



PRÓ-REITORIA DE EXTENSÃO, PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E INOVAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
EM REDE NACIONAL
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO AMAPÁ

JOSINEIA BARROSO DOS SANTOS

MULHERES NO PROEJA: narrativas de superação de desafios, alcance de sucesso e resiliência entre discentes do Instituto Federal do Amapá

SANTANA - AP
2025

JOSINEIA BARROSO DOS SANTOS

MULHERES NO PROEJA: narrativas de superação de desafios, alcance de sucesso e resiliência entre discentes do Instituto Federal do Amapá

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá, *Campus* Santana, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestra em Educação Profissional e Tecnológica

Orientador: Prof. Dr. Argemiro Midonês Bastos

SANTANA - AP

2025

Biblioteca Institucional - IFAP
Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)


- S237m Santos, Josineia Barroso dos
Mulheres no Proeja: narrativas de superação de desafios, alcance de sucesso e resiliência entre discentes do Instituto Federal do Amapá / Josineia Barroso dos Santos - Santana, 2025.
135 f.
- Dissertação (Mestrado) -- Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá, Campus Santana, Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica, 2025.
- Orientador: Dr. Argemiro Midonês Bastos.
1. Proeja. 2. Empoderamento feminino. 3. Gênero e educação. I. Bastos, Dr. Argemiro Midonês, orient. II. Título.

JOSINEIA BARROSO DOS SANTOS

MULHERES NO PROEJA: narrativas de superação de desafios, alcance de sucesso e resiliência entre discentes do Instituto Federal do Amapá


Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá, *Campus* Santana, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre/Mestra em Educação Profissional e Tecnológica.

COMISSÃO EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente
 ARGEMIRO MIDONES BASTOS
Data: 21/10/2025 15:22:45-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>


—
Prof. Dr. Argemiro Midonês Bastos

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá
Orientador

Documento assinado digitalmente
 DAVID FIGUEIREDO DE ALMEIDA
Data: 22/10/2025 11:03:44-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

—
Prof. Dr. David Figueiredo de Almeida.

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá

Documento assinado digitalmente
 VALERIA SILVA DE MORAES NOVAIS
Data: 21/10/2025 17:21:18-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

—
Profª. Dra. Valeria Silva de Moraes Novais

Universidade do Estado do Amapá


Aprovado em: 16/08/2025.

JOSINEIA BARROSO DOS SANTOS

**HISTÓRIAS INSPIRADORAS: MULHERES NO PROEJA - NARRATIVAS DE
SUPERAÇÃO DE DESAFIOS, ALCANCE DE SUCESSO E RESILIÊNCIA ENTRE
DISCENTES DO IFAP**

Produto Educacional apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá, *Campus Santana*, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestra em Educação Profissional e Tecnológica.


COMISSÃO EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente
 ARGEMIRO MIDONES BASTOS
Data: 21/10/2025 15:22:45-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Argemiro Midonês Bastos


Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá

Orientador

Documento assinado digitalmente
 DAVID FIGUEIREDO DE ALMEIDA
Data: 22/10/2025 11:03:44-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. David Figueiredo de Almeida.

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá

Documento assinado digitalmente
 VALERIA SILVA DE MORAES NOVAIS
Data: 21/10/2025 17:21:18-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Valeria Silva de Moraes Novais

Universidade do Estado do Amapá

Aprovado em: 16/08/2025.

Dedico este trabalho com todo amor e gratidão à minha mãe, Darcineia Coelho Barroso. A mulher que, com sua força, sabedoria e dedicação, me ensinou a enfrentar os desafios da vida e a nunca desistir dos meus sonhos. Sua paciência e compreensão foram os alicerces que me sustentaram em todos os momentos de dificuldades, e suas palavras de encorajamento foram sempre a luz que me guiou.

AGRADECIMENTOS

A Deus, fonte de toda sabedoria e força, agradeço por me sustentar em cada etapa desta jornada. Foram muitos os desafios, mas em todos eles, pude sentir Sua presença e direção.

Aos meus pais, João e Darcineia, meu mais profundo agradecimento. Obrigada por todo amor, apoio e ensinamentos ao longo da vida. Vocês foram minha base, meu exemplo e minha motivação nos momentos mais difíceis. Esta conquista também é de vocês.

Aos meus filhos, Kallebe e Karollyne, que são minha maior inspiração e razão de perseverança. Obrigada por compreenderem minha ausência em tantos momentos e por me motivarem a seguir em frente, mesmo nos dias mais difíceis. Cada página deste trabalho carrega o amor que sinto por vocês e o desejo de deixar um legado de esforço e superação.

Ao meu orientador, Professor Argemiro Midonês Bastos, agradeço imensamente pela orientação dedicada, pela paciência e pelos valiosos ensinamentos ao longo desta jornada. Sua experiência, disponibilidade e confiança em mim e no meu trabalho foram fundamentais para a realização desta dissertação.

Aos demais professores que fizeram parte da minha formação, deixo meu sincero agradecimento por cada ensinamento compartilhado ao longo do curso.

Agradeço a todas/os as/os participantes da pesquisa, que gentilmente dedicaram seu tempo, compartilharam suas experiências e contribuíram de forma essencial para a construção deste trabalho.

Agradeço ao Professor David Figueiredo de Almeida, Coordenador do ProfEPT junto ao Instituto Federal do Amapá, pela oportunidade, incentivos e suporte disponibilizados, que juntos propiciaram todas as condições favoráveis para que eu pudesse concluir esta formação.

Aos meus colegas de turma, agradeço pela convivência, pelas trocas de conhecimento, pelo apoio mútuo e pelas amizades construídas ao longo do curso. Compartilhar esta caminhada com vocês tornou os desafios mais leves e os momentos de conquista ainda mais significativos. Levarei comigo as lembranças dessa jornada coletiva de aprendizado e superação.

“Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda.”

(Paulo Freire, 2000)

RESUMO

A presente dissertação integra a linha de pesquisa "Organização e Memórias de Espaços Pedagógicos em Educação Profissional e Tecnológica", do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), e propõe-se a investigar as vivências de mulheres participantes do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja), no Instituto Federal do Amapá (IFAP). A pesquisa nasce de inquietações pessoais e profissionais da autora diante das desigualdades de gênero na educação, com especial atenção às trajetórias femininas marcadas por desafios, superações e resiliência no contexto da EJA integrada à educação profissional. A experiência da autora como docente na EJA e a inspiração nas narrativas de vida de sua mãe foram determinantes na escolha do objeto de estudo, que é delimitado às histórias de mulheres do curso Técnico em Segurança do Trabalho, modalidade Proeja, no IFAP – Campus Macapá. Adotando uma abordagem qualitativa, a pesquisa utiliza a história oral e a pesquisa narrativa como principais estratégias metodológicas, reconhecendo a subjetividade das participantes como fonte legítima de conhecimento. O referencial teórico é sustentado por categorias como educação omnilateral, politecnicidade, trabalho como princípio educativo e escola unitária, com base em autores como Gramsci, Marx, Frigotto, Saviani, Ciavatta e outros. A dissertação também articula a teoria feminista crítica aos estudos de gênero, refletindo sobre como a educação pode ser instrumento de transformação social e emancipação feminina. O Proeja, nesse contexto, é compreendido não apenas como política de acesso, mas como um espaço de reexistência e resistência para mulheres historicamente excluídas do sistema educacional. A investigação busca compreender os principais determinantes que influenciam a permanência, o sucesso e a evasão dessas mulheres no Proeja, considerando aspectos como dupla jornada de trabalho, responsabilidades familiares, violência de gênero, desigualdade social e invisibilização institucional. A análise dos dados foi realizada com base em questionários e entrevistas com quatro discentes, cujas narrativas foram sistematizadas em um e-book intitulado *"Histórias Inspiradoras: Mulheres no Proeja"*, produto educacional da pesquisa, que também inclui o relato pessoal da autora e reflexões sobre empoderamento. A dissertação está estruturada em cinco seções: introdução, referencial teórico, metodologia, análise dos resultados e considerações finais. Ao valorizar as vozes e experiências das mulheres no Proeja, o trabalho contribui para o aprimoramento de práticas pedagógicas e políticas públicas voltadas à educação profissional integrada à EJA, com enfoque em equidade de gênero, justiça social e formação integral. A pesquisa reafirma o papel da educação como ferramenta de emancipação e destaca o Proeja como

um importante instrumento de reparação histórica, inclusão e fortalecimento das mulheres enquanto sujeitos de direito e transformação.

Palavras-chave: Projeja; empoderamento feminino; história oral e narrativa; educação profissional e tecnológica; gênero e educação.

ABSTRACT

This dissertation is part of the research line "Organization and Memories of Pedagogical Spaces in Professional and Technological Education," within the Professional Master's Program in Professional and Technological Education (ProfEPT). It aims to investigate the lived experiences of women enrolled in the National Program for the Integration of Professional Education with Basic Education in the Youth and Adult Education Modality (Proeja), at the Federal Institute of Amapá (IFAP). The research stems from the author's personal and professional concerns regarding gender inequalities in education, with particular attention to the educational trajectories of women marked by challenges, resilience, and overcoming adversity within the context of YAE integrated with professional education. The author's teaching experience in YAE and the inspiration drawn from her mother's life stories were crucial in selecting the research focus, which centers on the narratives of women attending the Proeja Technical Course in Occupational Safety at IFAP – Macapá Campus. Adopting a qualitative approach, the study employs oral history and narrative inquiry as its main methodological strategies, recognizing the participants' subjectivities as legitimate sources of knowledge. The theoretical framework is grounded in concepts such as omnilateral education, polytechnic education, work as an educational principle, and the unitary school, drawing on authors such as Gramsci, Marx, Frigotto, Saviani, and Ciavatta. Additionally, the dissertation integrates critical feminist theory and gender studies, reflecting on how education can serve as a tool for social transformation and women's empowerment. In this context, Proeja is understood not only as an access policy but also as a space of resistance and re-existence for women historically excluded from the educational system. The research seeks to understand the main factors influencing women's persistence, success, and dropout rates in Proeja, considering elements such as the double work shift, family responsibilities, gender-based violence, social inequality, and institutional invisibility. Data were collected through questionnaires and interviews with four students, whose narratives were compiled into an educational product—an e-book entitled **Inspirational Stories: Women in Proeja**—which also includes the author's personal account and reflections on empowerment. The dissertation is structured in five sections: introduction, theoretical framework, methodology, results analysis, and final considerations. By valuing the voices and

experiences of women in Proeja, this work contributes to the improvement of pedagogical practices and public policies for professional education integrated with YAE, emphasizing gender equity, social justice, and holistic education. The research reaffirms the role of education as a tool for emancipation and highlights Proeja as a key instrument for historical reparation, inclusion, and the empowerment of women as rights-bearing and transformative subjects.

Keywords: Proeja; women's empowerment; oral history and narrative; professional and technological education; gender and education.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Número de alunos matriculados no início do curso no 1º módulo no Curso Técnico em Segurança do Trabalho (Proeja) em cada turma ativa	80
Tabela 2 - Número de alunos matriculados por módulo no Curso Técnico	80
Tabela 3 - Caracterização das Participantes	81
Tabela 4 - Nível de Escolaridade Anterior à Participação no Programa	83
Tabela 5 - Motivações para Ingressar no Programa Proeja	85
Tabela 6 - Expectativas em Relação à Educação Profissional Oferecida pelo Programa	87
Tabela 7 - Aspirações Profissionais	89
Tabela 8 - Percepções sobre Oportunidades de Emprego	92
Tabela 9 - Avanço Profissional	94

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

DEAM	Delegacia Especializada de Atendimento à Mulher
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EMI	Ensino Médio Integrado
ENEM	Exame Nacional de Ensino Médio
EPT	Educação Profissional e Tecnológica
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IFAP	Instituto Federal do Amapá
IF	Instituto Federal
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNE	Plano Nacional de Educação
PPC	Projeto Pedagógico do Curso
Proeja	Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade Educação de Jovens e Adultos
ProfEPT	Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica
RASEAM	Relatório Anual Socioeconômico da Mulher

SUMÁRIO

	APRESENTAÇÃO	17
1	INTRODUÇÃO	24
2	MULHERES, EDUCAÇÃO E TRANSFORMAÇÃO: O PROEJA COMO ESPAÇO DE RESISTÊNCIA E REEXISTÊNCIA	27
2.1	A Educação de Jovens e Adultos no Brasil: História, Políticas e Desafios Contemporâneos	27
2.1.1	Breve histórico da EJA: da exclusão à busca por direitos	28
2.1.2	A EJA na contemporaneidade: uma análise crítica, os resultados do PNE 2014-2024 e alguns dados da EJA no Amapá	31
2.1.3	O Proeja como Política Integradora: Sentidos, Alcances e Limites	36
2.2	Gênero, Educação e Resistência: Perspectivas Feministas na EJA	41
2.2.1	Questões de Gênero: as mulheres na sociedade brasileira contemporânea	41
2.2.2	O perfil das Mulheres na EJA: trajetórias de desafios e resiliência	48
2.2.3	Empoderamento feminino no Proeja e as perspectivas de sucesso pessoal e profissional	52
2.3	Aprendizagens e Narrativas no Proeja: Perspectivas Feministas sobre Saberes, Vozes e Resistência	57
2.3.1	A pedagogia da EJA e os princípios da andragogia	57
2.3.2	O silenciamento da mulher na educação: uma reflexão crítica	61
2.3.3	Narrativas como Instrumento de Pesquisa: Memória, Subjetividade e Resistência	65
3	METODOLOGIA	71
3.1	Abordagem da Pesquisa	71
3.2	Breve histórico do Instituto Federal do Amapá e o curso Técnico em Segurança do Trabalho na modalidade Proeja - Lócus da pesquisa	72
3.2.1	O curso Técnico em Segurança do Trabalho	73
3.3	Coleta de Dados e Sujeitos da Pesquisa	75
3.3.1	O Produto Educacional	77
3.4	Procedimentos de Análise dos Dados	77

4	RESULTADOS E DISCUSSÕES	80
4.1	Análise dos dados do questionário perfil das discentes	80
4.1.1	Caracterização das Participantes	81
4.1.2	Nível de Escolaridade Anterior à Participação no Programa	83
4.1.3	Motivações para o ingresso no Proeja: entre o desejo de transformação e a busca por dignidade	85
4.1.4	Expectativas em relação à educação profissional: entre a empregabilidade, a autonomia e a continuidade dos estudos	87
4.1.5	Aspirações profissionais: sentidos do trabalho e projetos de futuro no Proeja	89
4.1.6	Percepções sobre oportunidades de emprego: entre a esperança e os limites estruturais	92
4.1.7	Avanço profissional: perspectivas e limites da formação técnica para mulheres no Proeja	94
4.2	Apresentação e Análise das entrevistas	97
4.2.1	A Trajetória de Mariana: entre deslocamentos, desafios e reencontros com a educação	97
4.2.2	A Trajetória de Maria: permanência, retomada e superação na trajetória de uma mulher no Proeja	101
4.2.3	A Trajetória de Rita: Entre violências de gênero e Superação pessoal e profissional através da educação	104
4.2.4	A Trajetória de Simone: Os desafios de conciliar a maternidade e o percurso estudantil	108
4.3	Relato pessoal da autora	114
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	118
	REFERÊNCIAS	121
	APÊNDICE I – DESCRIÇÃO E AVALIAÇÃO DO PRODUTO	128

APRESENTAÇÃO

A presente dissertação faz parte da linha de Pesquisa Organização e Memórias de Espaços Pedagógicos em Educação Profissional e Tecnológica e do Macroprojeto 4 - História e Memórias no contexto da Educação Profissional e Tecnológica, apresentada ao programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica em rede nacional – ProfEPT.

O tema abordado nesta dissertação surgiu a partir das inquietações e reflexões da pesquisadora acerca da questão de gênero atrelada à educação e da atual conjuntura que se delineia sobre o papel feminino na sociedade contemporânea. Embora seja um assunto que gera muitas discussões e apesar dos inúmeros avanços, ainda há grande necessidade de se debater sobre este tema, tendo em vista as dificuldades e desafios que a mulher ainda enfrenta na busca de equilibrar diversificados papéis e funções sociais que lhes são delegados, em maioria sem direito de escolha, por uma sociedade moldada pelas ideologias patriarcais.

O tema surge, também, da reflexão da pesquisadora sobre a realidade de sua própria trajetória de vida, através das narrativas de sua mãe que se entrelaçam no tempo e espaço a sua própria história demonstrando em fatos os exemplos da busca incessante das mulheres pela equidade de gênero e por meio de oportunidades iguais que permitam uma autonomia destas em todas as esferas sociais. Dadas as devidas especificidades e diferenças, a pesquisadora acaba por estabelecer uma relação de proximidade aos sujeitos da pesquisa que enriquece a investigação com maior sensibilidade, empatia e compreensão dos contextos analisados. Favorecendo, assim, uma escuta atenta, a construção de vínculos e a identificação de sentidos muitas vezes invisíveis a olhares distanciados.

A pesquisadora reconhece e reflete criticamente sobre essa proximidade, evitando projeções pessoais e buscando manter o rigor ético e metodológico da pesquisa. Como destaca González (2020, p. 160), na pesquisa qualitativa o pesquisador é compreendido como um sujeito integral, que sente, pensa, percebe e demonstra envolvimento com o tema investigado. Trata-se de um sujeito cognoscente, cuja percepção e sensibilidade são elementos constitutivos do processo investigativo. Nesse contexto, não há separação entre o sujeito que pesquisa e o fenômeno investigado; ao contrário, ambos formam uma unidade

inseparável, uma vez que a subjetividade do pesquisador é o ponto de partida para a construção do conhecimento, desde que o faça com consciência crítica e responsabilidade científica.

A pesquisadora, que em uma breve experiência em sua trajetória profissional, entre os anos 2014/2015 trabalhando com a Educação de Jovens e Adultos (EJA) como professora da 2ª Etapa do Ensino Fundamental em uma escola da rede estadual de educação do Amapá, ao ingressar Programa de mestrado de Educação Profissional e Tecnológica – ProfEPT, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá – IFAP/Campus Santana, desenvolve o desejo de pesquisar sobre o Proeja (Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade Educação de Jovens e Adultos) e assim compreender melhor como ocorre essa articulação entre Educação Profissional e Tecnológica (EPT) e EJA, visando compreender de perto os fenômenos que envolvem a questão de gênero e a formação integral a que se propõe o Proeja.

Durante as discussões desenvolvidas em sala de aula, especialmente a partir da leitura e análise dos textos da disciplina Bases Conceituais da EPT, também emergiram reflexões fundamentais sobre os princípios que devem orientar uma prática pedagógica comprometida com a formação integral dos sujeitos. Tais princípios, os quais iremos resumidamente abordar nos parágrafos seguintes, se alinham às propostas educacionais que não apenas rejeitam a fragmentação entre teoria e prática, típica da educação tecnicista, mas também apontam para a construção de projetos formativos voltados à transformação social.

No contexto da EPT, esses princípios ganham centralidade. A EPT não deve se limitar à preparação para o mercado de trabalho, mas sim atuar como espaço de formação crítica e emancipadora, capaz de formar cidadãos conscientes e transformadores da realidade social. Isso se torna ainda mais evidente no âmbito do Proeja, que promove a integração entre a EPT e a EJA, ampliando o acesso à educação profissional para sujeitos historicamente excluídos do sistema educacional.

O princípio da politecnia, que tem como seu principal precursor Marx, postula que a educação deve combinar o trabalho produtivo com o ensino teórico, de forma a preparar o indivíduo para o desenvolvimento humano total. De acordo com Moura; Lima Filho; Silva (2015), “Ao tratar de educação intelectual, física e tecnológica, Marx está claramente sinalizando para a formação integral do ser humano, ou seja,

uma formação omnilateral.” (Moura; Lima Filho; Silva, 2015, p. 1060). Sobre a essência omnilateral e o ser humano total, Della Fonte (2020) diz que “a noção marxiana de omnilateralidade situa-se na explicação da constituição do humano pleno.” (Della Fonte, 2020, p. 31)

A formação escolar técnica não pode ter apenas a finalidade de preparar mão de obra para o mercado de trabalho servindo ao capitalismo. “Gramsci entendia a escola burguesa como ‘interesseira’, pois visava apenas a formar mão de obra, em benefício da burguesia.” (Martins, 2021, p. 11). Mesquita; Gomes; Silva (2022) dizem que “em vez de preparar o indivíduo apenas para desempenhar uma função produtiva, a omnilateralidade propõe uma formação ampla, integral, que contempla o desenvolvimento de todas as dimensões humanas – intelectual, física, técnica, estética e ética.” Martins (2021) reforça que a omnilateralidade na educação:

[...] é todo e qualquer processo de formação humana, desenvolvido para tornar o ser humano atual à sua época, isto é, processo que o faz ser o que é em todas as dimensões que o identificam (objetivas e subjetivas) e que estão sujeitas a ganhar determinado perfil de acordo com a correlação de forças sociais presente no contexto vivido. (Martins, 2021, p. 12).

São estas ideias que permeiam a visão de educação para Gramsci em seus ideários de escola unitária. A escola unitária trata-se de uma proposta pedagógica voltada para a construção de uma escola única para todos, sem distinções de classe, com base em uma formação humanista e politécnica. Antonio Gramsci, pensador marxista italiano, elaborou o conceito de escola unitária principalmente em seus *"Cadernos do Cárcere"*, escritos entre 1929 e 1935 durante sua prisão pelo regime fascista italiano. Para Gramsci a escola unitária deve ser o lugar onde as novas gerações possam desenvolver uma consciência crítica e uma cultura politécnica que lhes permita transformar a sociedade. Ela é instrumento de emancipação promovendo a formação de sujeitos críticos, e vê a educação como prática da liberdade através de valores democráticos e progressistas.

Segundo Nosella (2018) Gramsci compreende que a implantação da escola unitária marca o início de uma nova forma de articulação entre o trabalho intelectual e o trabalho manual (industrial), não apenas no ambiente escolar, mas em toda a sociedade. Essa escola propõe uma unificação entre diferentes formas de saber e atuação, influenciando todos os espaços culturais e dando a eles um novo

significado. Nesse novo cenário, as academias — entendidas como instituições de ensino superior ou centros de produção do saber — deveriam se transformar em lugares voltados à sistematização, à difusão e à criação do conhecimento, acolhendo tanto aqueles que seguiram caminhos profissionais após a escola unitária quanto os estudantes universitários, promovendo o diálogo e a integração entre diferentes trajetórias de formação e atuação. (Nosella, 2018, p. 221)

Frigotto (2005) reforça essa ideia ao afirmar que a escola unitária busca romper com a dicotomia entre educação básica e técnica. Em sua visão, é fundamental resgatar o princípio da formação humana integral, articulando ciência e cultura, humanismo e tecnologia, para promover o desenvolvimento de todas as potencialidades humanas. Essa proposta está intrinsecamente ligada à concepção de trabalho como princípio educativo, à politecnicidade e à valorização do saber como prática social.

Ciavatta (2014) destaca que a formação integrada vai além da simples articulação entre ensino médio e educação profissional. Ela resgata, dentro das condições históricas atuais e das disputas entre projetos societários, a concepção de uma educação politécnica, omnilateral e unitária. Sobre isto Ciavatta (2012) reitera:

O que é integrar? É tornar íntegro, tornar inteiro, o que? No caso da formação integrada ou do ensino médio integrado ao ensino técnico, queremos que a educação geral se torne parte inseparável da educação profissional em todos os campos onde se dá a preparação para o trabalho: seja nos processos produtivos, seja nos processos educativos como a formação inicial, como o ensino técnico, tecnológico ou superior. (Ciavatta, 2012, p. 84)

A proposta do Proeja articula-se diretamente com a concepção de educação integral, entendida não apenas como ampliação do tempo escolar, mas como uma formação omnilateral que considera o ser humano em todas as suas dimensões — intelectual, ética, estética, técnica e social. Nesse sentido, o trabalho como princípio educativo, conforme defendido por autores como Saviani (2008) e Frigotto (2005), não se reduz à preparação para o mercado, mas configura-se como mediação fundamental para a compreensão crítica da realidade e para a formação de sujeitos históricos e emancipados.

A integração entre educação básica e educação profissional no Proeja busca romper com a lógica dualista entre formação geral e técnica, incorporando o trabalho como elemento estruturante do currículo, de modo a valorizar os saberes dos

sujeitos da EJA, suas experiências e projetos de vida. Como afirmam Ciavatta, Frigotto e Ramos (2005), "a educação integral requer o reconhecimento do trabalho como princípio fundante do ser social, e não apenas como ocupação produtiva", o que confere ao Proeja um potencial transformador quando efetivado com base em práticas pedagógicas dialógicas e inclusivas.

