023. Disponível em: https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/27557/1/EPAR25062023.pdf. Acesso em: 22 jul. 2026.

SILVA, Cicero Pedroza da. **Coco de roda novo quilombo: saberes da cultura popular e práticas de educação popular na comunidade quilombola de Ipiranga no Conde-PB.** Dissertação de Mestrado na Universidade Federal da Paraíba. Programa de Pós Graduação em Educação. 2014.

SILVA, Jadiele Cristina Berto da; RODRIGUES, Maria de Fátima Ferreira. **Histórias de resistência, território de luta: processo de territorialidade étnica da Comunidade Quilombola Do Gurugi, Conde- PB**. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE GEOGRAFIA AGRÁRIA, 8.; SIMPÓSIO NACIONAL DE GEOGRAFIA AGRÁRIA, 9., 2017, Curitiba. **Anais...** Curitiba: SINGA, 2017. p. 1-16. GT 2: Comunidades tradicionais na luta por territórios.

TORMES, Jiane Ribeiro; MONTEIRO, Luana; MOURA, Luiza Cristina Simplício Gomes de Azevedo. Estudo de caso: uma metodologia para pesquisas educacionais. **Ensaios Pedagógicos**, Sorocaba, v. 2, n. 1, p. 18-25, jan./abr. 2018. Disponível em: https://doi.org/10.14244/enp.v2i1.57. Acesso em: 4 ago. 2026.

Apêndice A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Título da Pesquisa: **Voltar a Estudar Vale a Pena? Narrativa, Reconhecimento de Si e Transformação Social na Trajetória de uma Mulher Quilombola Egressa da EJA no Conde – PB**

Pesquisador(a) Responsável: Josenilda do Nascimento Alves
Curso de Pedagogia
Instituição: Universidade Federal da Paraíba (UFPB)
E-mail: josenildaalves2121@gmail.com
Telefone: (083) 9 9318-2925

Orientadora: Prof.ª Dr.ª Patrícia Silva Rosas de Araújo
E-mail: patricia.rosas@academico.ufpb.br

Apresentação da Pesquisa

Você está sendo convidada a participar da pesquisa acima citada, que tem como objetivo geral analisar de que forma a Educação de Jovens e Adultos (EJA) contribuiu para a construção da autonomia, do empoderamento e do reconhecimento de si de uma mulher quilombola no município do Conde – PB, considerando as desigualdades de raça, gênero e território que atravessam sua trajetória.

Especificamente, a pesquisa pretende:

a) Narrar a trajetória educacional da participante, destacando os desafios relacionados à condição de mulher negra e pertencente a uma comunidade quilombola;
b) Analisar como o reconhecimento de si, articulado à identidade quilombola e à experiência escolar, contribuiu para sua autonomia, participação social e resistência frente às desigualdades estruturais.

Procedimentos

Sua participação consistirá em conceder uma entrevista semiestruturada, na qual serão abordadas suas experiências escolares, especialmente no período em que frequentou a EJA, bem como os impactos dessa vivência em sua vida pessoal, social e profissional.

A entrevista poderá ser gravada (mediante sua autorização) apenas para garantir fidelidade no registro das informações, sendo posteriormente transcrita para análise.

Riscos e Benefícios

Os riscos envolvidos são mínimos. Pode ocorrer algum desconforto emocional ao relembrar experiências passadas ou desafios vivenciados durante sua trajetória escolar. Caso isso aconteça, você poderá interromper a entrevista a qualquer momento, sem qualquer prejuízo.

As informações coletadas serão utilizadas exclusivamente para fins acadêmicos e científicos.

Como benefícios, espera-se que esta pesquisa contribua para o fortalecimento das discussões sobre educação, identidade quilombola e empoderamento feminino, dando visibilidade às narrativas de mulheres quilombolas na EJA.

Além disso, os resultados poderão servir de subsídio para a elaboração de práticas pedagógicas mais sensíveis às questões de raça, gênero e território, bem como para futuras pesquisas na área da Educação.

Confidencialidade

Todas as informações fornecidas serão mantidas sob sigilo. Seu nome não será divulgado, sendo utilizado pseudônimo para garantir sua identidade.

Os registros da entrevista serão armazenados em ambiente seguro e utilizados exclusivamente para esta pesquisa.

Direitos da Participante

- Sua participação é voluntária. Você poderá desistir a qualquer momento, sem necessidade de justificativa e sem qualquer prejuízo.
- Você poderá solicitar esclarecimentos sobre qualquer aspecto da pesquisa antes, durante ou após sua participação.
- Você receberá uma cópia deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido devidamente assinada pelo(a) pesquisador(a).

CONSENTIMENTO

Ao assinar este documento, você declara que foi informada de forma clara e objetiva sobre os objetivos, procedimentos, riscos e benefícios da pesquisa, e que concorda voluntariamente em participar deste estudo.

Você declara ainda que recebeu uma via deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Nome completo da Participante: [redacted]

Assinatura da Participante: [redacted]

Local e Data: Em 06/03/2026 Comunidade Quilombola de Gurugí, Conde-PB

Assinatura do(a) Pesquisador(a): [redacted]

OBS: Ocultamos os dados da participante por questões éticas.