Os estudos sobre gênero e escolarização da mulher na EJA indicam muita desigualdade e exclusão da mulher do ambiente educacional, sobretudo aquelas advindas de situações de vulnerabilidade e de classes populares. Isto se deve a inúmeros fatores como sobrecarga que muitas carregam por ter que enfrentar dupla jornada, entre os afazeres domésticos e os estudos, discriminações e violência de gênero que sofrem em várias esferas sociais e institucionais.

Diante dos princípios apresentados, que norteiam a ideia de educação integral e a questão das mulheres na EJA é que direcionamos e delimitando ainda mais o tema, fazendo um recorte pontual. As narrativas da trajetória estudantil e de vida das discentes do curso de Técnico em Segurança do Trabalho na modalidade Proeja do IFAP - Campus Macapá, torna-se foco central e objeto de estudo da pesquisa "MULHERES NO PROEJA: narrativas de superação de desafios, alcance de sucesso e resiliência entre discentes do Instituto Federal do Amapá", cujos resultados da pesquisa se explicitam através desta dissertação.

A pesquisa caracteriza-se como aplicada, com foco em responder a demandas sociais concretas no campo da educação. Busca compreender as aspirações profissionais das discentes e suas percepções sobre o mundo do trabalho, contribuindo para ações institucionais mais alinhadas às suas realidades. Adota uma abordagem qualitativa, centrada na compreensão dos significados e experiências das participantes, valorizando a subjetividade como fonte de conhecimento. Quanto aos objetivos, configura-se como descritiva, pois observa, registra e analisa as trajetórias das mulheres envolvidas, sem interferência. A metodologia se apoia na história oral e na pesquisa narrativa, reconhecendo as narrativas pessoais como instrumentos fundamentais para o resgate de memórias e experiências, tanto individuais quanto coletivas. Essa articulação metodológica possibilita uma leitura sensível e aprofundada das trajetórias de vida, trabalho e formação das mulheres do Proeja, fortalecendo o compromisso com uma produção científica mais ética, inclusiva e transformadora.

A dissertação está dividida em cinco seções. A seção de introdução apresenta o tema da pesquisa, o objeto de estudo, o problema de pesquisa, as questões orientadoras, os objetivos e a organização didática da dissertação.

A seção seguinte explora o referencial teórico intitulado “*Mulheres, Educação e Transformação: O Proeja como Espaço de Resistência e Reexistência*” e foi dividido em três capítulos:

O primeiro capítulo “*A Educação de Jovens e Adultos no Brasil: História, Políticas e Desafios Contemporâneos*” tem como objetivo apresentar um panorama crítico da trajetória da EJA, destacando seu histórico de exclusão e a progressiva busca por reconhecimento como direito social. Analisa as políticas educacionais que influenciaram a modalidade, especialmente os resultados do Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), com foco nos desafios persistentes, como a evasão, a desvalorização institucional e a precarização da oferta, evidenciados por alguns dados recentes da EJA no estado do Amapá. Por fim, discute o Proeja como uma tentativa de integração entre educação básica e formação profissional, refletindo sobre seus avanços, limites e implicações para a garantia de uma educação emancipadora para jovens e adultos trabalhadores.

No segundo capítulo “*Gênero, Educação e Resistência: Perspectivas Feministas no Proeja*” discutiremos as interseções entre gênero, educação e resistência no contexto da EJA a partir de uma perspectiva feminista crítica. Ao articular teorias de gênero com as vivências concretas de mulheres que participam da modalidade EJA, especialmente Proeja, o capítulo busca compreender como as trajetórias femininas são marcadas por desigualdades, mas também por formas plurais de enfrentamento, agência e empoderamento.

O terceiro capítulo “*Aprendizagens e Narrativas na EJA: Perspectivas Feministas sobre Saberes, Vozes e Resistência*” propõe uma análise crítica das relações entre gênero, práticas educativas e narrativas de vida no contexto da EJA, com ênfase na experiência de mulheres adultas. Parte-se da compreensão de que a educação é um campo atravessado por relações de poder, desigualdades históricas e disputas de sentido. A partir de uma perspectiva feminista, busca-se compreender como as mulheres constroem saberes e resistências, ao mesmo tempo em que enfrentam processos de silenciamento e invisibilidade nas instituições educacionais.

A seção de metodologia busca descrever a abordagem desta pesquisa. Situamo-nos também acerca do *lócus* da investigação fazendo um breve histórico do

Instituto Federal do Amapá e o curso Técnico em Segurança do Trabalho na modalidade Proeja. Iremos explicar como ocorreu a Coleta de Dados assim como delimitar os Sujeitos da Pesquisa. E ainda explicar quais foram os Procedimentos de Análise dos Dados.

A análise dos principais determinantes que moldam as trajetórias de superação, sucesso e os desafios enfrentados pelas mulheres no Proeja do Instituto Federal do Amapá (IFAP) é apresentada na seção seguinte, Resultados e Discussões. Buscando nos aproximar da realidade das discentes coletamos os dados através de um questionário para traçar um perfil das mulheres que participam do Proeja, visando investigar as características sociodemográficas e as motivações e aspirações pessoais e profissionais que as levaram a buscar pelo Proeja e que as instigam a persistirem no curso.

O Produto Educacional que consta como anexo neste trabalho, consiste em um e-book intitulado “Histórias Inspiradoras: Mulheres no Proeja”, e é resultado dos dados coletados nesta pesquisa, e de entrevistas realizadas com quatro discentes. As histórias são narrativas reais das vivências dessas mulheres em sua trajetória de vida até a chegada no Proeja e de suas trajetórias estudantis, desafios enfrentados e momentos de conquistas acadêmicas e sucesso. Constam ainda no e-book a biografia da autora e reflexões sobre empoderamento feminino e sua relação com a educação. Por fim, as considerações finais retomam os pontos relevantes da pesquisa.

1 INTRODUÇÃO

Diante das muitas discussões e debates que envolvem o conturbado histórico da EPT e da EJA no Brasil, e na busca de fazer uma reparação social e histórica àqueles que não conseguiram a escolarização na idade certa, o Proeja surge como mais um programa das políticas públicas em favor da educação das pessoas jovens, adultas e idosas no Brasil. O Proeja surge e traz consigo alguns objetivos definidos. O primeiro é de promover oportunidades educacionais a jovens e adultos facilitando seu acesso à escola, visando responder às diversas críticas feitas, até então, à modalidade de ensino EJA. O segundo é o de integrar a educação profissional técnica de nível médio ao ensino médio.

No contexto do Proeja, as mulheres desempenham um papel significativo e multifacetado. Embora tenham enfrentado históricas barreiras educacionais de gênero, as mulheres representam uma parcela importante dos participantes do programa. De acordo com o Censo Escolar 2024, meninas e mulheres constituem 49,4% das matrículas na educação básica no Brasil, representando 23,4 milhões de estudantes. Na EJA, as mulheres correspondem a 51,9 % do total de matrículas. Esse dado evidencia a busca feminina por superar não apenas as limitações impostas pela falta de acesso à educação na idade certa, mas também os desafios relacionados à divisão sexual do trabalho e aos estereótipos de gênero no mercado de trabalho.

Nesse contexto, o Proeja não apenas oferece oportunidades educacionais para mulheres que desejam completar sua escolarização, mas também desempenha um papel crucial na promoção da igualdade de gênero ao integrar a educação profissional técnica de nível médio ao ensino médio, capacitando as mulheres com habilidades técnicas e conhecimento necessário para enfrentar as demandas do mercado de trabalho de forma mais equitativa. Ao mesmo tempo, o Proeja reconhece e valoriza as contribuições únicas que as mulheres trazem para o ambiente educacional, enriquecendo o processo de aprendizagem com suas experiências e perspectivas diversas.

Nesse sentido, o programa não apenas oferece uma oportunidade de reparação social e histórica para as mulheres que buscam a educação na idade adulta, mas também contribui para a construção de uma sociedade mais inclusiva e

igualitária, onde todas as pessoas, independentemente do gênero, têm acesso igualitário à educação e oportunidades de desenvolvimento pessoal e profissional.

No atual contexto de constantes mudanças acerca do papel da mulher na sociedade, marcado por sua crescente ascensão profissional e conquistas de diversos direitos de cidadania, culturais, sociais e econômicos, o Proeja é um importante instrumento de inclusão e empoderamento feminino. O presente trabalho se propõe a analisar e compreender as dinâmicas das vivências e de trajetória das discentes participantes do Proeja no IFAP. Considerando a crescente participação de mulheres no Proeja no IFAP, e realizar uma análise que proporcione uma compreensão mais profunda das dinâmicas específicas enfrentadas por mulheres no contexto educacional deste programa.

É nesse panorama que se insere a problemática desta pesquisa: quais são os principais determinantes que moldam as trajetórias de superação, sucesso e os desafios enfrentados pelas mulheres no Proeja do IFAP? Compreender essas trajetórias é fundamental para identificar os fatores que interferem na permanência ou evasão das discentes, oferecendo subsídios para o aperfeiçoamento de políticas públicas educacionais voltadas a esse público.

Assim, esta pesquisa tem como objetivo geral explorar e analisar as narrativas de superação, sucesso e resiliência das mulheres participantes do Proeja no IFAP, buscando compreender os enfrentamentos e os êxitos ao longo de suas trajetórias acadêmicas. De forma mais específica, este estudo propõe-se a: Identificar os principais desafios enfrentados pelas mulheres participantes do Proeja no IFAP, a partir de suas narrativas pessoais; Investigar os fatores que contribuem para o sucesso acadêmico e profissional dessas mulheres, evidenciando estratégias de superação e resiliência frente às adversidades educacionais e sociais; Compreender o impacto do Proeja na vida das participantes, analisando como o programa tem promovido, além da conclusão da escolaridade, o empoderamento das mulheres envolvidas.

Considerando uma abordagem multifatorial que inclui aspectos como as demandas socioeconômicos, desafios familiares, e a complexa integração entre vida acadêmica, profissional e familiar, o que podemos inferir da realidade da mulher na sociedade é que diante de sua busca incessante por direitos e igualdade de gênero, contra a ideologia patriarcal existente, ela acaba por acumular inúmeras funções, de trabalho, acadêmicos, domésticos, em que por vezes se vê pressionada a optar e

acaba por abandonar principalmente o curso Proeja. Ao reunir essas dimensões, esta pesquisa visa contribuir para a construção de um olhar mais sensível, crítico e propositivo sobre a realidade das mulheres no Proeja, reconhecendo suas vozes, histórias e lutas no cenário da educação de jovens e adultos com formação profissional.

2 MULHERES, EDUCAÇÃO E TRANSFORMAÇÃO: O PROEJA COMO ESPAÇO DE RESISTÊNCIA E REEXISTÊNCIA

A presente revisão de literatura tem como objetivo fundamentar teoricamente a análise das experiências de mulheres no Proeja, compreendendo-o como um espaço de resistência e reexistência. A abordagem parte de um panorama histórico e crítico da EJA no Brasil, evidenciando seu percurso marcado por processos de exclusão e pela busca por direitos educacionais, até os desafios contemporâneos, incluindo uma análise dos resultados do Plano Nacional de Educação (PNE 2014–2024) e alguns dados específicos da modalidade no estado do Amapá. Em seguida, a discussão se volta às questões de gênero, destacando a condição das mulheres na sociedade brasileira atual, suas trajetórias no Proeja e as formas de resistência e empoderamento construídas no cotidiano escolar. Por fim, aborda-se o campo das aprendizagens femininas na EJA a partir de uma perspectiva crítica e feminista, considerando os princípios da andragogia, o silenciamento histórico das mulheres na educação e o uso das narrativas como instrumento de pesquisa e de valorização da memória, da subjetividade e da construção de saberes. Assim, a revisão articula três eixos — histórico-político, de gênero e pedagógico-narrativo — que sustentam a compreensão do Proeja como um território fértil de transformação pessoal e social, no qual as mulheres ressignificam suas vivências e reafirmam seus direitos por meio da educação.

2.1 A Educação de Jovens e Adultos no Brasil: História, Políticas e Desafios Contemporâneos

A EJA no Brasil constitui uma modalidade historicamente marcada pela exclusão, pela descontinuidade das políticas públicas e pela marginalização institucional. Ainda que represente o reconhecimento tardio do direito à escolarização para parcelas expressivas da população que não puderam acessar ou concluir a educação básica na idade regular, a EJA segue enfrentando inúmeros desafios estruturais, curriculares e de financiamento, especialmente no contexto das desigualdades regionais e sociais que atravessam o país.

2.1.1 Breve histórico da EJA: da exclusão à busca por direitos

No decorrer da história brasileira, a EJA sempre foi objeto de constantes debates e questionamentos, fato que decorre do modo como essa modalidade educacional tem sido abordada desde seus primórdios, seja pela sociedade, seja pelas instituições escolares, ou políticas. A verdade é que a EJA sempre esteve à margem do sistema educacional vigente. Sofrendo constantes mudanças que tinham como único objetivo diminuir o analfabetismo que afetava grande parte da população brasileira, a EJA não passava de iniciativa pontuais instituídas de acordo com sistema de ensino, a política e ideologias de governo da época, se delineava em diversos formatos, nomenclaturas e programas que foram surgindo no decorrer do tempo. Sempre com objetivos parcos e sem se preocupar com o acesso da grande demanda dos jovens e adultos, que acabavam por ficar sem escolarização adequada, e vendo seu direito à educação ser cerceado. (Arroyo, 2005)

Assim, a EJA carrega em si marcas profundas das lutas sociais que a constituíram. A presença da EJA como política pública representa uma resposta — ainda que parcial — à desigualdade educacional histórica do país, evidenciando a materialização de demandas sociais reprimidas ao longo das décadas. A compreensão da dinâmica histórica da EJA no Brasil revela uma trajetória de descontinuidades, invisibilização e fragilidade nas políticas públicas, que refletem uma negligência histórica do direito à educação para as camadas populares.

Essa negligência se entrelaça com o próprio percurso da construção dos direitos sociais e políticos no país, cujas bases sempre foram marcadas pela seletividade e exclusão. Como afirma Miguel Arroyo (2018), as políticas de EJA precisam ser compreendidas dentro de uma lógica de “inclusão excludente”, na qual o acesso à educação ocorre de forma precária, tardiamente e sob parâmetros que não rompem com o modelo hegemônico de escola.

Desde as iniciativas de alfabetização popular na década de 1960, inspiradas por Paulo Freire, a EJA foi concebida como um espaço de humanização e transformação social. Freire (2019) propunha uma pedagogia que partisse da realidade concreta dos sujeitos, valorizando seus saberes e promovendo o desenvolvimento da consciência crítica como condição para a emancipação. Durante o regime militar, no entanto, essas práticas foram perseguidas e

substituídas por programas tecnicistas e autoritários, comprometendo a consolidação de uma EJA libertadora.

Foi a partir da Constituição Federal da República Federativa do Brasil de 1988 (CFB), que a EJA recebeu maior atenção da legislação brasileira quanto a assegurar políticas públicas mais efetivas para esta modalidade. O direito à educação no Brasil tem seus princípios previstos na Carta Magna em seu Art. 205, sendo classificada como um direito fundamental social e universal, dever do estado e da família, incentivada com a colaboração da sociedade. Ainda nos reforça a Carta Magna que:

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

I - Educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria (Brasil, 1988, Art. 208).

Buscando assegurar a educação básica obrigatória e gratuita a todos e mitigar as desigualdades, o legislador constituinte deixa claro o direito à educação básica aos jovens e adultos quando a estende às pessoas que não tiveram acesso à escolarização no tempo adequado.

Em 1996 foi sancionada a lei nº 9394/96, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), definindo, regulamentando e organizando a educação brasileira de acordo com os princípios da CF, cujo normativo traz um capítulo específico que descreve a atual estruturação da EJA. Em seu Art. 37 a LDB nos diz que:

Art. 37. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio na idade própria e constituirá instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida.

§ 1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames (Brasil, 1996, Art. 37).

Desta forma, a EJA ganha o status de modalidade de Ensino da Educação Básica, em suas etapas, tanto do Ensino Fundamental quanto do Ensino Médio. A partir daí, a EJA se insere na educação e passa a integrar a educação básica. Entretanto, apesar do reconhecimento constitucional e da LDB de 1996, a efetivação

da EJA permanece sujeita à instabilidade política, com programas descontinuados e baixo investimento em formação de educadores e infraestrutura. Essa falta de continuidade e compromisso público vai muito além da simples ausência de oferta de vagas: compromete o direito educacional de sujeitos que buscam a escola desejando reconstruir trajetórias de vida interrompidas, ampliar suas possibilidades e exercer plenamente sua cidadania.

O parecer CNE/CEB nº 11/2000 é homologado em 10 de maio de 2000, instituindo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA (DCNEJA), corroborando com o que trazia a LDB. As DCNEJAs como política pública relativas à EJA surgem trazendo três funções para a modalidade EJA:

“a função reparadora da EJA, o respeito ao acesso a educação que diz respeito ao direito a uma escola de qualidade, mas também o reconhecimento daquela igualdade ontológica de todo e qualquer ser humano; a função equalizadora da EJA que vai dar cobertura a trabalhadores e a tantos outros segmentos sociais como donas de casa, migrantes, aposentados e encarcerados; e a função permanente ou qualificadora que é o próprio sentido da EJA, ela é um apelo para a educação permanente e criação de uma sociedade educada para o universalismo, a solidariedade, a igualdade e a diversidade” (Brasil, 2000).

O parecer 11/2000 CNE/CEB, trouxe em seu escopo uma melhor caracterização da EJA, dando identidade a modalidade e esclarecendo alguns pontos. As DCNEJA defenderam o direito público subjetivo dos jovens e adultos à educação básica gratuita, limitou o acesso ao jovens ao Ensino Fundamental e Médio (mais de 14 e de 17 anos, respectivamente), substituiu a nomenclatura “Ensino Supletivo” anteriormente utilizada, reafirmou que a EJA é modalidade e parte constitutiva educação básica, exigiu contextualização curricular, bem como formação específica dos professores para esta modalidade, determinou que a EJA obedeça aos princípios de equidade, diferença e proporção.

Contudo, para que esses direitos sejam efetivamente garantidos, o acesso ao ensino é insuficiente, tendo em vista um histórico de negligência nesse campo educacional. A EJA não pode ser reduzida a uma função meramente certificadora. Pelo contrário, ela se configura como um espaço que valoriza os saberes populares, as memórias individuais e coletivas e a dignidade dos sujeitos historicamente marginalizados. Como afirma Arroyo (2018, p. 39), é necessário reconhecer “a

centralidade das vivências, da cultura, do universo de valores, dos sistemas simbólicos dos educandos e dos educadores nos processos de aprendizagem”.

Entre legislações e políticas públicas que tentam resolver a questão educacional dos jovens, adultos e idosos no Brasil, as lutas ideológicas ocorrem em um campo de inúmeras contradições. Castro e Cruz (2024, p. 4) explicam essa contradição: “ao mesmo tempo em que a educação é utilizada como um instrumento ideológico e conservador do modo de produção capitalista [...], ainda assim, encerra um campo de possibilidades para a superação da realidade social em que vivemos”. Nesse campo de tensões, a EJA se mantém viva como um território de disputa, onde sujeitos historicamente oprimidos reivindicam seus lugares e constroem suas vozes em busca de justiça e cidadania.

2.1.2 A EJA na contemporaneidade: uma análise crítica, os resultados do PNE 2014-2024 e alguns dados da EJA no Amapá

Ao fazermos uma análise de dados dos relatórios recentes sobre educação no Brasil os dados sobre a EJA não são animadores. O Plano Nacional de Educação (PNE) estabeleceu vinte metas, assim como estratégias para alcançá-las. Aprovado pela lei nº 13.005/2014 previa metas para serem cumpridas em dez anos (2014 - 2024). Dentre essas vinte metas, a meta nove e a dez se referem a alfabetização e a EJA. As principais metas que mencionam a EJA são:

Meta 9) Elevar a taxa de alfabetização da população com 15 (quinze) anos ou mais para 93,5% (noventa e três inteiros e cinco décimos) até 2015 e, até o final da vigência deste PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% (cinquenta por cento) a taxa de analfabetismo funcional.
Meta 10) Oferecer, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio na forma integrada à educação profissional. (Brasil, 2014)

Diante das expectativas do PNE (2014-2024) através de suas vinte metas, estavam o compromisso de elevar a escolaridade da população, melhorar a qualidade de ensino e reduzir as desigualdades. Mas, de acordo com Balanço/Relatório Final completo da Campanha Nacional pelo Direito à Educação, que consta no documento “10 anos do Plano Nacional de Educação: análise final da

execução dos artigos, metas e estratégias da Lei nº 13.005/2014” apenas quatro das 20 metas foram cumpridas no prazo 2014-2024 e, mesmo assim, parcialmente.

Das 20 metas estabelecidas, as quatro metas que foram (parcialmente) cumpridas são: Meta 7 - (Ideb e fluxo de aprendizagem): parcialmente alcançada; Meta 11 - (matrículas na educação profissional): parcialmente, com expansão de 66% na rede pública — embora haja questionamentos quanto à qualidade; Meta 13 - (formação superior de docentes): superou os 75% exigidos; Meta 14 - (número de mestres): chegou perto — ultrapassou 60 000 em 2017, mas caiu para 59 374 em 2022; acompanhamento para 2024 ainda em aberto.

O balanço final de 2024 revela que o PNE 2014-2024 deixou a maioria de suas metas não cumpridas, com alguns avanços pontuais em áreas já consolidadas (educação profissional, formação docente no ensino superior, número de mestres). Houve retrocessos graves em alfabetização, ensino fundamental e expansão da educação em tempo integral, além de importantes lacunas nos dados, dificultando avaliação e planejamento.

Com relação à meta 9, a taxa de 93,5% esperada para a alfabetização dos brasileiros em 2015 não foi cumprida no prazo. Só 2 anos depois, em 2017, isso aconteceu. Nos anos seguintes, o indicador passou por um crescimento muito lento até 2021, quando atingiu 95%, o valor máximo da série. Pelos dados da Pnad Contínua, do IBGE, o saldo em 2023 é de 9,3 milhões de pessoas que não sabem ler e escrever. Até por se tratar de um contingente maior do que a população de muitos países, não há absolutamente nenhuma razão para esperar que o objetivo de erradicar o analfabetismo absoluto seja cumprido no ano seguinte. (Campanha Nacional pelo Direito à Educação, 2024, p. 118)

Assim, falando-se em EJA é revelado um panorama preocupante em relação às metas estabelecidas pelo Plano Nacional de Educação (PNE) 2014–2024. Segundo Almeida e Souza os dados apresentados pelo Censo Escolar de 2016 a 2019 indicam que o número de matrículas da EJA segue em tendência de queda, reduzindo 8,3% no último ano, 2019, e 3,0 milhões, em 2020, o que representa 270 mil estudantes a menos nas salas de aula. A redução ocorreu tanto na EJA de nível Fundamental, com 9,7% (redução de 187,4 mil matrículas), quanto na de nível Médio, com 6,2% (redução de 83,5 mil matrículas). (Almeida e Souza, 2024, p. 26)

Sobre a meta 10 e a oferta de, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio na forma integrada à educação profissional, percebemos alguns avanços, como o referente ao aumento na oferta dos cursos pelo Proeja que integra a Educação

Profissional ao Ensino Médio através dos institutos federais. Mas segundo a avaliação da Campanha Nacional pelo Direito à Educação o indicador desta meta vislumbra:

[...] o quadro de abandono da EJA por parte do poder público no país. A meta estabelece que ao fim da vigência do Plano Nacional de Educação 25% das matrículas na modalidade de EJA estejam vinculadas à educação profissional. No ano de 2023, apenas 4,7%, ou 121.527 das 2.589.815 matrículas de EJA eram integradas à profissionalização, o que não é significativamente maior do que as 101.714 matrículas na modalidade ofertadas ainda em 2014. A maior parte da variação percentual de fato se deve à perda de mais de um milhão de matrículas de EJA desde o início do PNE, sendo que, como foi visto na meta anterior, só a população maior de 15 anos analfabeta, que é apenas parte do público-alvo desta modalidade, corresponde a mais de 9 milhões de pessoas. O direito à educação é universal e não pode ser negado àqueles que não puderam acessá-lo na idade ideal. Mais do que isso, é preciso atentar ao contexto e às necessidades específicas da população adulta ao prover esse direito. (Campanha Nacional pelo Direito à Educação, 2024, p. 124)

Em resposta a esta realidade, o prazo do Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014 foi estendido até 31 de dezembro de 2025, conforme estabelecido pela Lei nº 14.934/24, evidenciando a necessidade de mais tempo para a consolidação de políticas públicas eficazes. Além disso, o projeto de lei referente ao novo PNE (2024–2034) foi encaminhado ao Congresso Nacional apenas em junho de 2024, o que inviabilizou sua discussão e aprovação antes do término da vigência do plano anterior. A prorrogação busca, assim, evitar uma lacuna normativa e assegurar a continuidade do planejamento educacional no país, garantindo que o novo plano possa ser devidamente debatido, sancionado e implementado a partir de 2026.

Este cenário levou o Governo Federal a repensar estratégias de fomento e incentivo à EJA. As iniciativas mais recentes do governo incluem programas e políticas públicas, como por exemplo um novo plano para a EJA, intitulado de Pacto Nacional pela Superação do Analfabetismo e Qualificação da Educação de Jovens e Adultos, trata-se de uma política pública integrada coordenada pelo MEC/Secadi, com investimento previsto de R\$ 4 bilhões até 2027, visando atingir 3,3 milhões de novas matrículas na EJA e expansão da integração com a educação profissional, apresenta uma proposta promissora de progresso significativo no cumprimento dessa meta educacional, ao incorporar entre suas principais orientações a articulação entre a EJA e a EPT. Essa integração visa não apenas ampliar as oportunidades de aprendizagem para o público da EJA, mas também assegurar uma

formação mais completa e contextualizada, que contemple as múltiplas dimensões do ser humano.

O Pacto Nacional pela Superação do Analfabetismo e Qualificação na Educação de Jovens e Adultos é uma política pública construída de forma colaborativa pelo Ministério da Educação (MEC) com a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios. O Pacto reúne ações de articulação intersetorial implementadas com a participação de ministérios, da sociedade civil organizada, de organismos internacionais e do setor produtivo. As finalidades do Pacto são: superar o analfabetismo; elevar a escolaridade; ampliar a oferta de matrículas da educação de jovens e adultos (EJA) nos sistemas públicos de ensino, inclusive entre os estudantes privados de liberdade; e aumentar a oferta da EJA integrada à educação profissional. (Brasil, 2024)

Para execução do Pacto, haverá mais de R\$4 bilhões investidos em diferentes ações. Entre elas, está a regulamentação do programa Pé-de-Meia para essa modalidade de ensino. Mais de 89 mil alunos do ensino médio na EJA beneficiários do Bolsa Família¹ receberão o incentivo, para se matricularem, concluírem a educação básica e se inscreverem no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). (Brasil, 2024). Dessa forma, busca-se promover o desenvolvimento integral do estudante, capacitando-o para atuar de maneira consciente, crítica e participativa na sociedade, além de prepará-lo adequadamente para os desafios e exigências do mundo do trabalho, contribuindo para sua autonomia pessoal e inclusão social.

Outras iniciativas se referem a formação continuada para capacitação de gestores e docentes que atuam na EJA, retomada do Programa Brasil Alfabetizado (PBA), incentivos a EJA integrada à EPT através do Proeja e a criação da Medalha Paulo Freire que objetiva estimular novas experiências educacionais, valorizar inovações implementadas por redes públicas de ensino e disseminar boas práticas em EJA.

Para finalizar essas considerações e dados sobre a EJA no Brasil, faremos um breve comentário desta modalidade e sua realidade no estado do Amapá. A nível regional a EJA reflete uma realidade marcada por desafios históricos, exclusão social e baixa prioridade nas políticas públicas. Dados do Censo Escolar da Educação Básica de 2024, divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e

¹ Bolsa Família é um programa de transferência de renda que oferece auxílio financeiro mensal para famílias em situação de vulnerabilidade social, sendo necessário que a família esteja cadastrada no CadÚnico para se inscrever. (Brasil, 2025)

Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), revelam uma acentuada queda nas matrículas na EJA em todo o país, com destaque preocupante para a região Norte, onde o Amapá está inserido. Especificamente, o estado registrou uma redução de aproximadamente 18% no número de matrículas entre 2020 e 2023, o que sinaliza às dificuldades estruturais que impedem o acesso e a permanência dos estudantes nessa modalidade de ensino (INEP, 2024).

No que se refere ao analfabetismo, o Amapá contava, em 2024, com aproximadamente 37 mil pessoas com 15 anos ou mais que não sabiam ler nem escrever, o que representa 5,4% da população nessa faixa etária. Houve uma leve redução em relação ao ano anterior (5,8%). Entretanto, a desigualdade de gênero ainda persiste: a taxa de analfabetismo entre as mulheres (5,5%) permaneceu ligeiramente superior à dos homens (5,2%). Entre os adultos com 25 anos ou mais, apenas 61,4% haviam concluído ao menos o ensino médio. Ainda assim, as mulheres demonstraram maior escolarização, com 65,9% tendo completado a educação básica obrigatória, frente a 56,6% dos homens (IBGE, 2024).

Uma análise de dados do Painel de Monitoramento do PNE referentes ao estado do Amapá entre 2013 e 2024 revela uma trajetória marcada por instabilidade e baixos índices de integração entre a EJA e a EPT. Em 2013, o estado registrava 481 matrículas na EJA/EPT, correspondendo a 2,1% do total da EJA. Apesar de pequenas variações positivas em 2014 (1,5%) e 2015 (2,1%), a partir de 2017 há um declínio progressivo, chegando a apenas 0,4% em 2018 e 2019. O cenário se agrava em 2020 e 2021, quando o percentual permanece abaixo de 0,5%, atingindo um dos menores patamares da série histórica. (Brasil, 2025)

Nos últimos anos da série, observa-se uma leve retomada: em 2023, o Amapá registra 1,6% e, em 2024, 0,9%, o que, embora represente pequena recuperação, provavelmente se deve aos incentivos ao Proeja, ainda indica baixo alcance da política de integração entre EJA e EPT. A baixa proporção de matrículas integradas demonstra que a formação profissional articulada à escolarização de jovens e adultos ainda não se consolidou como uma política efetiva de inclusão e qualificação no Amapá. (Brasil, 2025)

De modo geral, os dados do painel indicam que o estado não acompanhou as metas do Plano Nacional de Educação (PNE 2014–2024) voltadas à expansão da EJA integrada à EPT, evidenciando a necessidade de planejamento regional mais

consistente, ampliação de investimentos e fortalecimento da articulação entre as redes de ensino e os institutos federais.

Esse cenário revela a persistência de desigualdades educacionais e sociais, agravadas por problemas como a precariedade da infraestrutura escolar, a evasão educacional e a ausência de uma formação docente adequada para lidar com as especificidades do público jovem e adulto. Como afirma Arroyo (2018), a EJA é historicamente tratada como uma “educação de segunda ordem”, o que se traduz na descontinuidade de políticas públicas e na ausência de projetos consistentes que deem conta das necessidades dessa população, geralmente marcada pela exclusão e pela vulnerabilidade social.

Esse breve panorama traçado sobre a EJA no Brasil e no Amapá permite refletir criticamente sobre os avanços e desafios enfrentados nos últimos anos, sobretudo à luz do encerramento da vigência do Plano Nacional de Educação (PNE) 2014–2024. Embora os dados revelem um cenário de descumprimento da maioria das metas e de retrocessos significativos — especialmente na alfabetização e na ampliação da educação de jovens e adultos —, também é possível vislumbrar perspectivas promissoras. O lançamento do Pacto Nacional pela Superação do Analfabetismo e Qualificação na Educação de Jovens e Adultos inaugura um novo ciclo de esperança e renovação no campo educacional, apostando na articulação entre EJA e a EPT como meio de assegurar uma formação integral e emancipadora, conforme defendem autores como Ciavatta (2012) e Arroyo (2018).

É preciso, portanto, que as experiências e dados sejam lidos não apenas como diagnóstico de um fracasso, mas como ponto de partida para o fortalecimento de uma EJA mais justa, articulada e sensível às múltiplas dimensões da vida adulta. A nova política nacional representa um convite à reconstrução coletiva do direito à educação, sobretudo para os que historicamente dela foram privados.

2.1.3 O Proeja como Política Integradora: Sentidos, Alcances e Limites

O Proeja representa uma das principais iniciativas do Estado brasileiro no sentido de articular a formação geral e a formação profissional para sujeitos jovens, adultos e idosos historicamente excluídos da escola. Criado em 2006, o Proeja nasce da tentativa de superar a fragmentação entre trabalho e educação, oferecendo uma proposta pedagógica integrada que reconhece os saberes dos

sujeitos da EJA e busca promover sua inclusão cidadã e produtiva. Antes, contudo de falarmos no Proeja, há necessidade de fazer uma breve contextualização sobre o cenário em que este programa surge.

O histórico da Educação Profissional no Brasil remonta o Brasil Império e a chegada da família Real ao Brasil em 1.808 com a criação do Colégio das Fábricas por D. João VI. Embora não seja o foco deste trabalho, devemos situar-nos de que os debates sobre a Educação Profissional não são recentes. Esta, no decorrer da história, sempre objetivou estar a serviço das classes dominantes. O acesso à escola sempre foi privilégio dos mais abastados, e mesmo quando a classe popular alcança esse direito há separação dos tipos de escola que serviria a cada classe. (Ciavatta, 2005).

A dicotomia entre o ensino das elites em contraposição ao ensino para a classe trabalhadora esteve em constante evidência. Ora, os filhos da classe dominante deviam frequentar a escola com direito a formação geral e humana, enquanto aos filhos dos trabalhadores restava o ensino técnico-profissionalizante, que não visava a formação crítica e para a cidadania. É a separação clara entre o trabalho manual e o trabalho intelectual que nos remete a Gramsci (2000), a qual ele combate veementemente, dizendo: “A escola politécnica deve formar o homem integral, capacitando-o a compreender criticamente o mundo em que vive, bem como a atuar nele com consciência.” Subjugados pelos pensamentos liberais socioeconômicos, os objetivos da escola se detinham a obedecer, através de inúmeras leis e normas para a educação, a classe dominante no poder (Souza-Chaloba, 2021). Este fato vem se perpetuando ao longo da história da EPT. Sobre isso nos diz Ciavatta:

As condições de vida são adversas, as relações de trabalho são dominadas pelo poder hegemônico do capital, a educação não está universalizada em acesso e em qualidade para toda a população; a ideologização crescente da educação subsumida ao consumo e ao mercado de trabalho torna ambíguo o conceito de qualidade da educação, e é incipiente a participação da população na reivindicação de um sistema educacional público, gratuito e de qualidade para todos. (Ciavatta, 2014, p. 11)

Para mudar essa realidade histórica sobre a EPT no Brasil é que inúmeras políticas públicas vêm sendo instituídas, lutando contra as ideologias capitalistas e neoliberais que veem a escola apenas como produtora de mão de obra para o

mercado de trabalho. De acordo com os objetivos propostos por este trabalho, frisamos a importância de fazer uma reflexão de programas para a Educação Profissional e para a EJA, que é foco desta investigação tendo em vista a grande demanda para esta modalidade. Segundo Santos et al:

A média da alfabetização no Brasil é de 90,3%. Quase a metade da população acima de 25 anos (49,5%) tem pelo menos o ensino médio — aproximadamente doze anos de estudo. Essas são conquistas importantes da educação brasileira dos últimos vinte anos. No entanto, ainda cerca de 50 milhões de pessoas com dezoito anos ou mais requerem educação básica — ensino fundamental e ensino médio —, uma vez que necessitam trabalhar ou qualificar seu trabalho (Santos et al, 2019, p. 69).

Partindo dessas estatísticas vamos refletir sobre as recentes respostas do estado brasileiro à questão do acesso de jovens e adultos à Educação Básica e à qualificação para o trabalho e o Ensino Médio Integrado (EMI). Ao analisar a realidade do Ensino Médio no Brasil Frigotto; Ciavatta e Ramos (2012) nos dizem que:

Um balanço da escola pública brasileira, em todos os níveis, no início do século XXI, nos revela o retrato constrangedor de uma dívida quantitativa e qualitativa. Todavia, é no ensino médio em que esta dívida se explicita de forma mais perversa, a qual se constitui numa forte mediação na negação da cidadania efetiva à grande maioria dos jovens brasileiros. Com efeito, apenas ao redor de 45% dos jovens brasileiros concluem o ensino médio e, destes, aproximadamente 60% o fazem em situação precária - noturno e/ou supletivo. Desagregados por região e pela classificação urbana e rural, estes dados assumem outras dimensões da desigualdade. (Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2012, p. 7)

As concepções de EMI surgem nesse contexto de profunda desigualdade e exclusão evidenciadas por Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012), como uma proposta contra-hegemônica de enfrentamento à esta histórica dívida social da escola pública brasileira. Frente ao quadro de precariedade denunciado, o EMI propõe uma formação omnilateral, articulando a educação básica, “dentro da concepção de escola unitária e da educação politécnica” e à formação profissional “que atenda aos requisitos das mudanças da base técnica da produção e de um trabalhador capaz de lutar por sua emancipação.” (Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2012, p. 15)

Ao integrar trabalho, ciência, tecnologia e cultura, o Ensino Médio Integrado se apresenta não apenas como um modelo curricular, mas como um projeto

político-pedagógico que se contrapõe à lógica seletiva e excludente da educação fragmentada, propondo uma escola que forme para a cidadania plena e para o mundo do trabalho, sem subordinar uma dimensão à outra. Assim, “podemos qualificar o Ensino Médio Integrado como uma proposta de ‘travessia’ imposta pela realidade de milhares de jovens que têm direito ao ensino médio pleno e, ao mesmo tempo, necessitam se situar no sistema produtivo.” (Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2012, p. 15)

Dentro dessas perspectivas de EMI vamos conceituar e definir o Proeja. Este programa surge como uma política pública, e atende a meta 10 do PCN “[...] Oferecer, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio na forma integrada à educação profissional”. O Proeja foi instituído pelo decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006 objetivando integrar a educação profissional técnica de nível médio ao ensino médio sem desvincular-se da formação geral e humana. O Proeja foi implantado nos institutos federais de acordo com o que versa o decreto de criação:

“Art. 1º Fica instituído, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA, conforme as diretrizes estabelecidas neste Decreto.

§ 1º O PROEJA abrangerá os seguintes cursos e programas de educação profissional:

I - Formação inicial e continuada de trabalhadores; e

II - Educação profissional técnica de nível médio” (Brasil, 2006).

Segundo Brasil (2007) que apresenta o Documento Base do Proeja os grupos destinatários deste projeto político são majoritariamente compostos por jovens e adultos historicamente excluídos do sistema educacional regular e do mercado de trabalho formal. As políticas públicas voltadas à EJA têm se mostrado limitadas e frequentemente centradas apenas no combate ao analfabetismo, desconsiderando a complexidade das demandas desses sujeitos. Assim, o PROEJA busca atender a um público diverso, que inclui trabalhadores com baixa escolaridade e jovens que não concluíram o ensino médio na idade adequada, além de segmentos marcados por desigualdades de gênero, raça, território (como os moradores do campo e das periferias urbanas).

A proposta é ampliar o acesso à formação integral, reconhecendo as especificidades socioculturais dos sujeitos e suas trajetórias de vida, e promovendo

justiça educacional e inclusão social. De acordo com Santos et al (2019, p. 227) “os sujeitos dessa modalidade de ensino constroem suas vidas enquanto trabalhadores formais, informais, empregados, autônomos ou desempregados”, muitos buscam através deste programa ter amplo acesso a instituição escolar que lhes foi negada outrora, com perspectivas de melhoria de vida, assim como a sua formação integral, profissional e para a cidadania.

Norteados por concepções dos ideários da politecnicidade, da formação integral e tendo o trabalho como princípio educativo, o objetivo do Proeja está na formação do indivíduo:

[...] fundamentado na integração de trabalho, ciência, técnica, tecnologia, humanismo e cultura geral, pode contribuir para o enriquecimento científico, cultural, político e profissional das populações, pela indissociabilidade dessas dimensões no mundo real. Ademais, essas dimensões estão estreitamente vinculadas às condições necessárias ao efetivo exercício da cidadania. (Brasil, 2007, p. 35)

O programa é ofertado na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, rede esta que conta com infraestrutura de qualidade e corpo docente qualificado, contando com muitos mestres e doutores. A Rede Federal, através dos incentivos do governo federal, tem sido ampliada de forma rápida nos últimos anos. No Amapá o Proeja é ofertado pelo Instituto Federal do Amapá - IFAP, e representa um avanço importante no sentido de garantir uma formação integral.

No entanto, sua implementação enfrenta inúmeros desafios, entre eles a descontinuidade de políticas públicas, a resistência institucional à flexibilização curricular e a dificuldade de articulação entre teoria e prática. Segundo Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012), a proposta de integração entre trabalho, ciência e cultura exige uma ruptura com a lógica fragmentada dos currículos tradicionais, o que implica também na reorganização do tempo pedagógico e das metodologias. Além disso, a ausência de formação continuada para os docentes e a precarização das condições de trabalho dificultam a efetivação dos princípios dessa proposta. Nesse sentido, é possível afirmar que a implementação do currículo integrado demanda não apenas uma mudança técnica, mas também política e epistemológica no interior das instituições exigindo um compromisso coletivo com a construção de uma educação emancipadora e inclusiva. (Ramos, 2012)

Desta forma, as perspectivas são de que o Proeja consiga alcançar suas metas de acordo com os objetivos elencados no programa e, ao mesmo tempo, superar desafios estruturais e pedagógicos para que o programa possa cumprir seu potencial de inclusão social, desenvolvimento humano e justiça educacional. Para além da visão de limitações e de alguns fracassos, o que podemos vislumbrar para o futuro do Proeja é que continue sendo a porta de oportunidades para aqueles que foram deixados à margem quanto à escolarização. Ressalta-se ainda a importância da escuta ativa dos sujeitos do Proeja como ferramenta essencial para o aprimoramento contínuo do programa.

2.2 Gênero, Educação e Resistência: Perspectivas Feministas na EJA

A EJA tem sido, historicamente, frequentada majoritariamente por mulheres em situação de vulnerabilidade social, econômica e educacional. No entanto, apesar de sua presença expressiva, as políticas públicas, a falta de sensibilidade as questões de violência e discriminação, os currículos e os discursos educacionais, muitas vezes, negligenciam as especificidades de gênero que atravessam essas trajetórias. O silêncio institucional sobre as experiências das mulheres na EJA revela uma ausência de abordagem crítica que considere as desigualdades e os marcadores sociais que estruturam a vida dessas discentes.

2.2.1 Questões de Gênero: as mulheres na sociedade brasileira contemporânea

Refletir sobre as questões de gênero e o que significa ser mulher na sociedade contemporânea exige compreender a multiplicidade de experiências, identidades e trajetórias femininas. Antes de avançarmos, contudo, é importante esclarecer os significados dos conceitos de gênero e de mulher, que são fundamentais para esta pesquisa, especialmente considerando o público do Proeja. Embora o termo "gênero" já tenha sido utilizado algumas vezes ao longo do texto, faz-se necessário explorá-lo com mais profundidade para compreendermos quem são as mulheres que constituem esse público.

O gênero é compreendido como uma construção social e cultural, produzida e reproduzida nas práticas simbólicas do cotidiano. Segundo Louro (2014, p. 22) gênero é “a construção social e histórica produzida sobre as características

biológicas”. Ou seja, ele não se refere apenas a uma diferença biológica, mas aos papéis sociais, comportamentos e expectativas que são culturalmente atribuídos aos corpos com base em seu sexo biológico. Como aponta Judith Butler (2023), o gênero é performativo, ou seja, constitui-se na repetição de atos e discursos que sustentam normas culturais sobre o que é ser homem ou mulher. Nesse contexto, o conceito de mulher deve ser entendido como uma identidade de gênero, ou na fala de Louro (2014), “identidade dos sujeitos”, compreendendo:

[...] os sujeitos como tendo identidades plurais, múltiplas; identidades que se transformam, que não são fixas ou permanentes, que podem, até mesmo, ser contraditórias. Assim, o sentido de pertencimento a diferentes grupos — étnicos, sexuais, de classe, de gênero etc. (Louro, 2014, p. 24)

Ou seja, o conceito de mulher não se limita a aspectos biológicos ou à sexualidade, o que nos leva a ideia de que melhor seria utilizar o termo “mulheres”, no plural. Trata-se de uma categoria marcada por dimensões políticas, sociais e subjetivas, atravessada por relações de poder e desigualdades estruturais de gênero, raça e classe. Assim, compreender quem são as mulheres do Proeja exige reconhecer a complexidade dessa identidade e os múltiplos fatores que a constituem.

Essas definições vão ao encontro das teorias de bell hooks. Na obra *“E eu não sou uma mulher?”* (2019), bell hooks² propõe uma reflexão crítica e interseccional sobre o conceito de ser mulher, especialmente no contexto da experiência das mulheres negras. Para a autora, ser mulher não pode ser compreendido a partir de uma perspectiva universalizante, pois as opressões de gênero estão profundamente entrelaçadas com as de raça e classe. Hooks argumenta que o sexismo não afeta todas as mulheres da mesma forma, destacando que as mulheres negras foram historicamente desumanizadas tanto pelo racismo quanto pelo patriarcado, o que as posiciona à margem das lutas feministas

² bell hooks, pseudônimo de Gloria Jean Watkins, escritora e ativista do feminismo negro, nasceu nos Estados Unidos em 25 de setembro de 1952, faleceu em 15 de dezembro de 2021. Foi professora de inglês no City College de Nova York. Era mestra em Língua Inglesa pela Universidade de Stanford e doutora em Literatura pela Universidade de Wiconsin. Escreveu inúmeros livros cujos temas eram feminismo, racismo, cultura, política, papéis de gênero, amor e espiritualidade. A autora utiliza letras minúsculas para assinar seu nome — bell hooks — como um gesto político e simbólico que busca dar ênfase ao conteúdo de sua obra, e não à sua identidade pessoal. Além disso, a escolha é uma homenagem à sua bisavó, Bell Blair Hooks, e representa uma ruptura com normas convencionais e hierarquias impostas pela linguagem. (MULHERES na Filosofia, 2021)

tradicionais, muitas vezes centradas nas vivências das mulheres brancas de classe média. Assim, ser mulher, segundo bell hooks, é uma condição construída social e historicamente, marcada por múltiplas formas de opressão e resistência, sendo necessário reconhecer essa diversidade para se pensar um feminismo verdadeiramente libertador e inclusivo.

Essas definições, nos ajudam a esclarecer a condição feminina que, embora marcada por avanços históricos importantes, ainda se confronta com desafios estruturais, muitos dos quais enraizados em padrões patriarcais e excludentes. Tais ideologias, como destaca Saffioti (2015) se sustentam nas:

[...] relações patriarcais, suas hierarquias, sua estrutura de poder contaminam toda a sociedade, o direito patriarcal perpassa não apenas a sociedade civil, mas impregna também o Estado. Ainda que não se possa negar o predomínio de atividades privadas ou íntimas na esfera da família e a prevalência de atividades públicas no espaço do trabalho, do Estado, do lazer coletivo, e, portanto, as diferenças entre o público e o privado, estão estes espaços profundamente ligados e parcialmente mesclados. Para fins analíticos, trata-se de esferas distintas; são, contudo, inseparáveis para a compreensão do todo social. (Saffioti, 2015, p. 57)

Assim, a figura da mulher, inserida em uma sociedade patriarcal, as leva constantemente a serem diminuídas em seu valor como ser humano e em sua capacidade física e intelectual, cerceando diversos direitos no campo sociocultural, econômico, acadêmico e profissional. Nesse sentido muitas são reduzidas às atividades laborais domésticas e de cuidados com a família e sofrem com a invisibilidade e a falta de perspectivas. Segundo Louro (2014, p. 17) “ a segregação social e política a que as mulheres foram historicamente conduzidas tivera como consequência a sua ampla invisibilidade como sujeito”. Para Saffioti a mulher é “exclusivamente dona de casa, guardiã do lar. E as próprias mulheres, em sua imensa maioria, têm de si próprias uma imagem cujo componente básico é um destino social profundamente determinado pelo sexo” (Saffioti, 2013, p. 57).

Partindo dessa visão sexista e reducionista sobre o papel das mulheres na sociedade, estas estão sujeitas, diariamente, a discriminação e a diversos tipos de violência de gênero. Segundo Saffioti (2015), violência de gênero é compreendida como uma manifestação concreta das relações desiguais de poder entre homens e mulheres, historicamente constituídas e sustentadas pelo patriarcado. Para a autora, essa violência não é um fenômeno isolado ou ocasional, mas estruturante das

relações sociais nas sociedades capitalistas e patriarcais, nas quais o gênero opera como uma categoria analítica que revela a opressão sistemática das mulheres. Saffioti destaca que a violência de gênero se expressa de múltiplas formas — física, psicológica, sexual, simbólica e institucional — e tem como base a dominação masculina e a naturalização das hierarquias entre os sexos, que perpetuam a subordinação feminina. Assim, combater a violência de gênero, para Saffioti, implica desestabilizar o patriarcado e questionar as estruturas sociais, culturais e econômicas que o sustentam.

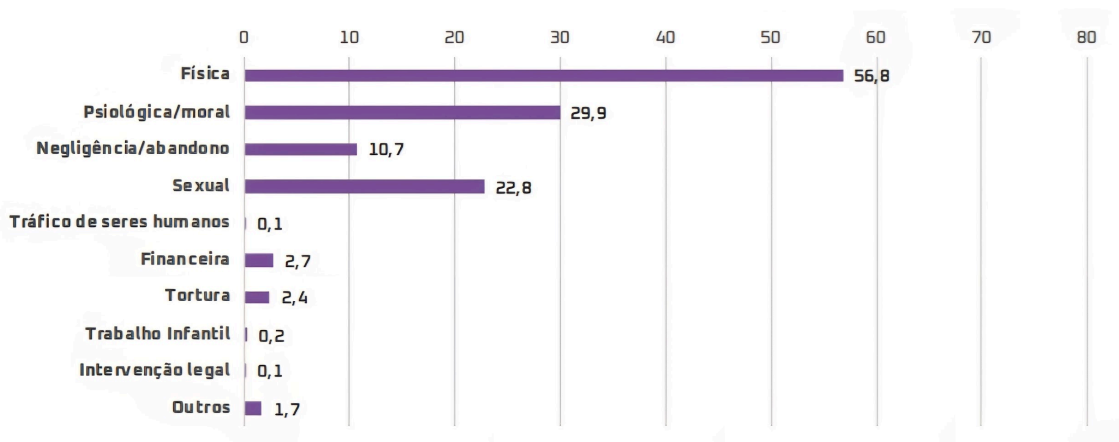
No Brasil, inúmeras discussões, fóruns, eventos, ensaios, artigos e teses acadêmicas discutem a realidade social feminina brasileira. Medidas não jurídicas incluem a criação de programas de prevenção e enfrentamento à violência sexual e a ampliação da rede de atendimento às mulheres em situação de violência, como as Delegacias Especializadas de Atendimento à Mulher (DEAMs) que funcionam 24 horas por dia, prioridade no atendimento pelo Sistema Nacional de Emprego, programas de proteção e promoção da saúde das mulheres.

No mundo jurídico existem diversas leis que visam proteger as mulheres contra a violência e promover a igualdade de gênero. Dentre elas as principais nesse sentido são a “*Lei Maria da Penha*”, que combate à violência doméstica, e a “*Lei do Feminicídio*”, que tipifica o assassinato de mulheres por razões de gênero. A mais famosa, a lei nº 11.340/2006, “*Lei Maria da Penha*”, que cria mecanismos para coibir e prevenir a violência doméstica e familiar contra a mulher, discrimina cinco tipos de violência doméstica e familiar contra a mulher: física, psicológica, sexual, patrimonial e moral, e prevê sanções para punir o agressor. (Brasil, 2006)

O Relatório Anual Socioeconômico da Mulher (RASEAM)³ do Ministério das Mulheres (Brasil, 2025) traz à luz dados recentes sobre a violência contra a mulher no Brasil, e embora tenham sido criados, como o exemplificado acima, diversas ações, leis e políticas públicas para a defesa e proteção das mulheres, os dados ainda são alarmantes:

³ O RASEAM (Relatório Anual Socioeconômico da Mulher) do Ministério das Mulheres (Brasil, 2025) foi publicado em 25 de março de 2025 e traz estatísticas sobre os eixos temáticos: Estrutura Demográfica; Autonomia econômica e igualdade no mundo do trabalho; Educação para a igualdade e cidadania; Saúde integral das mulheres, direitos sexuais e direitos reprodutivos; Enfrentamento de todas as formas de violência contra mulheres; Mulheres em espaço de poder e decisão e Mulheres no esporte. O Relatório compila dados e indicadores sobre a realidade das mulheres brasileiras e as políticas públicas voltadas para a igualdade de gênero. (Brasil, 2025)

Gráfico 1 - Distribuição percentual dos registros de violências doméstica, sexual e/ou outras violências contra mulheres adultas, de 20 a 59 anos de idade, por meio de agressão - Brasil - 2023 (%)



Fonte: Gráfico 52 do RASEAM (Brasil, 2025)

Em 2023, o Brasil registrou 302.856 notificações de violência doméstica, sexual e outras formas de agressão contra mulheres, um aumento expressivo em comparação aos 216.024 casos notificados em 2022. A maioria dos agressores, cerca de 76,6%, é do sexo masculino. Alarmantemente, grande parte desses atos violentos ocorre dentro do ambiente doméstico — um espaço que, idealmente, deveria oferecer proteção e segurança, mas que se revela como um dos principais locais de risco para a integridade física e emocional das mulheres (Brasil, 2025, p. 106).

Como observamos no gráfico 1, “a violência sexual contra mulheres, que engloba estupro, tentativa de estupro, assédio sexual e exploração sexual, representou 22,8%.” (Brasil, 2025, p. 107) A violência sexual contra mulheres acarreta consequências devastadoras que extrapolam o ato em si, atingindo profundamente a saúde física, mental e emocional das vítimas. Além de lesões corporais e riscos à saúde reprodutiva — como infecções sexualmente transmissíveis e gravidez forçada —, muitas mulheres desenvolvem transtornos psicológicos graves, como depressão, ansiedade, estresse pós-traumático e distúrbios do sono, que podem persistir por toda a vida.

No plano subjetivo, as marcas da violência também comprometem a autoestima e a autonomia das mulheres, gerando sentimento de culpa, medo e vergonha, frequentemente reforçados pelo julgamento social e pela culpabilização da vítima. Em contextos de desigualdade de gênero, tais consequências são

agravadas pela revitimização institucional, pela impunidade dos agressores e pela dificuldade de acesso a redes de apoio. A violência sexual, portanto, reforça estruturas patriarcais de dominação e silenciamento, impedindo que muitas mulheres exerçam plenamente seus direitos e sua cidadania.

O estupro, além de ser um ato de violência extrema, é uma expressão explícita do sistema que coloca as mulheres em posição de subordinação, uma afirmação das normas de dominação sexual masculina e uma forma de terrorismo, cumpre a função essencial de intimidação, onde todas as mulheres são postas em condição de medo constante. (Brasil, 2025, p.108)

A violência psicológica/moral foi o segundo tipo de violência mais notificado. “A violência psicológica ou moral contra mulheres abrange ações e omissões que buscam causar dano emocional, redução da autoestima e comprometimento da saúde mental e comportamental da mulher.” (Brasil, 2025, p. 107)

O crescimento das notificações de agressões, a prevalência de agressores do sexo masculino e o fato de que a maioria dos casos ocorre no ambiente doméstico evidenciam a persistência de uma cultura patriarcal que legitima a desigualdade e a violência contra as mulheres. Além disso, a precariedade da rede de apoio em muitas regiões, especialmente nas periferias urbanas e zonas rurais, compromete a eficácia dessas políticas.

Assim, apesar dos esforços institucionais, a realidade brasileira demonstra que a transformação da condição feminina no país depende não apenas da existência de leis, mas de sua efetiva aplicação, da articulação entre diferentes esferas de governo e, sobretudo, de profundas mudanças culturais que desnaturalizem a violência e promovam a equidade de gênero em todos os espaços sociais. Vígano e Laffin afirmam que “Embora a emancipação da mulher esteja cada vez mais presente e a ideia de “igualdade” entre os sexos se demonstre nos direitos humanos, elas ainda permanecem “presas” num sistema em que predomina o domínio masculino” (Vígano e Laffin, 2016, p. 11).

Apesar das diversas conquistas históricas obtidas pelas mulheres nos últimos anos, além da violência de gênero, ainda é evidente o tratamento desigual em relação às mulheres em diversos segmentos sociais. Quanto à autonomia econômica e a igualdade no mundo do trabalho, o que se pode observar é que:

[...] o acesso ao mercado de trabalho, sobretudo o formal, é bastante desigual entre homens e mulheres. Além de menor participação no mercado de trabalho, maior busca por trabalho, as mulheres tendem a ter remuneração menor, mesmo exercendo as mesmas atividades que os homens, a taxa de participação na força de trabalho, que é a proporção da população de 14 anos ou mais de idade que está ocupada ou desocupada, tende a ser historicamente menor entre as mulheres, seja pela entrada tardia delas no mercado de trabalho, ou pela desigual divisão dos afazeres domésticos e do cuidado com filhos(as) ou idosos(as). (Brasil, 2025, p. 33)

Quanto à representatividade feminina em cargos políticos e a participação das mulheres em espaços de poder e decisão, apesar de avanços graduais na participação política feminina nas eleições municipais de 2024, as mulheres ainda representam menos de 20% das eleitas, mesmo quando ultrapassam o mínimo legal de 30% de candidaturas. No Legislativo, as mulheres concentram-se em comissões voltadas a temas sociais e de direitos humanos, tradicionalmente associados à feminilidade. No Executivo, ocupam majoritariamente ministérios voltados a políticas sociais, com raras exceções em áreas técnicas, como o Planejamento. No Judiciário e na alta burocracia estatal, a presença feminina segue limitada, com impacto acentuado pela maternidade, que dificulta o acesso das mulheres a cargos de liderança. Além disso, a desigualdade racial persiste: mulheres brancas dominam os cargos de chefia, enquanto mulheres negras, indígenas, amarelas e com deficiência enfrentam maiores barreiras. Em setores como as Forças Armadas e a diplomacia, a presença feminina permanece bastante reduzida, especialmente nos postos de maior prestígio. (Brasil, 2025)

Diante dos dados apresentados, torna-se evidente que, apesar dos avanços conquistados pelas mulheres nas últimas décadas, as desigualdades de gênero ainda estruturam profundamente a sociedade brasileira. Embora as políticas públicas, os marcos jurídicos, bem como a ampliação da rede de atendimento às mulheres, representem avanços significativos no combate à violência de gênero no Brasil, os dados recentes revelam que tais medidas ainda são insuficientes diante da complexidade e da extensão do problema.

A persistência de assimetrias no mercado de trabalho, tanto em termos de acesso quanto de remuneração, evidencia como o sistema produtivo segue alicerçado em uma lógica ideológica que subvaloriza o trabalho feminino e penaliza as mulheres por sua dupla jornada. Do mesmo modo, a sub-representação feminina nos espaços de poder e decisão revela não apenas barreiras institucionais, mas

também um imaginário social que ainda associa liderança, racionalidade e competência ao masculino. Assim, o panorama traçado pelo RASEAM (Brasil, 2025) nos convida a refletir criticamente sobre a persistência da desigualdade de gênero e a necessidade de ações estruturantes que promovam, de fato, justiça social para todas as mulheres.

2.2.2 O perfil das Mulheres na EJA: trajetórias de desafios e resiliência

Sob a perspectiva de gênero no campo educacional, a escola tem funcionado como aparelho ideológico de Estado reproduzindo ideologias dominantes. Assim, torna-se imprescindível compreender as desigualdades que atravessam o cotidiano escolar e influenciam diretamente os processos de ensino e aprendizagem. As contribuições do feminismo, especialmente por meio da noção de interseccionalidade, oferecem uma perspectiva crítica que permite ampliar a compreensão das múltiplas opressões vivenciadas por mulheres e outras identidades de gênero no espaço educacional.

A interseccionalidade, um conceito cunhado por Kimberlé Crenshaw (2002), nos ajuda a entender esta multiplicidade, e aponta para a necessidade de considerar as interações entre diferentes marcadores sociais — como raça, classe, gênero, sexualidade, deficiência e território — na análise das desigualdades sociais. Segundo Crenshaw:

A interseccionalidade é uma conceituação do problema que busca capturar as consequências estruturais e dinâmicas da interação entre dois ou mais eixos da subordinação. Ela trata especificamente da forma pela qual o racismo, o patriarcalismo, a opressão de classe e outros sistemas discriminatórios criam desigualdades básicas que estruturam as posições relativas de mulheres, raças, etnias, classes e outras. Além disso, a interseccionalidade trata da forma como ações e políticas específicas geram opressões que fluem ao longo de tais eixos, constituindo aspectos dinâmicos ou ativos do desempoderamento. (Crenshaw, 2002, p. 177)

No contexto educacional, esse enfoque permite revelar como práticas pedagógicas, currículos e estruturas institucionais podem reproduzir ou desafiar tais opressões. A interseccionalidade revela que as experiências de exclusão não são homogêneas: enquanto algumas mulheres enfrentam o apagamento apenas por razões de gênero, outras vivenciam uma sobreposição de opressões que ampliam sua invisibilidade nos espaços de ensino e aprendizagem. Dessa forma, a aplicação

de uma perspectiva interseccional permite não apenas identificar as múltiplas dimensões da exclusão, mas também construir estratégias pedagógicas mais sensíveis às diferentes realidades das mulheres na escola.

A partir do conceito de interseccionalidade podemos tentar descrever as mulheres que participam do Proeja, os desafios que elas enfrentam e as diversas dinâmicas que envolvem o processo educacional no programa. O perfil dos estudantes da EJA mostra predominância do público feminino, o que exige políticas educacionais diferenciadas às questões de gênero. Segundo o INEP (2024):

“A EJA é composta, predominantemente, por alunos com menos de 40 anos, que representam 63,9% das matrículas. Apenas na faixa etária abaixo dos 20 anos, os alunos do sexo masculino são maioria: 60,3%. Por outro lado, observa-se que as matrículas de estudantes de 20 anos ou mais são majoritariamente do sexo feminino: 56,7%.” (INEP, 2024, p. 34)

O perfil das mulheres que frequentam o EJA compõe um grupo marcado por múltiplas desigualdades sociais, econômicas e educacionais. São mulheres cujas trajetórias são atravessadas por barreiras estruturais no mercado de trabalho, na educação e na vida doméstica. A entrada e a permanência dessas mulheres na escola não se dão de maneira linear nem isenta de obstáculos: elas carregam, diariamente, o peso de múltiplas jornadas, enfrentam limitações econômicas, sobrecarga doméstica, violências simbólicas e, muitas vezes, o descrédito social. Os estudos sobre gênero e escolarização da mulher indicam muita desigualdade, e até mesmo a discriminação e exclusão da mulher do ambiente escolar, sobretudo aquelas de classes populares.

A divisão de trabalho associada ao gênero é um dos marcadores sociais importantes que explicam a exclusão das mulheres do ambiente escolar. Esta questão se refere à sobrecarga que muitas carregam por ter que enfrentar dupla jornada, entre os afazeres domésticos e os estudos. Segundo Vigano e Laffin:

[...] em geral, os afazeres domésticos ainda são de responsabilidade das mulheres, mesmo que estas trabalhem “fora”. Elas enfrentaram uma dupla, ou até tripla jornada de trabalho, já que, além do cuidado da casa e do trabalho “fora”, há a criação dos filhos e filhas. (Vigano e Laffin, 2016, p. 11-12).

Essa ocupação imposta por tradições socioculturais de a mulher ter que fazer os serviços domésticos, se inicia como uma obrigação desde muito cedo, e por sobrepor-se até a sua vontade, a mulher tem que se dividir em uma rotina intensa de trabalho. “A gravidez e as responsabilidades com o trabalho doméstico e de cuidado são fatores que afastam muitas mulheres da escola, enquanto essas mesmas razões são pouco ou nada significativas para os homens.” (Brasil, 2025, p. 65)

O rendimento domiciliar per capita: domicílios chefiados por mulheres estão, em sua maioria, nas faixas mais baixas de renda, demonstrando fragilidade econômica (Brasil, 2025, p. 50). São comuns os formatos familiares em que elas são as únicas provedoras do lar, ou ainda que se veem obrigadas a cooperar financeiramente com os parceiros e são obrigadas a sair de casa para trabalhar fora. Os novos modelos sociais e familiares têm impulsionado cada vez mais as mulheres a procurarem por objetivos diferentes e lutar pela igualdade de gênero dentro do contexto social. Isto as forçou a buscar por uma profissionalização e aumentar o grau de escolaridade com vistas a uma mais adequada inserção no mercado de trabalho e a conquistar mais espaço na luta pelos seus direitos e cidadania. Esse fator influencia diretamente o acesso e a permanência nos estudos. A necessidade de trabalhar foi apontada como o principal motivo para não frequentar ou abandonar o Ensino Médio. (Brasil, 2025, p. 64).

Outro indicador da vulnerabilidade dessas mulheres é o racial, as desigualdades raciais são evidentes. Mulheres negras apresentam maiores taxas de evasão escolar, repetência e migração para a EJA, ao mesmo tempo que enfrentam menores taxas de promoção escolar em comparação às mulheres brancas (Brasil, 2025, p. 66). Aqui, verificamos uma questão interseccional em que a mulher acumula marcadores sociais que interferem grandemente em sua participação no ambiente escolar.

Portanto, o perfil das mulheres que frequentam a EJA é composto, em grande parte, por trabalhadoras adultas, muitas vezes negras, que enfrentam desafios relacionados à informalidade, à maternidade precoce, à sobrecarga de trabalho doméstico e à desigualdade de renda e que encontram na educação um espaço de resistência, resiliência e reconstrução de suas identidades. A resiliência, segundo Pinheiro (2004, p. 69) é entendida como um processo dinâmico de reorganização pessoal e social, que permite aos sujeitos manterem ou reconstruírem sua integridade mesmo diante de experiências adversas.

A educação, assim, tem se revelado um poderoso instrumento de reconstrução da identidade das mulheres, que mesmo diante de muitos desafios optam por ingressar na escola, ressignificando suas trajetórias, confrontando silêncios impostos e reconstruindo narrativas apagadas ao longo do tempo. Nesse processo, a escola não é apenas um lugar de aprendizado formal, mas um território de afirmação, escuta e descoberta de si.

O Proeja surge, nesse contexto excludente, como uma oportunidade de reingresso ao sistema educacional e de acesso à qualificação profissional, essencial para aquelas que tiveram suas trajetórias escolares interrompidas. Dados que refletem nas estatísticas do RASEAM, que mostram que Ensino Médio Técnico integrado à Educação Profissional, modalidade na qual se insere o Proeja, vem ganhando adesão crescente, com predominância feminina nas matrículas – 57,9% em 2023 (Brasil, 2025, p. 67).

Outrossim, o papel da escola vai além, permitindo a essas mulheres a tomada de consciência e visão crítica da própria existência e valor social como ser humano. São esses sonhos que movem as mulheres a se matricularem no Proeja. Para Vigano e Laffin “essa modalidade de ensino promove, além da elevação de escolaridade, territórios de socialização, de mudanças e de transformações da realidade das alunas” (Vigano e Laffin, 2016, p. 2). É na partilha de experiências, no acesso ao conhecimento e no reconhecimento de suas potencialidades que elas fortalecem sua autonomia, transformando a educação em um ato de resistência e em uma ferramenta essencial para a reinvenção de suas identidades sociais, culturais e pessoais.

Reivindicando, assim, o direito à educação, elas afirmam também o direito de sonhar, de se reerguer e de ocupar espaços historicamente negados. Sua presença no ambiente escolar é, por si só, um ato político de resistência e de reexistência. Segundo Vigano e Laffin:

Mesmo vivendo perante um conjunto de discriminações historicamente construídas, as mulheres, por meio dos movimentos sociais, fortaleceram-se e começaram a buscar a igualdade de direitos, ocupando cada vez mais os espaços educativos, evidenciando-se uma maior presença feminina por parte dos estudantes da EJA. (Vigano e Laffin, 2016, p. 7)

O Proeja representa, para essas mulheres, não apenas uma via de retorno à educação formal, mas uma estratégia de resistência diante das desigualdades que historicamente limitam suas possibilidades de emancipação social e econômica. A escola, quando comprometida com a equidade, pode ser um lugar de fortalecimento, de reconstrução da autoestima e de ampliação de horizontes, permitindo que essas mulheres não apenas permaneçam, mas também protagonizem novos futuros.

2.2.3 Empoderamento feminino no Proeja e as perspectivas de sucesso pessoal e profissional

O conceito de empoderamento não é recente e por ser abrangente e relacionar-se a diversas áreas devemos aqui defini-lo para os fins desta dissertação. Baquero (2012) faz menção a categorias de empoderamento: o empoderamento individual, o organizacional e o comunitário. Não nos interessa para o objetivo deste trabalho discorrer sobre todas as categorias, bastando, portanto, definir empoderamento individual e empoderamento comunitário. Também falaremos de empoderamento de classe social segundo Paulo Freire .

O empoderamento individual se refere ao nível psicológico de análise. No nível individual, empoderamento refere-se à habilidade das pessoas de ganharem conhecimento e controle sobre forças pessoais, para agir na direção de melhoria de sua situação de vida. (Baquero, 2012, p. 176) O empoderamento individual se refere a autoemancipação fundado numa dimensão psicossocial.

Já o empoderamento comunitário “envolve um processo de capacitação de grupos ou indivíduos desfavorecidos para a articulação de interesses, buscando a conquista plena dos direitos de cidadania, defesa de seus interesses e influenciar ações do Estado.” (Baquero, 2012). “Empoderar-se equivale [...] a possuir alternativa(s), sempre na condição de categoria social”. (Saffioti, 2015, p. 121) Este segundo entendimento é o que mais se aproxima do conceito que queremos explorar neste texto.

Empoderar de “dar poder” ou empoderar de “tornar capazes”? As reflexões de Baquero nos remetem a Paulo Freire. De acordo com a autora Freire propõe o empoderamento de classe social, este que só poderá acontecer através de uma educação emancipatória. Baquero (2012) nos diz que Paulo Freire “concebe a

educação como um ato político que envolve ação cultural para a libertação”.
Pela perspectiva freireana:

O empoderamento, como processo e resultado, pode ser concebido como emergindo de um processo de ação social no qual os indivíduos tomam posse de suas próprias vidas pela interação com outros indivíduos, gerando pensamento crítico em relação à realidade, favorecendo a construção da capacidade pessoal e social e possibilitando a transformação de relações sociais de poder. (Baquero, 2012, p. 181)

Buscaremos ainda conceituar empoderamento agora numa dimensão feminista, relacionando ao conceito de sucesso que as mulheres buscam ao adentrar o ambiente educacional, entendemos que isto é fundamental para a compreensão das lutas por justiça social e igualdade de gênero, especialmente em espaços educativos voltados para populações historicamente marginalizadas, como a EJA. Como já foi dito, as mulheres compõem uma parcela expressiva do público da EJA e, ao mesmo tempo, enfrentam barreiras específicas para o acesso e permanência na escola.

Para Naila Kabeer (1999) o empoderamento diz respeito à capacidade de fazer escolhas estratégicas em contextos em que essa capacidade havia sido negada. Por meio das categorias - recursos, agência e realizações - a autora propõe uma abordagem conceitual amplamente reconhecida para compreender o empoderamento das mulheres. Os recursos educacionais — como o acesso à escola, ao conhecimento e às tecnologias — são condições necessárias, mas não suficientes, para o empoderamento. A agência, entendida como a capacidade de fazer escolhas e agir sobre o mundo, é muitas vezes restringida por fatores como a violência simbólica, a sobrecarga de trabalho reprodutivo e as expectativas sociais. Já as realizações educacionais das mulheres devem ser analisadas à luz dos contextos em que ocorrem, considerando não apenas a certificação escolar, mas também as transformações subjetivas e sociais que promovem.

Kabeer destaca que o empoderamento não deve ser entendido de forma universal ou abstrata, pois está profundamente enraizado nos contextos sociais, econômicos e culturais. Por isso, ela critica abordagens quantitativas rígidas e propõe uma análise sensível à realidade vivida por mulheres. Essa visão destaca que o empoderamento não é um estado, mas um processo contínuo de

transformação, especialmente relevante para mulheres que enfrentam múltiplas formas de opressão.

Segundo Arroyo (2017), a EJA não deve ser compreendida apenas como uma política compensatória, mas como um direito humano que reconhece os saberes e a experiência de sujeitos historicamente marginalizados, entre eles as mulheres. Ao promover o empoderamento das discentes, a EJA possibilita a inserção ou reinserção no ambiente escolar (recursos); o desenvolvimento de competências socioemocionais (agência) e a capacitação profissional e autonomia econômica (realizações), aspectos fundamentais para o empoderamento e a emancipação feminina. Fazemos aqui uma relação ao que nos remete a teoria de empoderamento de Kabeer (1999).

De modo complementar, hooks enfatiza que a educação crítica e o acesso ao conhecimento são instrumentos de libertação para as mulheres. Em obras como *Ensinando a Transgredir* (2013), hooks defende que a sala de aula pode ser um espaço radical de possibilidade, onde as mulheres podem reconstruir suas vozes, suas histórias e sua autoestima. Ela reforça a importância de uma pedagogia que reconheça e valorize as experiências das mulheres, permitindo que elas assumam o controle de suas vidas com dignidade e consciência crítica.

Ainda sobre empoderamento, de acordo com a ONU Mulheres (2017), os Princípios de Empoderamento das Mulheres (*Women's Empowerment Principles - WEPs*, na sigla em inglês) propõem um conjunto de diretrizes voltadas ao setor privado com o objetivo de orientar empresas na promoção da equidade de gênero em todas as suas esferas de atuação. Esses princípios incluem o compromisso da liderança com a igualdade de gênero, o tratamento justo e igualitário entre homens e mulheres, a garantia da saúde e do bem-estar das trabalhadoras, o incentivo à educação e ao desenvolvimento profissional das mulheres, a implementação de práticas empresariais sensíveis ao gênero, a promoção de ações comunitárias e o monitoramento contínuo do progresso.

A cartilha destaca ainda que o empoderamento feminino vai além da inserção formal no mercado de trabalho, abrangendo também a valorização das vozes e experiências das mulheres nos espaços de decisão, nas políticas internas das organizações e na construção de uma cultura de respeito à diversidade. Os WEPs oferecem não apenas uma estrutura ética e operacional, mas também um instrumento transformador que contribui para a construção de ambientes mais

justos, inclusivos e sustentáveis. Assim, os WEPs não podem ser analisados apenas como instrumentos técnicos de gestão, mas como parte de um processo político e pedagógico que visa à transformação das relações de poder e à ampliação das possibilidades de autonomia feminina. Em diálogo com as contribuições de Hooks, Kabeer e Arroyo, reforça-se a necessidade de políticas públicas e educacionais que valorizem os saberes das mulheres e que assegurem condições materiais e simbólicas para sua emancipação.

Tendo em vista as definições de empoderamento podemos relacioná-los com as definições de sucesso, já que ambos os conceitos são profunda e interdependentes. O empoderamento é uma condição fundamental para alcançar o sucesso. Sem empoderamento, as barreiras estruturais (como sexismo, racismo, desigualdade socioeconômica) tendem a limitar as possibilidades de êxito pessoal, acadêmico e profissional para as mulheres. Algo que os WEPs já mencionaram, empoderamento (e/ou sucesso), vai além de marcadores acadêmicos e econômicos.

Guadanhin (2022, p. 961) afirma que o sucesso é muitas vezes associado a elementos externos como “visibilidade, riqueza ou status”, e que, na verdade, não há uma fórmula universal de sucesso, pois esta depende da vivência individual, da autenticidade e da coerência entre escolhas e valores pessoais. A partir desta visão podemos inferir sucesso numa perspectiva crítica que se alinha ao empoderamento. Isso porque o empoderamento rompe com os padrões impostos e incentiva a ressignificação de conceitos como sucesso, a partir da subjetividade e das experiências particulares, sobretudo das mulheres historicamente marginalizadas.

[...] a jornada em busca da vida bem-sucedida envolve escolhas acertadas que, por sua vez, tem a ver com estudo e desenvolvimento continuado da sua própria identidade, fontes de motivação e objetivos de crescimento. Assim, o aprimoramento pessoal e profissional, a contribuição que fazemos à sociedade e ao mundo e a oportunidade de fazer escolhas alinhadas com nossa essência, são fatores que, combinados, promovem mais alegria e realização em nossas vidas. (Guadanhin, 2022, p. 964)

Portanto, ao articular o sucesso com autenticidade, motivação e contribuição social, o empoderamento não se reduz a conquistas materiais, mas se expressa na capacidade de cada sujeito, especialmente as mulheres em contextos de vulnerabilidade, como no Proeja, de protagonizar sua própria trajetória de forma crítica, reflexiva e coerente com seus valores e desejos. Quando alguém se

reconhece como sujeito de direitos, com voz e capacidade de transformar sua realidade, cria-se um ambiente favorável para o florescimento do sucesso.

O empoderamento provoca uma ressignificação do próprio conceito de sucesso. Para muitas mulheres, por exemplo, o sucesso pode deixar de ser apenas "ter um bom emprego" ou "ganhar bem" e passar a significar ter independência, equilíbrio emocional, acesso à educação, liberdade de escolha e reconhecimento. Ou seja, o empoderamento amplia e personaliza o entendimento de sucesso.

A educação é um espaço fundamental onde o empoderamento é cultivado e, como consequência, o sucesso se torna possível. Através da aprendizagem, da troca de experiências e do fortalecimento das subjetividades, mulheres, jovens e adultos encontram meios de se fortalecer, resistir e conquistar novas possibilidades de vida. Empoderamento é o processo que viabiliza o sucesso. E o sucesso, por sua vez, consolida o empoderamento. Ambos são dimensões interligadas de um mesmo movimento de transformação individual e coletiva.

A EJA oferece um espaço significativo para que as mulheres retomem sua escolarização não apenas como um fim em si mesmo, mas como parte de um projeto mais amplo de reconstrução da autoestima, do protagonismo e da autonomia. Muitas mulheres que participam da EJA encontram nesse espaço uma oportunidade de ressignificar sua trajetória pessoal e social. O empoderamento por meio da educação envolve não apenas a aquisição de conhecimentos técnicos e acadêmicos, mas também o fortalecimento das dimensões subjetivas e políticas das discentes. Como destaca Freire (2019), a educação libertadora parte da realidade concreta dos sujeitos e os convida à reflexão crítica sobre suas condições de existência.

O impacto da EJA vai além da sala de aula, promovendo a participação das mulheres em movimentos sociais, espaços comunitários e até no ingresso ao ensino superior. Trata-se de um processo de empoderamento que desperta nelas a consciência de seus direitos e o desejo de transformar suas realidades, em diálogo com outras mulheres e com a coletividade. Desempenhando um papel transformador na vida das mulheres, especialmente aquelas que enfrentaram exclusão histórica da educação formal. Investir na EJA é investir na dignidade, na autonomia e no futuro das mulheres, e, por consequência, na construção de uma sociedade mais inclusiva e democrática, é dar voz às mulheres.

2.3 Aprendizagens e Narrativas no Proeja: Perspectivas Feministas sobre Saberes, Vozes e Resistência

A Educação de Jovens e Adultos demanda práticas pedagógicas que reconheçam as especificidades dos sujeitos que dela participam. No caso das mulheres adultas, suas experiências educacionais são atravessadas por múltiplas dimensões da vida: trabalho, maternidade, cuidado, trajetórias de exclusão escolar e desafios cotidianos de permanência. Compreender como essas mulheres aprendem, como constroem sentido para a escolarização e quais barreiras enfrentam no processo formativo é essencial para construir uma EJA mais inclusiva, dialógica e transformadora.

2.3.1 A pedagogia da EJA e os princípios da andragogia

A crescente presença de adultos no sistema educacional, especialmente na modalidade EJA, impõe a necessidade de abordagens pedagógicas que respeitem e atendam às especificidades desse público. Nesse contexto, a Andragogia surge como uma alternativa teórico-prática centrada no educando adulto, diferenciando-se da Pedagogia tradicional ao considerar a experiência prévia, a autonomia e a motivação intrínseca como elementos fundamentais do processo de ensino-aprendizagem. Este texto propõe discutir os princípios da Andragogia à luz das demandas e características dos sujeitos da EJA, destacando sua relevância para a construção de práticas educativas mais sensíveis, participativas e eficazes. A reflexão também dialoga com os fundamentos freireanos, que compartilham da mesma perspectiva emancipadora e humanizadora da educação, reforçando a importância de um ensino que considere o adulto como protagonista do próprio aprendizado.

Andragogia é o termo usado para descrever a arte e a ciência de educar adultos. Diferentemente da pedagogia, que se concentra na educação de crianças e adolescentes, a andragogia se baseia em abordagens específicas que reconhecem as diferenças entre adultos e crianças no processo de aprendizagem. (Knowles, 1978)

A discente adulta na EJA apresenta um perfil diverso, composto por trabalhadoras, desempregadas, mães, pessoas privadas de liberdade, entre outros,

cada uma com trajetórias de vida singulares. Muitas enfrentam uma histórica desigualdade de acesso à escolarização, o que resulta em lacunas educacionais e impactos profundos em sua relação com o aprender. Suas condições emocionais, sociais e culturais influenciam diretamente no processo de aprendizagem, sendo comum a presença de sentimentos como baixa autoestima, insegurança e medo do fracasso escolar. Além disso, essas mulheres conciliam os estudos com responsabilidades familiares e compromissos laborais, o que impõe barreiras adicionais à permanência e ao rendimento escolar. Esses fatores exigem práticas pedagógicas sensíveis, inclusivas e respeitosas às suas realidades.

A Andragogia, estabelece uma relação direta com as características das discentes da EJA, pois reconhece que o processo de aprendizagem na vida adulta difere significativamente daquele vivido na infância. Considerando a diversidade de perfis presentes na EJA, a Andragogia propõe metodologias que valorizam as experiências de vida desses sujeitos como ponto de partida para o aprendizado. Ela também reconhece que fatores como desigualdades históricas no acesso à educação, barreiras emocionais e responsabilidades cotidianas influenciam a motivação e o engajamento do discente adulto.

Malcolm Knowles, um dos principais teóricos da andragogia, em 1970, trouxe à tona as ideias de Linderman e introduziu em 1973 o termo andragogia (do grego: andros = adulto e gogos = educar), como “a arte e a ciência de ajudar adultos a aprender”. Além disso, destacou algumas características distintas dos adultos que influenciam a forma como eles aprendem:

Experiência prévia: As mulheres da EJA trazem consigo vivências ricas, adquiridas no trabalho, na maternidade, no cuidado com a família e na luta cotidiana pela sobrevivência. Valorizar esses saberes é reconhecer que a aprendizagem não começa na sala de aula, mas se constrói ao longo da vida — um gesto de validação que fortalece a autoestima e o empoderamento dessas discentes.

Orientação para a aprendizagem: Essas mulheres geralmente ingressam ou retornam à escola movidas por objetivos concretos - melhorar sua inserção no mundo do trabalho, apoiar os estudos dos filhos ou retomar um projeto de vida interrompido. Quando percebem a utilidade prática do conteúdo aprendido — por exemplo, ao lidar com finanças, interpretar textos do cotidiano ou entender seus direitos —, sua motivação aumenta, e a aprendizagem se torna mais significativa e transformadora.

Autonomia: Este dialoga diretamente com os processos de empoderamento vivenciados por essas mulheres. Muitas delas enfrentaram situações de silenciamento e subordinação, e a escola pode ser o espaço onde experimentam, talvez pela primeira vez, a possibilidade de escolher, questionar e decidir sobre sua própria trajetória de aprendizagem. Reconhecer e incentivar essa autonomia é um passo fundamental para fortalecer sua voz e sua presença no mundo.

Prontidão para aprender: se manifesta no desejo urgente dessas mulheres de transformar suas realidades. Ao identificarem no conhecimento uma ferramenta para resolver problemas concretos — como conseguir um emprego, auxiliar na educação dos filhos ou compreender temas sociais e políticos —, elas se mostram altamente engajadas e comprometidas com a aprendizagem.

Paulo Freire é um expoente na pedagogia andragógica. Ao relacionarmos a andragogia e os princípios freireanos percebemos que ambos compartilham fundamentos que colocam o discente adulto no centro do processo educativo, reconhecendo sua experiência de vida como fonte legítima de saber. A pedagogia do diálogo, proposta por Paulo Freire, valoriza a troca horizontal entre educador e educando, rejeitando a educação bancária e promovendo uma prática que visa à emancipação e à transformação social. Segundo Freire há um:

[...] antagonismo entre as duas concepções, uma “bancária”, que serve à dominação; outra, a problematizadora, que serve à libertação [...] enquanto a primeira, necessariamente, mantém a contradição educador-educandos, a segunda realiza a superação. (Freire, 2019, p. 95)

A educação problematizadora está alinhada à Andragogia, que entende o adulto como sujeito ativo, capaz de refletir criticamente sobre sua realidade e construir conhecimento a partir dela. Ambas propõem uma educação como prática da liberdade, que respeita a autonomia do sujeito e reconhece o saber construído na vivência. Dessa forma, a Andragogia não apenas oferece uma metodologia adequada para o trabalho com adultas na EJA, mas também potencializa processos de transformação social e subjetiva, promovendo o empoderamento feminino por meio da educação.

Com base nessas características, os docentes que adotam a andragogia tendem a utilizar abordagens mais participativas e centradas no discente. Segundo Carvalho et al.:

[...] os professores devem ser capazes de compreender que este aluno requer desafios. Mais do que ficar ouvindo, passivamente, a exposição muitas vezes abstrata e tediosa de um assunto, precisa gerir seu aprendizado e seu desenvolvimento profissional. (Carvalho et al., 2010, p. 81)

Isso pode incluir métodos como aprendizagem baseada em problemas, discussões em grupo, atividades práticas e a aplicação direta do conhecimento em situações do mundo real. Além disso, a andragogia reconhece a importância da autoavaliação e do feedback contínuo no processo de aprendizagem dos adultos.

Falando um pouco mais do papel dos docentes no processo de ensino-aprendizagem que envolve a modalidade EJA e a andragogia, muito se debate sobre as dificuldades e as situações desafiadoras que esses profissionais enfrentam diariamente em sala de aula, muitas dessas dificuldades advêm da própria formação destes. Segundo Vasconcelos (2021, p.9) muitas das necessidades formativas desses docentes estão ligadas a lacunas nas suas graduações e pós-graduações, em particular, carências de formações ligadas à profissão docente e o modo como lidar com o público mais adulto.

Desse modo, devemos analisar as expectativas de formação dos professores à luz das dificuldades enfrentadas por eles, levando a refletir sobre propostas formativas que os estimulem a utilizarem, em suas práticas de ensino, princípios andragógicos que fortaleçam sua atividade em prol de uma aprendizagem significativa para os discentes. A falha em adaptar o ensino às características e necessidades dos adultos, como a necessidade de autonomia, a experiência acumulada e a relevância do conteúdo, pode levar à desmotivação e ao abandono escolar. Assim, ao adotar uma abordagem andragógica, o educador da EJA busca promover um ambiente de aprendizagem mais acolhedor, flexível e significativo, no qual o estudante se sinta respeitado, confiante e protagonista de seu próprio desenvolvimento.

Assim, a andragogia requer dos educadores uma postura flexível, com capacidade de se ajustar às demandas específicas de cada indivíduo e do grupo como um todo, utilizando variados métodos de ensino e recursos didáticos. Deve-se ainda valorizar a autonomia dos participantes, permitindo que escolham os temas que mais despertam seu interesse e que conduzam seus estudos no próprio ritmo.

Por fim, é essencial incentivar o compartilhamento de vivências, promovendo um ambiente onde os conhecimentos e as experiências de cada um possam ser trocados e enriquecidos mutuamente. Segundo Barros (2018)

[...] no modelo andragógico parte-se do pressuposto de que a experiência do educando adulto pode ser um rico recurso para promover a aprendizagem, através de um conjunto de métodos ativos e experienciais. Ou seja, a experiência, reconhecida apenas ao adulto, funciona como um indicador para os procedimentos de diferenciação didática. (Barros, 2018, p. 5)

Os docentes são frequentemente incentivados a facilitar a reflexão crítica e o diálogo entre os discentes, permitindo que eles assumam um papel ativo em sua própria jornada educacional.

2.3.2 O silenciamento da mulher na educação: uma reflexão crítica

Com base nos princípios da andragogia e da pedagogia freireana, podemos fazer uma reflexão sobre o silenciamento feminino e a importância de valorizar as vozes e narrativas femininas. O silenciamento das mulheres na sociedade é um fenômeno histórico e estrutural que permeia diversos contextos sociais, culturais e institucionais norteado por ideologias dominantes. Esse processo se concretiza pela negação da voz feminina em uma sociedade de base androcêntrica, evidenciando-se na desvalorização das experiências das mulheres e na exclusão de suas perspectivas tanto nos processos de produção do conhecimento quanto na participação política. As ideologias dominantes sustentam-se em relações hierárquicas e estruturas de poder que permeiam toda a sociedade. (Saffioti, 2015)

Sob a perspectiva de gênero, torna-se claro que as experiências das mulheres no campo educacional foram, e continuam sendo atravessadas por exclusões, desigualdades e silenciamentos delineados por essas ideologias. Embora o acesso feminino à escola tenha se ampliado ao longo do século XX, a presença das mulheres nesses espaços não assegura, por si só, uma participação equitativa ou o reconhecimento de seus saberes nos processos de ensino e aprendizagem. O silenciamento das mulheres na educação representa uma das expressões mais persistentes das desigualdades de gênero nos sistemas educacionais. No contexto desta dissertação, o conceito de silenciamento é compreendido como:

[...] a expressão da censura, da interdição, mas também das estratégias do dizer e de produzir sentidos por parte de grupos hegemônicos (ou hegemonzados) que elaboram narrativas oficiais, enquadram memórias e empurram para espaços íntimos as trajetórias, as lutas e os danos históricos a indivíduos e coletivos subalternizados a fim de não reconhecer, não responsabilizar e não reparar. (Rovai, 2023, p. 18)

Segundo hooks (2013, p. 237) “esse processo de censura é apenas uma das maneiras pelas quais os valores burgueses superdeterminam o comportamento em sala de aula e minam o intercâmbio democrático de ideias.” Trata-se, portanto, de um fenômeno que ultrapassa a mera ausência física das mulheres em determinados contextos escolares, manifestando-se principalmente por meio da negação simbólica, histórica e epistemológica da voz feminina nas estruturas educacionais. Essa negação é perceptível tanto na escuta limitada quanto na desvalorização das experiências femininas no ambiente educacional.

Compreender o silenciamento e a exclusão das mulheres na educação implica reconhecer que essa realidade é sustentada por uma lógica de produção de conhecimento que desconsidera os saberes, as narrativas e as vivências femininas. Nesse sentido, Ribeiro (2017) evidencia que a linguagem e o conhecimento não são neutros ou universais, mas constituídos a partir de relações de poder que historicamente excluem as vozes periféricas. A autora defende a valorização dos saberes subalternizados e denuncia o funcionamento da chamada “epistemologia mestre”, que define o que deve ou não ser reconhecido como conhecimento legítimo, operando, assim, como um poderoso mecanismo de silenciamento.

As instituições educacionais, por sua vez, frequentemente atuam como aparelhos ideológicos que reforçam hierarquias de poder e perpetuam a exclusão de vozes subalternizadas, especialmente as de mulheres negras e das classes populares. Esse processo configura um apagamento sistemático, um silenciamento estrutural, onde, como adverte Ribeiro (2017), “quem possui o privilégio social possui o privilégio epistêmico”. Ainda segundo a autora, os epistemicídios de gênero ocorrem justamente quando os saberes das mulheres são deslegitimados ou considerados inferiores, à luz dos padrões eurocêtricos e masculinos de racionalidade científica.

Como enfatiza bell hooks (2013, p. 238), “há pouca discussão sobre a maneira como atitudes e valores das classes socialmente privilegiadas são transmitidos e naturalizados para todos, por meio de práticas pedagógicas

carregadas de intencionalidades e orientações tendenciosas”. As práticas pedagógicas tendenciosas e alienadoras presentes em muitos contextos educacionais contribuem de forma significativa para o silenciamento das mulheres. Ao restringir o currículo a perspectivas dominantes e ao manter uma escuta seletiva que invisibiliza as narrativas femininas, a escola reforça desigualdades de gênero, impedindo que as mulheres ocupem efetivamente os espaços de produção e reconhecimento do saber.

Ao refletir sobre os mecanismos de silenciamento e exclusão das mulheres no campo educacional, é fundamental também considerar a concepção de normas de gênero proposta por Judith Butler (2023). Segundo a autora, o gênero não é uma essência fixa, mas uma construção social que se materializa por meio de práticas discursivas e repetidas performances, definindo o que é considerado adequado ou legítimo para homens e mulheres em diferentes contextos. Para Butler o gênero é uma construção performativa: “não é simplesmente um fato estável ou uma realidade, mas antes uma identidade tenuemente constituída no tempo, instituída por meio de um estilo repetido de atos.” (Butler, 2023, p. 242)

Essas normas reguladoras de gênero operam como dispositivos de poder que limitam a expressão e o reconhecimento das subjetividades femininas, especialmente das mulheres que fogem aos padrões hegemônicos de feminilidade. No contexto educacional, as normas de gênero contribuem para a produção e reprodução de um currículo oculto que invisibiliza as experiências femininas, reforçando o epistemicídio apontado por Ribeiro (2017) e os processos de silenciamento descritos por Rovai (2023). Assim, a exclusão epistemológica das mulheres nos espaços de ensino e aprendizagem pode ser compreendida como parte de uma estrutura normativa que define quem tem direito à fala, ao conhecimento e ao reconhecimento social.

É possível, e torna-se mais compreensível, analisar o silenciamento das mulheres na educação também pela perspectiva da interseccionalidade de Crenshaw (2002), pois esta abordagem evidencia que a exclusão feminina nos espaços educacionais não é uniforme, pois mulheres negras, indígenas, periféricas e das classes populares enfrentam múltiplas formas de marginalização que se sobrepõem e aprofundam sua invisibilidade. Assim, compreende-se essas experiências a partir de seus efeitos estruturais e dinâmicos, revelando como sistemas como o racismo, o patriarcado e a desigualdade de classe moldam

posições sociais e geram políticas e práticas que intensificam o desempoderamento. Sua aplicação à educação contribui para a formulação de estratégias pedagógicas mais justas e sensíveis às diversas realidades femininas.

Diante dessas análises e reflexões, é que podemos afirmar que o silenciamento das mulheres na educação não é um fenômeno isolado ou casual, mas resultado de uma construção histórica e social sustentada por normas de gênero, e por uma lógica epistemológica excludente. Esse processo de invisibilização é alimentado por estruturas educacionais que naturalizam conhecimentos produzidos a partir de uma perspectiva hegemônica, eurocêntrica e masculina, apagando as trajetórias, lutas e formas de saber construídas pelas mulheres, especialmente aquelas negras, periféricas e oriundas das classes populares.

Trata-se de uma manifestação da violência epistêmica (Rovai, 2009), que se materializa no ambiente escolar por meio de práticas que negam, deslegitimam ou invisibilizam determinados saberes e vozes, sobretudo os produzidos por grupos historicamente marginalizados. Esse processo define o que é considerado válido ou não como conhecimento, reforçando as hierarquias de poder e aprofundando as desigualdades dentro do espaço escolar.

Nesse sentido, reconhecer o problema do silenciamento feminino na educação é um passo fundamental para a construção de práticas pedagógicas transformadoras. A partir dessa análise crítica, torna-se necessário enfrentar as raízes estruturais desse silenciamento e avançar para propostas concretas que permitam o reconhecimento das mulheres como sujeitos históricos e epistemológicos.

Para acabar com esse ciclo de exclusão, é necessário refletir sobre estratégias pedagógicas, curriculares e institucionais que afirmem o direito das mulheres ao conhecimento e à voz. Superar o silenciamento, portanto, significa não apenas garantir o acesso formal das mulheres à educação, mas também promover uma profunda revisão das práticas educacionais, de forma a construir uma escola que seja espaço de resistência, diálogo e emancipação, orientada por uma pedagogia crítica, feminista e interseccional.

2.3.3 Narrativas como Instrumento de Pesquisa: Memória, Subjetividade e Resistência

A compreensão das vivências femininas no contexto da EJA exige uma abordagem sensível à trajetória de vida das mulheres que retornam à escola após anos de afastamento. Dentre as possibilidades metodológicas, a pesquisa narrativa emerge como um caminho ético, político e epistemológico que permite acessar as experiências, os sentidos e os processos de subjetivação dessas mulheres, valorizando suas memórias como fonte legítima de conhecimento.

[...] a pesquisa narrativa é uma abordagem metodológica que visa compreender as experiências humanas por meio de relatos de vida dos narradores considerando os pressupostos e influências dos contextos históricos e socioculturais em que os participantes estão imersos. (Borrego; Azevedo, 2025, p. 137)

As experiências humanas são construídas e compreendidas por meio de histórias. As pessoas não apenas vivem acontecimentos isolados; elas atribuem sentido a esses acontecimentos ao narrá-los. Contar uma história sobre si mesmo ou sobre sua trajetória permite que a pessoa reafirme sua identidade, reinterprete o passado e, muitas vezes, ressignifique experiências de dor, resistência ou superação. Segundo Clandinin e Connelly (2011, p. 27) “experiências são as histórias que as pessoas vivem. As pessoas vivem histórias e no contar dessas histórias se reafirmam. Modificam-se e criam histórias. As histórias vividas e contadas educam a nós mesmos e aos outros”.

Nessa perspectiva, Clandinin e Connelly (2011) propõem um espaço tridimensional para a investigação narrativa, o qual denomina de “espaço narrativo”, composto pelas dimensões da temporalidade, da sociabilidade e do lugar, que orientam a análise das experiências narradas. A pesquisa narrativa, portanto, não se baseia em categorias fixas, mas em uma exploração contínua e relacional entre o tempo (passado, presente e futuro), as interações sociais e os contextos nos quais as experiências se desenrolam. Assim, compreender as narrativas humanas significa reconhecer a experiência em sua complexidade, continuidade e movimento, entendendo que o ato de narrar é, simultaneamente, um processo de conhecimento, transformação e produção de sentido.

Quadro 1- As três dimensões do espaço narrativo segundo Clandinin e Connelly

Temporalidade	Sociabilidade	Lugar (ou cenário)
Refere-se à compreensão da experiência a partir da interação entre passado, presente e futuro.	Envolve o contexto social e relacional da experiência.	Trata do ambiente físico e o contexto da experiência.
O pesquisador analisa como as experiências passadas moldam o presente. A pesquisa considera como a experiência atual afeta a projeção para o futuro. A narrativa é vista como um contínuo, não como eventos isolados.	Considera as relações sociais do indivíduo (pessoal) e a influência das normas e estruturas sociais mais amplas (social). A análise se concentra em como as interações com outras pessoas e com a sociedade em geral influenciam a história. A pesquisa é, por natureza, relacional, envolvendo a conexão entre o pesquisador e o participante.	A análise considera o espaço geográfico e o ambiente em que a história acontece. Refere-se ao contexto, como uma sala de aula ou uma comunidade, que molda a experiência dos envolvidos.

Fonte: A autora de acordo com a abordagem de Clandinin e Connelly (2011, p. 84-96)

Educação e estudos em Educação são formas de experiência (Clandinin; Connelly, 2011) desta forma a pesquisa narrativa pode ser “utilizada na educação como método para compreender a experiência dos educandos, educadores/as e outras pessoas envolvidas no contexto educacional, em relação ao processo de ensino e aprendizagem e nas relações estabelecidas entre escola e sociedade”. (Carvalho; Bastos, 2025)

E, por que, então, recorrer à pesquisa narrativa para compreender as vivências femininas no contexto da EJA? O objeto de uma pesquisa narrativa são as histórias de vida, experiências ou relatos com o objetivo de compreender fenômenos, construir conhecimento e dar voz aos sujeitos da pesquisa. Segundo Borrego e Azevedo (2025, p. 137) “a experiência humana é essencialmente narrativa e [...] o conhecimento sobre esta é obtido pela interpretação das histórias compartilhadas pelas pessoas sobre aspectos específicos de suas vidas”, assim, “a narrativa tornou-se um caminho para o entendimento da experiência” (Clandinin; Connelly, 2011, p. 26). Em um processo de trocas entre pesquisador/a e pesquisado/a, “através da produção de dados e análise de histórias sobre essas experiências, é possível identificar desafios e oportunidades para melhorar a qualidade da educação.” (Carvalho; Bastos, 2025, p. 6).

A EJA configura-se como um espaço que acolhe trajetórias de vida atravessadas por rupturas educacionais, desigualdades sociais e silenciamentos

históricos. No caso das mulheres, essas experiências adquirem complexidade ainda maior quando analisadas sob a ótica da interseccionalidade, cujos marcadores sociais não apenas estruturam as condições materiais de existência, mas também influenciam as formas como as mulheres constroem e narram suas experiências de vida. Assim:

[...] a pesquisa narrativa valoriza o contexto particular e as nuances da experiência individual e as histórias que os participantes contam não são meros reflexos de uma realidade objetiva, mas sim construções que envolvem interpretações pessoais moldadas por fatores culturais, sociais e temporais. (Borrego; Azevedo, 2025, p. 140)

Nessa perspectiva, a subjetividade emerge como um dos elementos centrais para a compreensão das memórias individuais. Borrego e Azevedo (2025) afirmam:

[...] a subjetividade é reconhecida como fonte de conhecimento, o que é especialmente relevante em contextos educacionais por serem espaços onde as experiências dos participantes (estudantes, professores e gestores) são muitas vezes influenciadas por suas trajetórias de vida, crenças e interações sociais. (Borrego; Azevedo, 2025, p. 141)

Compreender as vivências das mulheres na EJA nesse contexto de grande subjetividade e especificidades exige uma abordagem metodológica que vá além de dados quantitativos ou diagnósticos técnicos objetivos das pesquisas tradicionais.

“Ao se afastar da busca por generalizações e dados quantitativos, a pesquisa narrativa concentra-se na compreensão profunda das experiências individuais, reconhecendo que estas são únicas ao mesmo tempo que carregam significados universais.” (Borrego; Azevedo, 2025, 144)

É nesse sentido que a pesquisa narrativa, ancorada nos princípios da memória, se apresenta como uma ferramenta potente de escuta, reconhecimento e reconstrução das histórias de vida dessas mulheres. A pesquisa narrativa parte da premissa de que os sujeitos constroem sentidos sobre suas experiências por meio da rememoração.

Neste processo, a memória tem papel relevante. Maurice Halbwachs (1990) conhecido por seus estudos sobre a memória, faz a distinção entre memória coletiva e individual. Para Halbwachs, não existe memória puramente individual, toda memória pessoal é mediada por quadros coletivos de referência. A memória coletiva

dá suporte, sentido e forma à memória individual, orientando o que lembramos, como lembramos e até o que esquecemos.

De acordo com Pollack (1992, p. 201) Halbwachs afirma que “a memória deve ser entendida também, ou sobretudo, como um fenômeno coletivo e social, ou seja, como um fenômeno construído coletivamente e submetido a flutuações, transformações, mudanças constantes.” Sendo assim, a memória entendida neste artigo, refere-se não somente ao fato de uma discente lembrar-se de sua trajetória educacional (memória individual), mas essa lembrança só fará sentido em relação às experiências comuns com outras mulheres que enfrentaram as mesmas exclusões e desigualdades (memória coletiva).

No contexto da EJA, a memória das mulheres representa uma dicotomia: revela cicatrizes deixadas por uma educação excludente, marcada por evasões precoces, violências simbólicas, responsabilidades familiares impostas precocemente e pela invisibilidade de seus saberes e ao mesmo tempo essas lembranças também carregam resistências e estratégias de sobrevivência — elementos fundamentais para a compreensão do empoderamento feminino em espaços educacionais.

Ao narrarem suas trajetórias educacionais, as mulheres não apenas recordam fatos isolados, mas ressignificam suas dores e afirmam suas lutas por reconhecimento, autonomia e dignidade, reconstruindo seu sentimento de identidade. Segundo Pollack (1992, p. 212) a identidade é compreendida como uma representação de si para si mesmo e para os outros, construída ao longo da vida. Essa construção identitária é influenciada pelo olhar do outro e pelas interações sociais, sendo constantemente negociada e sujeita a transformações. Assim, o autor conclui que memória e identidade não são essenciais fixas, mas valores socialmente disputados, frequentemente marcados por conflitos individuais e coletivos.

A pesquisa narrativa, ao valorizar a memória e a construção da identidade, aproxima-se de uma epistemologia feminista que reconhece os saberes cotidianos como formas válidas de conhecimento. Em vez de enquadrar a mulher em categorias rígidas, ela a escuta em sua inteireza, reconhecendo as contradições, os silêncios e as potências presentes em sua trajetória.

Segundo Borrego e Azevedo (2025) “a aplicação da pesquisa narrativa segue uma série de etapas. Embora a flexibilidade seja uma característica marcante dessa metodologia, algumas etapas são comumente seguidas para garantir a validade e a

confiabilidade da pesquisa em si.” As autoras citam como etapas da pesquisa narrativa: Definição do problema de pesquisa e escolha dos participantes; Prospecção das Narrativas; Interpretação das Narrativas e Apresentação dos Resultados.

Ao utilizar a narrativa enquanto método de investigação primeiramente é necessário definir, neste contexto, temas que problematizem as desigualdades de gênero, os desafios específicos enfrentados pelas mulheres e suas estratégias de resistência, assim a pesquisa contribuirá para dar visibilidade às suas trajetórias historicamente silenciadas.

A seleção ética e representativa das participantes, aliada à criação de um ambiente seguro e acolhedor para a coleta das narrativas, possibilita que as mulheres expressem suas vozes e experiências de forma legítima. Conhecer essas vivências muito nos interessa pois, fazem parte do que Arroyo (2013, p. 133) chama de “coletivos historicamente vitimizados” aos quais, segundo o autor, devem ser privilegiados em ter suas vivências e experiências sociais como objeto de pesquisa, pelo “contraste entre suas vivências e as promessas de superação pela ciência e pela tecnologia, pelo conhecimento e sua socialização”, privilégio este que conquistaram ao adentrar a escola. Com certeza haveremos de encontrar muitas narrativas de vivências inspiradoras e de superação entre as discentes da EJA.

“O método comum de pesquisa narrativa é a entrevista. Além das entrevistas, outros métodos são adotados, tais como: pesquisa-formação, investigação documental, imagens, diários, cartas, gravações de áudios e de vídeos.” (Borrego; Azevedo, 2025, p. 147). A análise cuidadosa dessas narrativas permite identificar padrões de opressão, superação e transformação presentes em suas histórias de vida. Borrego e Azevedo afirmam que “diferentemente de metodologias que buscam padrões universais nos dados, a pesquisa narrativa está interessada em interpretar o significado das histórias compartilhadas com os pesquisadores.”

Independentemente do método, a adoção de uma postura ética, empática e respeitosa durante a pesquisa narrativa é fundamental para romper com as práticas de silenciamento que historicamente marcaram a trajetória educacional das mulheres. Criar um ambiente de confiança e acolhimento favorece que as discentes compartilhem suas vivências marcadas por inúmeras situações sensíveis.

A apresentação dos resultados “na modalidade da pesquisa narrativa trabalha-se com elementos qualitativos apresentados por meio de excertos das

histórias partilhadas, sendo selecionados aqueles que capturaram a essência da investigação científica realizada” (Borrego; Azevedo, 2025, p.148). Aqui a ética e respeito aos sujeitos também se faz muito necessário, a medida em que estes devem ser consultados sobre as transcrições garantindo a veracidade da pesquisa.

A narrativa das mulheres não é apenas um relato pessoal: é um testemunho coletivo que denuncia as ausências estruturais e as desigualdades de gênero, mas que também reivindica o direito à educação como uma experiência libertadora. Dessa forma, investigar as vivências femininas na EJA por meio da narrativa e da memória é mais do que uma escolha metodológica: é um posicionamento ético e político diante da necessidade de romper com os modelos de pesquisa que perpetuam a exclusão e a objetificação. A pesquisa narrativa permite representar um conjunto de dimensões da experiência que a investigação formal não contempla. Permitir que as próprias mulheres se constituam como autoras de suas histórias e coautoras das políticas e práticas educacionais que as afetam.

3 METODOLOGIA

Este capítulo dedica-se a definir a abordagem metodológica utilizada, a técnica de coleta de dados e os procedimentos utilizados para a construção das análises. Desta forma, o capítulo foi dividido em 04 (quatro) partes: a primeira corresponde abordagem metodológica; a segunda parte consistirá na apresentação do local da pesquisa; a terceira parte corresponde a coleta de dados e sujeitos da pesquisa; a quarta parte apresenta os procedimentos para análise dos dados.

3.1 Abordagem da Pesquisa

A presente investigação caracteriza-se, quanto à tipologia, como uma pesquisa aplicada, pois busca utilizar o conhecimento produzido para responder a demandas sociais concretas, especialmente no campo educacional. O objetivo é contribuir para o aprimoramento de políticas e práticas voltadas à educação de jovens e adultos, no contexto do Proeja. A pesquisa visa compreender as aspirações profissionais das discentes e suas percepções sobre oportunidades de trabalho e avanço de carreira, subsidiando, assim, ações institucionais mais sensíveis às suas realidades. Segundo Fleury et al. "concentra-se em torno dos problemas presentes nas atividades das instituições, organizações, grupos ou atores sociais. A pesquisa aplicada está empenhada na elaboração de diagnósticos, identificação de problemas e busca de soluções." (Fleury et al., 2016, p.11).

Quanto à abordagem a pesquisa é qualitativa, pois está centrada na compreensão dos significados, experiências e interpretações das participantes.

A invariante fundamental de todas as pesquisas qualitativas é a reivindicação da legitimidade que tem a subjetividade, tanto do pesquisador quanto das outras pessoas que participam como interlocutores na pesquisa, como fonte para a produção de conhecimentos e saberes." González (2020, p. 160)

Essa abordagem permite um olhar mais sensível e aprofundado sobre as narrativas de superação, sucesso e resiliência das mulheres envolvidas, respeitando a complexidade dos contextos sociais em que estão inseridas.

Do ponto de vista dos objetivos, trata-se de uma pesquisa descritiva, uma vez que busca observar, registrar e analisar os fenômenos relacionados à trajetória das

participantes sem exercer interferência sobre elas. Conforme Oliveira essa “observa, registra e analisa os fenômenos, sem manipulá-los” (Oliveira, 2011, p.25). Essa característica possibilita uma compreensão detalhada de seus desafios, conquistas e perspectivas dentro e fora do ambiente educacional.

No que diz respeito à metodologia, adota-se a história oral como instrumento central de coleta e análise de dados, aliada à pesquisa narrativa. Segundo De Toledo Lucena (2024, p. 39) “as fontes orais são fontes narrativas.” A história oral é valorizada como uma técnica que possibilita o resgate das memórias e das experiências tanto individuais quanto coletivas, promovendo uma reconstrução subjetiva e plural da realidade. Segundo Halbwachs (1990), “a memória individual só se constitui no interior dos quadros da memória coletiva”, o que reforça a ideia de que os relatos pessoais estão sempre inseridos em contextos sociais mais amplos. Assim, a história oral não apenas revela vivências singulares, mas também ilumina as formas pelas quais essas experiências são compartilhadas, ressignificadas e incorporadas às narrativas coletivas.

A pesquisa narrativa, por sua vez, é compreendida como abordagem que privilegia os relatos pessoais como forma de construção de conhecimento, reconhecendo que os sujeitos produzem sentidos sobre si e o mundo por meio das histórias que contam (Clandinin; Connelly, 2011). Ambas as metodologias convergem na valorização das vozes das mulheres do Proeja, permitindo que suas trajetórias de vida, trabalho e formação sejam compreendidas em sua singularidade e complexidade. Essa articulação metodológica amplia as possibilidades de compreensão dos processos educacionais e sociais vivenciados pelas participantes, e reforça o compromisso com uma produção científica mais ética, inclusiva e transformadora.

3.2 Breve histórico do Instituto Federal do Amapá e o curso Técnico em Segurança do Trabalho na modalidade Proeja - Locus da pesquisa

A trajetória do Instituto Federal do Amapá (Ifap) teve início em 25 de outubro de 2007, com a criação da Escola Técnica Federal do Amapá (Etfap) pela Lei nº 11.534. Posteriormente, em 13 de novembro de 2007, a Portaria MEC nº 1066 designa ao Centro Federal de Educação Tecnológica do Pará (Cefet/PA) a responsabilidade de implantar a Etfap. Para liderar as iniciativas locais e viabilizar a

criação da instituição, o professor Emanuel Alves de Moura é nomeado Diretor Geral Pró-Tempore pela Portaria MEC nº 1199, de 12 de dezembro de 2007.

Em 29 de dezembro de 2008, a Lei nº 11.892 institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, transformando a Etfap no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá (IFAP). O professor Emanuel Alves de Moura é então nomeado reitor Pró-Tempore em 7 de janeiro de 2009, continuando o processo de implantação.

A partir de 2010, alinhado à política da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, o IFAP gradativamente expande sua oferta educacional nos diferentes níveis e modalidades do ensino técnico e tecnológico, comprometido com o desenvolvimento integral dos cidadãos trabalhadores.

O IFAP, além da Reitoria, é composto pelos campi Macapá, Laranjal do Jari, Santana e Porto Grande, incluindo o campus avançado de Oiapoque e o centro de referência em Educação à Distância (EaD) em Pedra Branca do Amapari, estrategicamente posicionados para contribuir com o desenvolvimento estadual.

Iniciando suas atividades em 8 de setembro de 2010, o IFAP, inicialmente, oferece cursos técnicos na modalidade Subsequente, atendendo 420 alunos. Os primeiros cursos, definidos em audiências públicas focadas nos arranjos produtivos locais, incluem Informática, Secretariado e Secretariado Escolar no *campus* Laranjal do Jari, e Informática e Edificações no campus Macapá.

O *Campus* Macapá, localizado na capital do Estado, começa suas atividades de ensino no segundo semestre de 2010, ofertando cursos subsequentes. Em 2011, expande sua oferta para cursos técnicos de nível médio nas modalidades Integrado, Subsequente e Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), bem como cursos superiores, pós-graduação e formação inicial e continuada. O *campus* experimenta uma mudança para o Centro de Educação Profissional Graziela Reis de Souza, cedido pelo Governo do Estado do Amapá, e finalmente, em fevereiro de 2012, transfere-se para o prédio definitivo no bairro Brasil Novo, ampliando suas atividades na capital.

3.2.1 O curso Técnico em Segurança do Trabalho

Segundo a Resolução N° 133/2019 Consup/Ifap de 16 de dezembro de 2019 que aprovou o Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Segurança do Trabalho –

Proeja - *Campus* Macapá, do IFAP, o Eixo Tecnológico ao qual pertence é segurança. A denominação do Curso é Técnico de Nível Médio em Segurança do Trabalho, na forma Integrada – Proeja – Modalidade Semipresencial, que busca habilitar os discentes ao final do curso em Técnico em Segurança do Trabalho.

O curso é ofertado no turno noturno, sendo formadas turmas de 35 (trinta e cinco) vagas por meio de processo seletivo aberto ao público (exame de seleção), de caráter classificatório e/ou eliminatório de acordo com edital vigente aprovado pela Pró-Reitoria de Ensino, para acesso ao primeiro módulo do curso, para estudantes que detenham o certificado de conclusão do Ensino Médio ou equivalente; transferência ou reingresso. A forma do curso é o integrado na modalidade semipresencial. A integralização curricular ocorre em 6 (seis) semestres com total de horas do curso igual a 2.697 horas distribuídos em horas de aula presenciais: 1.967 horas; horas de aula à distância: 500 horas; a prática profissional: 230 horas; estágio e/ou projeto: 180 horas e atividades complementares: 50 horas.

De acordo com a Resolução N° 133/2019 Consup/Ifap o objetivo geral do curso é formar profissionais de nível médio com habilitação Técnica em Segurança do Trabalho com competências para atuar nos diversos segmentos do mercado, instituições públicas e privadas e contribuindo para a melhoria da qualidade de vida do trabalhador e do meio ambiente. O egresso terá habilidades e competências para atuar em diversos segmentos, como: fábricas de alimentos, construção civil, hospitais, empresas comerciais e industriais, grandes empresas estatais, mineradoras e de extração, empresas agroindustriais, contribuindo para a melhoria da qualidade de vida do trabalhador e do meio ambiente. Conforme preconizado pela portaria nº 3214 de 1978 que determinou a obrigatoriedade do Técnico em Segurança do Trabalho para órgãos e empresas estatais e privadas, será o profissional que atuará em ações preventivas nos processos produtivos com auxílio de métodos e técnicas de identificação, avaliação e medidas de controle de riscos ambientais, de acordo com as Legislações Brasileira, Normas Regulamentadoras e princípios de Higiene, Saúde e Segurança do Trabalho.

No semestre 2025.1, espaço temporal da coleta de dados, o curso encontra-se ativo, funcionando em 3 (três) turmas, uma no 2º módulo, uma no 4º módulo e uma no 6º módulo. A escolha do curso ocorreu sob a justificativa de ser o

único que estava ativo na época do planejamento e elaboração do projeto de pesquisa que ocorreu em 2024.1, na modalidade Proeja no *Campus* Macapá - IFAP.

3.3 Coleta de Dados e Sujeitos da Pesquisa

Para o desenvolvimento dessa pesquisa foi necessário um aprofundamento teórico-metodológico, que delineou o estudo através de uma revisão bibliográfica, além de refinar categorias analíticas através de uma análise diagnóstica. Os artigos que embasam a pesquisa foram selecionados, em grande parte, na biblioteca eletrônica SciELO Brasil, as palavras chaves utilizadas para a seleção inicial foram como “políticas públicas”, “empoderamento feminino”, “EJA” e “igualdade de gênero”. Foi realizada também uma pesquisa documental para analisar fontes sobre a implantação do curso Técnico em Segurança do Trabalho no IFAP, no caso o Projeto Pedagógico do Curso (PPC), junto ao SERESC, à dados estatísticos de diversos órgãos, na busca de traçar o perfil das discentes e os fatores de resistência e êxito e dados complementares pertinentes. A análise documental ocorreu nos registros institucionais para identificar padrões e tendências relacionadas à participação feminina no Proeja em relação a variáveis socioeconômicas.

Também foi utilizado como método de coleta de dados a aplicação de questionário impresso, aplicado presencialmente nos intervalos de aulas, para traçar um perfil das discentes visando perceber sobre as aspirações profissionais e pessoais das discentes, bem como suas percepções sobre as oportunidades de emprego e avanço profissional e pessoal após a conclusão do programa. Segundo Marconi e Lakatos (2017, p. 216) “Questionário é um instrumento de coleta de dados, constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador.” Foram realizadas, ao menos 10 (dez) visitas no IFAP - *Campus* Macapá. O primeiro contato ocorreu quando a pesquisadora se apresentou à professora coordenadora do curso, no dia 15/05/2025 para apresentar o projeto de pesquisa e esclarecer os objetivos da pesquisa, neste mesmo dia houve também contato com algumas discentes. Após a pesquisadora apresentar os objetivos e finalidade da pesquisa, as discentes foram convidadas e espontaneamente decidiram participar, o questionário foi respondido nos intervalos de aulas.

Outro método de coleta de dados utilizado foi a entrevista, foram realizadas entrevistas semiestruturadas utilizando dois roteiros para as narrativas. Um roteiro sobre a “História Oral de vida” onde as alunas falaram sobre a própria vida, no passado e no presente e um sobre “História Oral de Vida no IFAP” onde as discentes falaram sobre suas atividades atuais no instituto. A abordagem metodológica da História Oral de Vida visa compreender a vida das discentes não apenas através de uma perspectiva histórica, mas também em um contexto contemporâneo. Esta metodologia permite que as participantes compartilhem suas experiências pessoais, tanto passadas quanto atuais, proporcionando uma compreensão mais profunda de suas trajetórias individuais.

As entrevistas foram individuais e em profundidade e buscaram explorar em detalhes as estratégias de conciliação adotadas pelas mulheres no PROEJA e como elas percebem a influência dessas estratégias em seu sucesso acadêmico e pessoal. Ainda no que afirmam Marconi e Lakatos (2017, p. 212) “O objetivo principal de uma entrevista é a obtenção de informações do entrevistado, sobre determinado assunto ou problema”. Após a pesquisadora apresentar os objetivos e finalidade da pesquisa, as discentes foram convidadas e espontaneamente decidiram participar.

As entrevistas foram realizadas em uma sala isolada e silenciosa na biblioteca, onde procurou-se criar um ambiente acolhedor e empático durante as entrevistas, de modo a permitir que as discentes se sentissem à vontade para compartilhar suas histórias de vida de maneira aberta e honesta. Foi esclarecido a intenção de utilizar os dados apenas com intuito científico de pesquisa, garantindo a confidencialidade e o respeito pela privacidade das participantes.

Durante as entrevistas, as discentes foram encorajadas a falar livremente sobre diversos aspectos de suas vidas, incluindo suas origens, família, educação, trabalho, desafios enfrentados, conquistas alcançadas e suas experiências no Proeja. As entrevistas foram gravadas e transcritas posteriormente para análise. Foram exploradas tanto atividades acadêmicas, como as atividades extracurriculares, experiências de aprendizagem prática, interações sociais e sentimento em relação ao ambiente do IFAP. Isso contribuiu para capturar uma imagem mais completa das experiências das discentes. Além das entrevistas, foram coletados relatos escritos e material visual (fotos) fornecidos pelas participantes, que enriqueceram as narrativas e complementam as histórias compartilhadas.

Os sujeitos desta pesquisa foram catorze (14) discentes regularmente matriculadas no curso Técnico em Segurança do Trabalho na modalidade Proeja, do Instituto Federal do Amapá - IFAP - Campus Macapá, que cursam o 2º, 4º e 6º módulos no semestre de 2025.1.

3.3.1 O Produto Educacional

O Produto Educacional, parte integrante deste trabalho, foi sendo produzido paralelamente a realização da pesquisa, consistiu na produção de um E-book intitulado "Histórias Inspiradoras: Mulheres no Proeja - Narrativas de Superação de Desafios, Alcance de Sucesso e Resiliência entre Discentes do Instituto Federal do Amapá". O E-book elaborado a partir de dados coletados nesta pesquisa, conta com uma coletânea de histórias e reflexões das discentes do IFAP, destaca parte de suas jornadas educacionais no âmbito do Proeja, suas experiências de superação, conquistas e visões para o futuro. Constam ainda no e-book reflexões sobre empoderamento feminino e suas relações com a educação e o Proeja, além de textos sobre autoestima e cuidado feminino, dicas de leituras e conteúdo on-line e a biografia da autora.

Para a produção do E-book buscou-se explicar às discentes a importância na elaboração do material, que no futuro possa ser uma memória dessa trajetória das discentes e que possa ser visitado para que outras mulheres sejam incentivadas a retornarem à escola, e percebam que podem ir muito além. Que este trabalho possa incentivar mulheres a lutar pela conquista dos seus direitos educacionais e profissionais e do seu melhor lugar dentro da sociedade. Que compreendam que o IFAP se encontra de portas abertas oferecendo um caminho às novas perspectivas.

3.4 Procedimentos de Análise dos Dados

Na presente pesquisa, os procedimentos e a análise de dados foram desenvolvidos a partir da articulação entre a pesquisa narrativa, a história oral, os princípios da memória e a análise de conteúdo, compreendendo que essas abordagens se complementam na valorização das experiências e das vozes das mulheres participantes do Proeja.

Ao adotar a abordagem qualitativa fundamentada na pesquisa narrativa, esta investigação propõe compreender as experiências humanas a partir das histórias de vida das participantes, reconhecendo a subjetividade, a memória e a linguagem como dimensões legítimas de produção de conhecimento. Conforme afirmam Clandinin e Connelly (2011), “narrar a experiência é tanto uma forma de conhecimento quanto de pesquisa”. Nessa perspectiva, as narrativas pessoais são entendidas como construções de sentido situadas em contextos sociais, históricos e culturais específicos. Assim, os procedimentos de análise dos dados coletados através das entrevistas nesta pesquisa, baseiam-se na tríade de dimensões proposta pelos autores — temporalidade, sociabilidade e lugar — que compõem o chamado “espaço narrativo”.

A história oral, conforme Thompson (1998), possibilita “a valorização das experiências individuais e coletivas, permitindo uma reconstrução mais ampla e subjetiva dos acontecimentos”. Assim, a coleta de narrativas por meio de entrevistas configurou-se como um processo de escuta atenta, no qual as participantes reconstruíram suas trajetórias de vida e de formação, compartilhando lembranças, significados e interpretações sobre o vivido. Nessa perspectiva, a história oral de vida foi utilizada não apenas como um método de registro das experiências, mas como um instrumento de reconhecimento e empoderamento, ao permitir que as vozes femininas historicamente silenciadas emergissem como produtoras de saberes e de sentidos. Por meio da História Oral de Vida, foi possível não apenas documentar as experiências das discentes, mas também dar voz às suas histórias, valorizando suas contribuições para a pesquisa acadêmica e proporcionando insights valiosos para o desenvolvimento de políticas e práticas educacionais mais inclusivas e sensíveis ao contexto das mulheres no Proeja.

A história oral, assim, se aproxima da pesquisa narrativa ao reconhecer o valor das memórias individuais na reconstituição de experiências coletivas e silenciadas. É nesse sentido que a pesquisa narrativa, ancorada nos princípios da memória, se apresenta como uma ferramenta potente de escuta, reconhecimento e reconstrução das histórias de vida dessas mulheres. A pesquisa narrativa parte da premissa de que os sujeitos constroem sentidos sobre suas experiências por meio da rememoração.

Neste processo, a memória tem papel relevante. Maurice Halbwachs (1990) conhecido por seus estudos sobre a memória, faz a distinção entre memória coletiva

e individual. Para Halbwachs, não existe memória puramente individual, toda memória pessoal é mediada por quadros coletivos de referência. A memória coletiva dá suporte, sentido e forma à memória individual, orientando o que lembramos, como lembramos e até o que esquecemos, sendo especialmente potente na investigação de grupos marginalizados, como mulheres no Proeja.

Para o tratamento dos dados dos questionários e entrevistas e demais documentos pesquisados, também foi utilizada a Análise de Conteúdo segundo a abordagem de Bardin, que é uma metodologia que visa descrever e interpretar os conteúdos presentes em diferentes tipos de materiais, como textos escritos, entrevistas, conversas, entre outros. “análise de respostas a questões abertas” (p. 65), “análise de entrevistas” (p. 98). Quanto aos métodos, Bardin (2011) propõe dentre outros: “a inferência” (p. 165-168). Dentre as práticas, destaca-se “a análise da enunciação” (p. 217-231). Ambas as abordagens contribuem para uma leitura mais profunda do material empírico, especialmente em pesquisas qualitativas que lidam com entrevistas, discursos e narrativas. É importante ressaltar que a Análise de Conteúdo segundo Bardin não se limita apenas à identificação de conteúdos manifestos nos discursos, mas também busca compreender os contextos sociais, culturais e históricos que influenciam a produção e a recepção dos textos. Dessa forma, essa abordagem permite uma análise mais abrangente e contextualizada dos conteúdos, contribuindo para uma compreensão mais profunda dos fenômenos estudados. O objetivo é extrair indicadores (quantitativos ou não) que permitam inferir conhecimentos sobre as condições de produção e recepção dessas mensagens.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Nesta seção passamos a apresentar analiticamente os dados coletados no desenvolvimento da pesquisa e os resultados alcançados com a aplicação dos questionários, assim como a apresentação do conteúdo coletado nas entrevistas e processo de elaboração do produto educacional, todos seguidos de análises e discussões.

4.1 Análise dos dados do questionário perfil das discentes

Apresentamos a partir de agora os dados coletados através da aplicação do Questionário para traçar um perfil das discentes do curso Técnico em Segurança do Trabalho no sentido de verificar quais são os principais determinantes que moldam as trajetórias de superação, sucesso e os desafios enfrentados pelas mulheres no Proeja do Instituto Federal do Amapá (IFAP).

Antes disto, contudo, vamos analisar a situação do quantitativo de matrículas neste curso. Os dados da tabela 2 e da tabela 3 foram fornecidos pela Seção de Gerenciamento de Registro Escolar e Acadêmico do Campus Macapá (Seresc) e demonstram o número de alunos matriculados no início do curso no 1º módulo e no módulo 2025.1:

Tabela 1 - Número de alunos matriculados no início do curso no 1º módulo no Curso Técnico em Segurança do Trabalho (Proeja) em cada turma ativa

Turma - Módulo - Semestre	Módulo - Semestre	Feminino	Masculino	Total
I - 2º Módulo (2025.1)	1º Módulo (2024.2)	14	23	37
II - 4º Módulo (2025.1)	1º Módulo (2023.2)	27	12	39
III - 6º Módulo (2025.1)	1º Módulo (2022.2)	23	18	41

Fonte: A autora de acordo com dados Seresc

Tabela 2 - Número de alunos matriculados por módulo no Curso Técnico em Segurança do Trabalho (Proeja) no semestre de 2025.1

Turma - Módulo - Semestre	Feminino	Masculino	Total
I - 2º Módulo (2025.1)	07	14	21
II - 4º Módulo (2025.1)	14	03	17
III - 6º Módulo (2025.1)	09	06	15

Fonte: A autora de acordo com dados Seresc

Estes números apresentados, nos demonstram um grande decréscimo no quantitativo de discentes que persistem no curso, sejam do gênero masculino ou

feminino. Ao observarmos, como exemplo, os números da turma I que terminou de cursar o 2º módulo, observamos um decréscimo de mulheres em 50%. Isso nos leva a refletir sobre as causas que levam os/as discentes a desistirem do curso.

Sobre a aplicação dos questionários, das 30 discentes regularmente matriculadas no semestre 2025.1, participaram da pesquisa quatorze (14). Destes dois (2) foram realizados com as discentes do 6º módulo, seis (6) com as discentes do 4º módulo e seis (6) com as discentes do 2º módulo. Para melhor identificar, preservando a identidade das discentes participantes, iremos utilizar os códigos alfanuméricos P01; P02; P03....P14.

Uma das dificuldades que a pesquisadora encontrou na realização da coleta de dados foi abranger mais discentes dispostas a participarem da aplicação do Questionário, muitas discentes se recusaram a participar.

4.1.1 Caracterização das Participantes

O questionário inicia com perguntas referente a idade, filhos/as, ocupação e estado civil objetivando realizar uma caracterização sociodemográfica das participantes. O quadro abaixo reflete as respostas dadas por cada discente participante da pesquisa:

Tabela 3 - Caracterização das Participantes

Participante	Idade	Estado Civil	Ocupação	Filhos/as
P01	36 a 45 anos	Casada	Sim, informal	Mais de 4
P02	26 a 35 anos	Solteira	Sim, formal	1
P03	15 a 25 anos	Solteira	Não tenho	0
P04	26 a 35 anos	Casada	Sim, autônoma	2
P05	26 a 35 anos	Divorciada	Sim, formal	1
P06	36 a 45 anos	Mora junto	Sim, formal	Mais de 4
P07	46 a 55 anos	Casada	Sim, autônoma	2
P08	Acima de 56	Solteira	Sim, autônoma	Mais de 4
P09	46 a 55 anos	Solteira	Não tenho	0
P10	36 a 45 anos	Solteira	Sim, informal	3
P11	15 a 25 anos	Solteira	Não tenho	0
P12	46 a 55 anos	Solteira	Sim, autônoma	Mais de 4
P13	36 a 45 anos	Solteira	Sim, autônoma	2
P14	46 a 55 anos	Casada	Não tenho	3

Fonte: A autora

Os dados apontam para a diversidade de trajetórias e experiências entre as participantes, refletindo múltiplas formas de inserção social, familiar e laboral.

Quanto à faixa etária, observa-se uma distribuição significativa entre mulheres adultas, jovens e mulheres maduras. Duas participantes estão na faixa de 15 a 25 anos (P03 e P11), enquanto a maioria concentra-se entre 26 e 55 anos. Quatro mulheres têm entre 36 e 45 anos, e outras quatro entre 46 e 55 anos. Apenas uma participante tem mais de 56 anos (P08), o que evidencia a presença de mulheres em diferentes estágios da vida, conciliando educação com responsabilidades familiares e laborais acumuladas ao longo do tempo.

No que se refere ao estado civil, prevalece a condição de solteiras (sete participantes), seguida por casadas (quatro participantes). Há ainda uma mulher divorciada e duas que vivem em união estável (“mora junto”). Esses dados indicam que, embora muitas sejam responsáveis por seus lares e filhos/as, boa parte vive sem um parceiro fixo, o que pode refletir diferentes níveis de autonomia e desafios no cotidiano.

Em relação à ocupação, a maioria declara estar inserida no mercado de trabalho, seja de maneira formal, informal ou autônoma. Destaca-se a expressiva presença de mulheres em condições de trabalho autônomo (cinco participantes), o que pode indicar tanto estratégias de sobrevivência quanto limitações de acesso ao mercado formal. A informalidade também aparece como realidade para algumas delas, evidenciando a precariedade das condições de trabalho enfrentadas.

Quanto à maternidade, a maioria das participantes é mãe. Das 14 mulheres, 10 possuem filhos/as, sendo que quatro delas relataram ter mais de quatro filhos. Três mulheres afirmaram não ter filhos/as (P03, P09 e P11), e uma delas (P14), embora sem ocupação declarada, relata ter três filhos, o que pode indicar dedicação exclusiva às tarefas de cuidado. A presença marcante da maternidade, especialmente em famílias numerosas, reforça os desafios enfrentados por essas mulheres para conciliar estudo, trabalho e cuidado.

Os dados apresentados na Tabela 3, ao evidenciar a diversidade etária, ocupacional e familiar das mulheres participantes, dialogam especialmente com as discussões de gênero e interseccionalidade (Crenshaw, 2002) e com as reflexões sobre empoderamento feminino no Proeja (Kabeer, 1999; Freire, 2000; Baquero, 2012). As trajetórias revelam a sobreposição de marcadores sociais — gênero, classe e idade — que condicionam o acesso e a permanência dessas mulheres na educação. Muitas exercem múltiplas jornadas entre trabalho, maternidade e estudo, o que reflete a realidade de exclusão e resistência descrita por Vignano e Laffin

(2016) e por hooks (2013), para quem a educação se torna um ato político de subversão e reexistência. Assim, o perfil sociodemográfico não é apenas descritivo, mas expressa as desigualdades estruturais que atravessam a vida das discentes, evidenciando a importância do Proeja como espaço de emancipação e reconstrução identitária. Nessa perspectiva, as experiências dessas mulheres concretizam o princípio freireano de educação como prática de liberdade e o conceito de formação omnilateral defendido por Gramsci e Frigotto, ao articular trabalho, cuidado e saber como dimensões indissociáveis da vida e da transformação social.

4.1.2 Nível de Escolaridade Anterior à Participação no Programa

Tabela 4 - Nível de Escolaridade Anterior à Participação no Programa

Nível de Escolaridade	Resposta da Participantes
Ensino Fundamental Completo	P01; P04; P05; P06; P11; P14.
Ensino Médio Incompleto	P02; P03; P07; P08; P09; P10; P12; P13.

Fonte: A autora

A análise do nível de escolaridade anterior à participação no Proeja das 14 participantes da pesquisa revela um padrão recorrente de descontinuidade educacional, marcando trajetórias interrompidas por múltiplas razões — desde a inserção precoce no trabalho até a maternidade e responsabilidades domésticas. Das entrevistadas, seis (P01, P04, P05, P06, P11 e P14) haviam concluído apenas o Ensino Fundamental, enquanto oito (P02, P03, P07, P08, P09, P10, P12 e P13) declararam ter o Ensino Médio incompleto.

Esses dados sugerem que, apesar da diversidade etária e ocupacional, todas as participantes têm em comum o fato de não terem completado a educação básica no tempo regular, o que as torna parte do público-alvo do Proeja. O programa, nesse sentido, representa não apenas uma oportunidade de certificação, mas também uma chance de ressignificação de suas histórias com a escola.

Entre aquelas com apenas o Ensino Fundamental completo, destaca-se o grupo com idade mais avançada (como P01, P06 e P14, com idades entre 36 e 45 anos), o que pode indicar interrupções mais prolongadas no percurso educacional. Já participantes mais jovens, como P11 (15 a 25 anos), também integram esse grupo, o que sugere que a evasão escolar ainda é uma realidade presente entre mulheres jovens, mesmo atualmente.

Por outro lado, as mulheres que possuem Ensino Médio incompleto representam a maioria (oito participantes) e refletem trajetórias que, embora interrompidas, mantiveram-se relativamente próximas do ambiente escolar, ainda que de forma fragmentada. Essa proximidade, porém, não significou continuidade, pois a interrupção e a dificuldade de conclusão ainda foram marcantes. Destaca-se, por exemplo, a presença de mulheres com idades entre 46 e 55 anos (P07, P09 e P12) com Ensino Médio incompleto, o que revela um longo hiato entre a evasão e a retomada dos estudos.

A articulação entre os dados de escolarização e o perfil sociodemográfico permite observar que as responsabilidades familiares e a necessidade de inserção precoce no trabalho estiveram entre os principais fatores que dificultaram a conclusão da educação básica. Aquelas que relataram ter filhos (como P01, P04, P05, P06, P08, P10, P12, P13 e P14) muitas vezes podem associar a evasão escolar à sobrecarga de tarefas relacionadas ao cuidado e à sobrevivência.

A inserção no Proeja aparece, portanto, como uma possibilidade de recomposição das trajetórias educacionais, proporcionando não apenas formação técnica e certificação, mas também reconhecimento subjetivo e social. O programa acolhe essas mulheres em suas multiplicidades de tempo, idade, experiência e condição social, permitindo que retomem projetos interrompidos e reconstruam sua identidade como sujeitas ativas de sua trajetória educacional.

Os dados sobre o nível de escolaridade anterior das participantes evidenciam a materialização das desigualdades de gênero e classe que historicamente perpassam o acesso das mulheres à educação, conforme apontam Arroyo (2018) e Ciavatta (2012). A recorrência de trajetórias interrompidas, marcadas por maternidade precoce, inserção laboral e sobrecarga doméstica, revela o que hooks (2013) denomina de “condição de resistência silenciosa” — um enfrentamento cotidiano das barreiras impostas pela estrutura patriarcal e pela divisão sexual do trabalho. As mulheres, ao retomarem os estudos no contexto do Proeja, reconfiguram o sentido da escolarização, passando de espectadoras da exclusão educacional a protagonistas de suas trajetórias formativas. Assim, a análise dos níveis de escolaridade anteriores permite compreender que o Proeja cumpre papel fundamental de reparação histórica e emancipação, ao possibilitar a reconstrução das identidades dessas mulheres como sujeitos de saber e de transformação social.

Além do perfil sociodemográfico e dos dados de escolarização, o questionário indagou às participantes acerca de suas aspirações profissionais e pessoais diante da participação delas no Proeja. As participantes responderam sobre suas percepções sobre os seguintes temas:

- Questão 05: Motivações para Ingressar no Programa Proeja;
- Questão 06: Expectativas em Relação à Educação Profissional Oferecida pelo Programa;
- Questão 07: Aspirações Profissionais;
- Questão 08: Percepções sobre Oportunidades de Emprego;
- Questão 09: Avanço Profissional.

Algumas das participantes responderam a mais de uma opção de resposta para cada pergunta. Passaremos a partir de agora analisar essas questões de acordo com as respostas das participantes que são apresentadas nas tabelas a seguir.

4.1.3 Motivações para o ingresso no Proeja: entre o desejo de transformação e a busca por dignidade

Tabela 5 - Motivações para Ingressar no Programa Proeja

Alternativas de Resposta	Resposta das Participantes
Buscar a conclusão do ensino fundamental/médio para melhorar as oportunidades no mercado de trabalho	P02; P03; P04; P05; P09; P10; P14.
Obter uma qualificação profissional que me permita melhorar minha condição financeira	P03; P04; P11; P14.
Realizar um sonho de concluir os estudos e melhorar minha formação acadêmica	P01; P03; P04; P07; P13; P14.
Ter uma educação de qualidade que me permita crescer pessoal e profissionalmente	P03; P04; P14.
Melhorar minhas chances de empreender ou trabalhar de forma autônoma	-
Voltar a estudar após um período de interrupção e buscar novas oportunidades	P03; P08; P12.
Ter acesso a um ensino que combine formação acadêmica e profissional	-
Outros (especificar)	P06 respondeu: Ter o curso Técnico em Segurança do Trabalho para melhorar minhas expectativas de emprego no futuro

Fonte: A autora.

As motivações que levaram as participantes da pesquisa a ingressarem no Proeja revelam dimensões pragmáticas, subjetivas e projetivas, apontando não apenas para necessidades imediatas, mas também para sonhos adiados, expectativas de valorização pessoal e perspectivas de emancipação. As respostas à Questão 5 do questionário demonstram que as mulheres enxergam no programa uma oportunidade concreta de retomada de trajetórias educacionais interrompidas e de melhoria das condições de vida, especialmente por meio da formação profissional e da valorização escolar.

Educação e trabalho: instrumento de inserção e sobrevivência

A motivação mais recorrente entre as participantes foi o objetivo de concluir o ensino médio para melhorar as oportunidades no mercado de trabalho, citada por sete mulheres (P02, P03, P04, P05, P09, P10 e P14). Essa motivação reflete uma percepção da escolarização como ferramenta para acesso ao emprego e geração de renda, em um contexto marcado pela informalidade, instabilidade ocupacional e baixa qualificação — elementos evidenciados também nos dados de ocupação apresentados anteriormente.

A necessidade de obter uma qualificação profissional foi mencionada por quatro participantes (P03, P04, P11 e P14), o que reforça a centralidade do trabalho nas escolhas das educandas.

Formação, realização e superação

Outra motivação importante diz respeito ao desejo de realizar um sonho de concluir os estudos e melhorar a formação acadêmica, apontada por seis mulheres (P01, P03, P04, P07, P13 e P14). Essa categoria revela o caráter subjetivo e simbólico da escolarização para mulheres historicamente excluídas do espaço escolar, indicando que o retorno aos estudos é também um ato de afirmação identitária, autoestima e pertencimento.

A ideia de ter uma educação de qualidade que permita crescer pessoal e profissionalmente também foi citada (P03, P04, P14), conectando a formação escolar não apenas com o emprego, mas com o desenvolvimento pessoal e o reconhecimento social. Para essas mulheres, a escola representa um lugar de reconstrução de si, uma espécie de “segunda chance” não apenas educacional, mas existencial.

A resposta de P06, que apontou como motivação específica “ter o curso Técnico em Segurança do Trabalho para melhorar minhas expectativas de emprego no futuro”, demonstra um projeto concreto de profissionalização, alinhado com os objetivos estruturantes do Proeja. Já P03, P08 e P12 destacaram a importância de retomar os estudos após um período de interrupção, mostrando como o programa acolhe experiências de evasão escolar e oferece um novo ponto de partida.

Uma escolha multifacetada: educação como direito e como projeto de vida

As motivações das participantes para ingressar no Proeja refletem a articulação entre educação, trabalho e emancipação como dimensões centrais da formação humana integral. Os dados evidenciam que o retorno à escolarização é impulsionado tanto por necessidades materiais — como melhorar a condição financeira e a inserção no mercado de trabalho — quanto por aspirações subjetivas de realização, reconhecimento e dignidade. Essa perspectiva dialoga com Frigotto (2005) e Ciavatta (2012), que compreendem o trabalho como princípio educativo e a integração entre educação geral e profissional como caminho para a emancipação social dos sujeitos trabalhadores. As falas das mulheres também se aproximam da concepção de empoderamento feminino de Kabeer (1999), que entende o acesso à educação como ampliação do poder de escolha e de agência em contextos marcados pela desigualdade de gênero e classe.

4.1.4 Expectativas em relação à educação profissional: entre a empregabilidade, a autonomia e a continuidade dos estudos

Tabela 6 - Expectativas em Relação à Educação Profissional Oferecida pelo Programa

Alternativas de Resposta	Resposta das Participantes
Adquirir habilidades técnicas para conseguir um emprego	P02; P05; P09; P12.
Aperfeiçoar meus conhecimentos para melhorar meu trabalho atual	P04; P06.
Ter uma formação profissional que me permita empreender	-
Desenvolver competências para continuar meus estudos em uma área específica	P01; P07; P08; P10; P11.
Aprender uma profissão que me permita ter estabilidade financeira	P03; P04; P06; P13; P14.
Outras (especificar)	-

Fonte: A autora

As respostas à Questão 6 do questionário revelam que as participantes da pesquisa possuem expectativas múltiplas e complementares em relação à educação

profissional oferecida pelo Proeja. Suas respostas apontam para objetivos de inserção no mercado de trabalho, melhoria das condições ocupacionais atuais, continuidade dos estudos e construção de trajetórias com maior estabilidade financeira, indicando que a educação profissional é compreendida como uma estratégia de mobilidade social e de fortalecimento da autonomia.

Educação profissional como acesso ao mercado de trabalho

A expectativa de adquirir habilidades técnicas para conseguir um emprego foi expressa por quatro participantes (P02, P05, P09 e P12). Essa expectativa reforça o papel da educação profissional como meio para inserção no mercado de trabalho formal, especialmente em contextos nos quais a baixa escolaridade e a informalidade predominam. Para essas mulheres, a qualificação técnica é vista como uma ponte entre a escolarização e o trabalho assalariado, fundamental para sua independência financeira.

Essa expectativa está em consonância com a perspectiva do Proeja de integrar a formação geral com a qualificação profissional, respondendo às exigências de um mundo do trabalho em constante transformação, mas também às demandas concretas das mulheres que buscam recompor trajetórias interrompidas e alcançar melhores condições de vida.

Aperfeiçoamento e valorização do trabalho atual

Duas participantes (P04 e P06) destacaram a intenção de aprimorar os conhecimentos para melhorar o desempenho no trabalho que já realizam, o que indica que, para parte das mulheres, o Proeja representa uma possibilidade de valorização de saberes já adquiridos na prática, como ocorre com trabalhadoras autônomas ou em ocupações informais. Aqui, a educação aparece como um processo de legitimação e fortalecimento da experiência profissional, dando forma e reconhecimento a práticas que muitas vezes são invisibilizadas ou desvalorizadas.

Continuidade dos estudos e projeto de formação contínua

Cinco participantes (P01, P07, P08, P10 e P11) manifestaram a expectativa de desenvolver competências que lhes permitam dar continuidade aos estudos, o que aponta para uma visão ampliada da educação profissional. Essas mulheres não

veem o Proeja apenas como uma etapa final, mas como parte de um percurso formativo mais longo, em que o acesso à educação técnica pode abrir caminhos para cursos de nível superior, especialização ou outras formações.

Essa expectativa está alinhada à noção de formação omnilateral, defendida por Gramsci e retomada por Frigotto (2005), na qual a educação profissional não se limita à preparação imediata para o trabalho, mas contribui para a formação integral do sujeito, em suas dimensões intelectual, política e social.

Estabilidade financeira e autonomia

A expectativa de aprender uma profissão que proporcione estabilidade financeira foi expressa por cinco mulheres (P03, P04, P06, P13 e P14). Essa resposta revela o desejo de alcançar segurança econômica e autonomia, especialmente em contextos marcados pela instabilidade e dependência econômica. A profissionalização, nesse sentido, é vista como estratégia de superação da vulnerabilidade social e de afirmação do próprio valor no mundo do trabalho.

Essa perspectiva reforça os vínculos entre educação, trabalho e empoderamento feminino. Como argumenta Kabeer (1999), o empoderamento está diretamente relacionado ao acesso a recursos (materiais, humanos e sociais), e a formação técnica-profissional constitui um desses recursos que ampliam as possibilidades de escolha e ação das mulheres sobre suas próprias vidas.

As expectativas das participantes em relação à educação profissional oferecida pelo Proeja demonstram que a formação técnica é percebida como um meio para ampliar oportunidades, reduzir desigualdades e transformar realidades. Elas não esperam apenas qualificação para o mercado, mas reconhecimento, segurança, continuidade e liberdade. Esses dados reforçam a necessidade de que os currículos e as práticas pedagógicas do Proeja sejam capazes de dialogar com esses projetos de vida, reconhecendo a complexidade e a potência das trajetórias femininas na EJA.

4.1.5 Aspirações profissionais: sentidos do trabalho e projetos de futuro no Proeja

Tabela 7 - Aspirações Profissionais

Alternativas de Resposta	Resposta das Participantes
Trabalhar em uma área específica da minha formação profissional	P02; P04; P06; P07; P09; P14.

Ser promovida no meu emprego atual	P06.
Iniciar meu próprio negócio ou empreender	P12.
Atuar em uma profissão que contribua para o desenvolvimento social ou comunitário	-
Trabalhar em um ambiente corporativo ou formal	-
Buscar oportunidades em áreas relacionadas à minha formação, mas em setores diferentes	P03; P04; P05; P06; P10 P14.
Continuar os estudos e avançar para uma formação superior ou técnica	P01; P03; P08; P11; P13 P14.
Outras (especificar)	-

Fonte: A autora

As aspirações profissionais das mulheres participantes da pesquisa revelam não apenas desejos individuais, mas também estratégias coletivas e subjetivas de reexistência, fortemente atravessadas por sua condição de gênero, classe, escolaridade e inserção no mundo do trabalho. Suas respostas à Questão 7 do questionário demonstram que o Proeja é compreendido não como um fim em si, mas como um meio para acessar novos espaços profissionais, qualificar experiências anteriores e construir um futuro com mais autonomia e dignidade.

Trabalhar na área de formação: reconhecimento e pertencimento

A aspiração mais citada foi o desejo de atuar em uma área específica da formação técnica-profissional (P02, P04, P06, P07, P09 e P14), o que mostra que as participantes não veem o Proeja apenas como uma certificação formal, mas como uma possibilidade real de ocupação profissional com identidade e propósito. Esse dado indica o reconhecimento, por parte dessas mulheres, de que a educação pode ser instrumento de valorização pessoal e inserção digna no mundo do trabalho, rompendo com ciclos de informalidade e subempregos recorrentes em suas trajetórias.

Essa aspiração está diretamente relacionada à noção de trabalho como princípio educativo, proposta por autores como Frigotto (2005), em que a prática profissional deixa de ser apenas um fim utilitário e passa a representar um espaço de formação humana e social.

Continuidade dos estudos: educação como projeto de vida

Seis participantes (P01, P03, P08, P11, P13 e P14) expressaram a aspiração de continuar os estudos e avançar para uma formação superior, o que revela a

presença de projetos formativos de longo prazo, especialmente entre mulheres que anteriormente tiveram suas trajetórias educacionais interrompidas. A escolarização tardia, nesse contexto, adquire um sentido ampliado: trata-se não apenas de recuperar o que foi perdido, mas de afirmar um direito, reconstruir a autoestima e expandir horizontes.

Como afirma Kabeer (1999), o empoderamento ocorre quando as mulheres passam a desenvolver agência, isto é, a capacidade de agir sobre sua realidade e projetar transformações possíveis. A continuidade dos estudos é uma forma clara de exercício dessa agência.

Reposicionamento no mercado e mobilidade

Outro grupo significativo de participantes (P03, P04, P05, P06, P10 e P14) indicou aspiração de atuar em setores diferentes, mas relacionados à sua formação, o que mostra uma percepção flexível e estratégica da empregabilidade. Essas mulheres buscam mobilidade no mundo do trabalho, compreendendo que o diploma técnico pode ser aplicado em diferentes contextos e áreas correlatas.

Esse dado também aponta para uma forma de leitura crítica das oportunidades reais de inserção no mercado — um traço de maturidade das educandas, que reconhecem os limites estruturais de contratação formal, mas ainda assim desejam reposicionar-se profissionalmente com base no conhecimento adquirido.

Promoção e empreendedorismo: autonomia e estabilidade

Algumas aspirações revelam projetos mais específicos e individualizados. P06 expressa o desejo de ser promovida no emprego atual, o que mostra que a formação técnica pode ser compreendida como uma ferramenta de valorização interna em contextos laborais já ocupados. Já P12 deseja iniciar seu próprio negócio, o que introduz uma dimensão de empreendedorismo feminino nas aspirações profissionais, ainda que pouco mencionada pelas demais.

Essas aspirações refletem, por um lado, a busca por maior autonomia financeira e, por outro, a compreensão de que a educação pode ampliar a capacidade de escolha e de ação, em sintonia com os princípios de empoderamento discutidos por Kabeer (1999).

As respostas à Questão 7 reforçam que as mulheres no Proeja não estão apenas concluindo etapas formais de escolarização, mas reposicionando-se enquanto sujeitos de direitos, capazes de planejar, decidir e agir sobre seu futuro profissional. Suas aspirações revelam tanto a busca por reconhecimento no mundo do trabalho quanto o desejo de continuidade formativa e estabilidade. Em todos os casos, é possível perceber o papel central da educação como meio de superação das desigualdades sociais e de gênero, configurando o Proeja como um espaço de reinvenção e afirmação.

4.1.6 Percepções sobre oportunidades de emprego: entre a esperança e os limites estruturais

Tabela 8 - Percepções sobre Oportunidades de Emprego

Alternativas de Resposta	Resposta das Participantes
Acredito que as oportunidades de emprego aumentaram com a qualificação profissional adquirida	P02; P03; P04; P05; P09; P14.
Vejo o mercado de trabalho como competitivo e com poucas oportunidades	P06; P07.
Sinto que as qualificações adquiridas no programa abrem portas, mas o mercado é restrito na minha área	-
Acredito que a qualificação profissional é essencial, mas as oportunidades de emprego ainda são limitadas	P10; P11.
Tenho confiança de que vou conseguir um emprego após concluir o programa	P01; P13.
Vejo as oportunidades de emprego em minha área como muitas e variadas	-
Não sei se conseguirei encontrar emprego após o curso, devido à falta de experiência ou outros fatores	P08, P12
Outras (especificar)	-

Fonte: A autora

As respostas das participantes à Questão 8 revelam uma diversidade de percepções quanto às oportunidades de inserção no mercado de trabalho após a formação no Proeja. Essas percepções oscilam entre expectativas otimistas de empregabilidade e reconhecimento das barreiras estruturais persistentes, como a competitividade do mercado, a falta de experiência prévia e a restrição de vagas para mulheres em determinadas áreas técnicas.

Otimismo com base na qualificação adquirida

Seis participantes (P02, P03, P04, P05, P09 e P14) afirmaram acreditar que as oportunidades de emprego aumentaram com a qualificação profissional adquirida. Esse dado revela uma percepção positiva do papel da educação técnica como fator de ampliação das chances de inserção profissional, especialmente entre mulheres com experiências anteriores de exclusão educacional e precarização no trabalho.

Essa visão está alinhada com a lógica formativa do Proeja, que busca integrar formação geral e técnica como meio de promoção da equidade educacional e produtiva. Conforme Frigotto (2005), a educação profissional pode contribuir para a inserção crítica no mundo do trabalho, desde que associada a um projeto político-pedagógico comprometido com a transformação social.

Ceticismo e crítica ao mercado de trabalho

Por outro lado, algumas participantes demonstraram posturas mais críticas e céticas quanto às reais possibilidades de ocupação. P06 e P07, por exemplo, afirmaram ver o mercado como altamente competitivo e com poucas oportunidades, o que aponta para uma percepção realista das desigualdades estruturais que atravessam a vida das mulheres, especialmente as de classes populares. Essa leitura é particularmente relevante considerando o perfil das participantes, que em sua maioria conciliam estudo, trabalho informal e maternidade, enfrentando barreiras interseccionais de gênero, classe e idade.

De modo semelhante, P10 e P11 declararam que, embora considerem a qualificação essencial, as oportunidades ainda são limitadas, o que reforça o entendimento de que a formação técnica, por si só, não garante o acesso ao trabalho decente. Essas percepções refletem uma consciência crítica que reconhece a importância da educação, mas não ignora as desigualdades estruturais do mercado de trabalho brasileiro, sobretudo para mulheres egressas da EJA.

Confiança e insegurança: entre a expectativa e a incerteza

As respostas de P01 e P13 revelam confiança na inserção profissional após a conclusão do programa, o que pode estar relacionado a fatores subjetivos, como o fortalecimento da autoestima e da autonomia, mencionados em outras respostas do questionário. Essa percepção otimista também pode indicar que o Proeja contribui para recompor trajetórias marcadas pela exclusão, ao oferecer formação certificada e reconhecida socialmente.

Em contraste, P08 e P12 expressaram insegurança quanto à possibilidade de encontrar emprego, sobretudo pela falta de experiência ou por fatores externos. Essas respostas evidenciam que, embora a escolarização seja vista como um avanço, não rompe automaticamente com os ciclos de exclusão vivenciados ao longo da vida, principalmente por mulheres mais velhas ou que não têm acesso a redes de apoio e empregabilidade.

As percepções das participantes sobre as oportunidades de emprego após a formação no Proeja refletem a tensão entre o potencial emancipador da educação e as limitações impostas pelas estruturas socioeconômicas. A esperança de inserção laboral por meio da qualificação técnica, expressa por parte das mulheres, encontra respaldo na concepção freireana de educação como prática de liberdade, capaz de gerar consciência crítica e novas possibilidades de existência. Entretanto, o ceticismo de outras participantes quanto à efetiva abertura do mercado de trabalho revela o que Kabeer (1999) denomina de “limites estruturais do empoderamento” — isto é, as barreiras materiais e simbólicas que restringem a capacidade das mulheres de transformar oportunidades em realizações concretas. As desigualdades de gênero, classe e idade, conforme analisa Crenshaw (2002), continuam a moldar o acesso e a permanência das mulheres no mundo do trabalho, sobretudo em contextos de vulnerabilidade social. Nesse sentido, as percepções ambivalentes das participantes reafirmam que o Proeja, embora represente um espaço de emancipação e reconhecimento, precisa articular-se a políticas públicas integradas de emprego, igualdade de gênero e valorização profissional, de modo a efetivar o princípio da formação omnilateral e da emancipação humana defendido por Frigotto (2005) e Ciavatta (2012).

4.1.7 Avanço profissional: perspectivas e limites da formação técnica para mulheres no Proeja

Tabela 9 - Avanço Profissional

Alternativas de Resposta	Resposta das Participantes
Acredito que a qualificação oferecida pelo programa abrirá novas oportunidades de crescimento na minha carreira	P06; P10.
Espero que a formação no programa me permita obter uma promoção ou melhores condições no meu emprego atual	P06.
Acredito que conseguirei alcançar um cargo de maior responsabilidade após concluir o programa	-

Vejo o avanço profissional como algo desafiador, mas acredito que o programa me ajudará a superar barreiras	P07; P11; P12.
Sinto que a qualificação profissional me preparará para competir por melhores posições no mercado de trabalho	P02; P09; P13; P14.
Espero poder mudar de área profissional após concluir o programa	P01; P03; P04.
Tenho dúvidas sobre a possibilidade de avanço profissional, mas ainda acredito que a qualificação seja importante	P05; P08.
Outras (especificar)	

Fonte: A autora

As percepções das participantes em relação ao avanço profissional após a conclusão do Proeja revelam um conjunto de expectativas diversas, entre o otimismo, a prudência e o realismo diante das dificuldades históricas e estruturais de ascensão no mercado de trabalho, especialmente para mulheres. Ao mesmo tempo em que há confiança no potencial transformador da qualificação adquirida, também se reconhecem os obstáculos sociais, econômicos e de gênero que ainda dificultam a mobilidade profissional.

Qualificação como chave para o crescimento na carreira

Duas participantes (P06 e P10) declararam acreditar que a qualificação oferecida pelo programa abrirá novas oportunidades de crescimento profissional, o que revela uma leitura positiva da escolarização como porta de entrada para melhores condições de trabalho e progressão na carreira. Nesse grupo, destaca-se ainda a fala de P06, que espera, especificamente, obter promoção ou melhorias em seu trabalho atual, o que demonstra uma visão instrumental e estratégica da formação técnica como recurso de valorização interna e reconhecimento profissional.

Esse entendimento vai ao encontro da perspectiva de Frigotto (2005), para quem a educação profissional pode e deve contribuir para a formação crítica e o reposicionamento no mundo do trabalho, quando articulada a projetos políticos comprometidos com a justiça social.

Superando barreiras: reconhecimento das dificuldades e da potência da formação

Três participantes (P07, P11 e P12) expressaram que veem o avanço profissional como algo desafiador, mas possível, desde que apoiado pela formação

recebida no programa. Essa resposta revela uma consciência crítica das barreiras estruturais, mas também esperança na educação como mediadora de superações. Trata-se de uma perspectiva realista, que compreende a escolarização como parte de um processo maior, que depende também de políticas públicas, oportunidades concretas e combate às desigualdades.

Competitividade e reposicionamento no mercado

Outras quatro participantes (P02, P09, P13 e P14) destacaram que a formação técnica as prepara para competir por melhores posições no mercado de trabalho. Essa percepção aponta para uma construção de autoconfiança diante de um mercado reconhecidamente excludente, e reforça a centralidade da qualificação como diferencial competitivo. A qualificação técnica, nesse sentido, é vista como capital simbólico e instrumento de reposicionamento profissional, ainda que em ambientes hostis à presença feminina em certas áreas.

Reorientação profissional como projeto de vida

Três participantes (P01, P03 e P04) manifestaram o desejo de mudar de área profissional após a conclusão do programa, o que revela que a formação técnica não é apenas um meio de ascensão vertical (melhoria na ocupação atual), mas também de reorientação de vida e construção de novos sentidos para o trabalho.

Esperança com ressalvas: dúvidas e persistência

Por fim, P05 e P08 afirmaram ter dúvidas sobre a possibilidade real de avanço profissional, embora reconheçam a importância da qualificação. Essa percepção reflete o peso das experiências anteriores de exclusão e frustrações no mercado de trabalho, especialmente entre mulheres mais velhas ou com baixa rede de apoio. Ainda assim, a decisão de ingressar e permanecer no Proeja mostra um investimento simbólico e prático na reconstrução de trajetórias, em que o estudo é um gesto de resistência e esperança.

Os dados sobre o avanço profissional das mulheres no Proeja revelam uma educação como instrumento de emancipação e empoderamento feminino. As diferentes percepções — entre a esperança na qualificação técnica, a cautela diante das barreiras estruturais e o desejo de reorientação profissional — refletem a

complexidade das trajetórias das participantes e confirmam a leitura de Frigotto (2005) sobre a educação profissional como espaço de formação crítica e reposicionamento no mundo do trabalho. Ao mesmo tempo, as respostas expressam a dimensão da agência reflexiva discutida por Naila Kabeer (1999), na medida em que essas mulheres, mesmo conscientes das desigualdades de gênero, buscam construir novas possibilidades de futuro por meio da educação. Assim, o Proeja aparece como um espaço de reexistência e resistência possibilitando que a formação técnica ultrapasse o viés instrumental e se configure como experiência de reconstrução identitária, reconhecimento e afirmação de direitos.

4.2 Apresentação e Análise das entrevistas

Visando contribuir com os objetivos desta pesquisa, esta subseção se propõe a explicitar, de forma analisada e comentada o conteúdo das entrevistas realizadas com as discentes, entrevistas estas realizadas que compõem parte do Produto Educacional. Foram entrevistadas 4 (quatro) discentes no total, destas 2 foram realizadas com as discentes do 4º módulo e 2 com as discentes do 2º módulo do curso Técnico em Segurança do Trabalho no semestre 2025.1.

Embora a pesquisadora tenha recebido aprovação do Conselho de Ética na Pesquisa (CEP) de acordo com a proposta do projeto de pesquisa e a coleta de dados, e de ter recebido autorização das participantes de acordo com a assinatura em Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para utilizar os nomes reais assim como imagens das participantes, iremos manter em sigilo suas identidades e de terceiros mencionados nas narrativas, para melhor preservar suas privacidades e anonimato. Desta forma, as histórias narradas tratam-se de histórias reais, mas todos os nomes utilizados são fictícios.

4.2.1 A Trajetória de Mariana: entre deslocamentos, desafios e reencontros com a educação

Mariana possui 25 anos, é discente do 2º módulo do curso Técnico em Segurança do Trabalho, sua trajetória educativa é marcada por discontinuidades, desafios familiares e institucionais, mas também por experiências potentes de resistência e construção de novos sentidos para a escolarização. Nascida em

Macapá, Mariana passou a infância entre diferentes localidades do interior do estado, como Nova Colina e Pedra Branca, em contextos de grande precariedade material. Relata que viveu parte da vida em uma área rural de difícil acesso, onde sua família utilizava lamparinas para iluminar a casa. Esse movimento constante entre os lares do pai e da mãe, sem uma moradia fixa e com vínculos afetivos mais centrados no cuidado do que na convivência.

A relação com os pais, embora marcada pela ausência de um convívio tradicional, se constituiu num campo de apoio afetivo e solidário, sobretudo após o diagnóstico precoce de uma condição de saúde delicada — ovários policísticos — que exigiu acompanhamento desde os 12 anos. A partir dessa experiência, Mariana destaca o esforço conjunto de seus responsáveis em garantir seu tratamento, demonstrando uma forma de cuidado que, embora silenciosa, sustentou sua sobrevivência física e emocional.

O retorno a Macapá ocorreu após o agravamento do estado de saúde do pai, em 2013. Anos depois, em 2022, ela enfrentaria o luto paterno: “Meu pai faleceu em 2022, quando a gente estava em Rondônia... a gente foi pra lá pra fazer tratamento fora, descobrimos um câncer após operar duas hérnias”. Esse episódio a levou a interromper sua formação superior, destacando como fatores externos, sobretudo de ordem familiar e de saúde, impactaram sua trajetória educacional.

Ao longo do percurso escolar, Mariana estudou em diferentes instituições e municípios, enfrentando rupturas nos processos de ensino-aprendizagem. Uma das principais dificuldades relatadas diz respeito à ausência de documentação que comprove a conclusão do Ensino Médio. Apesar de ter cursado parte dessa etapa uma escola da rede estadual de educação do estado do Amapá, não conseguiu acesso ao diploma, pois a documentação não foi localizada pelas instâncias escolares responsáveis. Isso a impediu de prosseguir com sua formação superior anterior e a levou a buscar o Proeja como forma de retomar o direito à certificação.

Ao descobrir o curso técnico integrado no IFAP por meio de uma colega, Mariana passou a pesquisar sobre a área da Segurança do Trabalho e despertou interesse pela proposta. “Eu nem sabia o que era esse curso quando comecei a estudar. Nunca tinha ouvido falar. Fui ler o edital, pesquisei o que o técnico em segurança do trabalho fazia... e me apaixonei.” A escolha, embora inicialmente movida por curiosidade, transformou-se em motivação: “Quero realmente trabalhar na área. Fiquei apaixonada pelo curso... acho que talvez essa seja minha área.”

Ainda que sem grandes expectativas, inscreveu-se e foi aprovada no processo seletivo. Sua motivação inicial estava centrada na obtenção de um diploma e na inserção no mercado de trabalho, mas ao longo do curso, desenvolveu uma relação de pertencimento com a área, chegando a considerar a possibilidade de seguir para a Engenharia de Segurança do Trabalho.

Ela compartilha uma trajetória marcada no IFAP por experiências institucionais diversas, participação ativa em atividades extracurriculares e crítica à estrutura de acolhimento no âmbito do Proeja. O ingresso no curso ocorreu de forma abrupta, no meio do ano letivo de 2024, sem ações de acolhimento, ambientação ou integração. Faltaram informações básicas sobre os espaços do campus, os serviços disponíveis e os canais de comunicação com a coordenação. A ausência de retorno da equipe gestora, associada à sobrecarga de atividades e prazos incompatíveis com a rotina dos alunos, gerou desmotivação e insegurança quanto à permanência no curso.

Apesar das dificuldades, Mariana reconhece avanços recentes no curso, como o maior diálogo com professores, a realização de palestras e visitas técnicas (SESI, SENAI, SEBRAE), além de aulas mais participativas. Destaca, por exemplo, uma atividade de Biologia em que os alunos discutiram a origem do mundo por meio de um circuito de trocas de ideias, promovendo o diálogo e o respeito às diferentes visões. Para ela, essas experiências criam um ambiente de aprendizagem mais dinâmico, contribuindo para o sentimento de pertencimento e valorização do conhecimento.

Atualmente, a aluna não está envolvida em atividades acadêmicas formais além das disciplinas obrigatórias, pois já cumpriu a carga horária exigida de atividades complementares. No entanto, relata um histórico de forte engajamento com cursos, palestras e minicursos, além de sua atuação como monitora no projeto NEABI (Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas). Com isso, pretende agora investir em formações mais específicas, possivelmente na área do petróleo, por meio de cursos focados em normas regulamentadoras (NRs), como a NR-1.

Entre as experiências extracurriculares mais significativas, destaca a participação em uma oficina de primeiros socorros, realizada com apoio de bombeiros, e uma palestra do SESI sobre a atualização da NR-1 e suas conexões com a indústria petrolífera. Essas atividades, segundo ela, foram importantes para

ampliar os conhecimentos técnicos e fortalecer a identificação com a área de atuação.

A experiência com o NEABI foi particularmente marcante. Ela relata que, até então, nunca havia ouvido falar do projeto e que se surpreendeu positivamente com o enfoque multicultural e interseccional abordado nas ações. As discussões envolveram temas como identidade afro-brasileira, povos indígenas, comunidade LGBTQIAPN+, entre outros. “Achei interessante, nunca tinha visto falar... é sobre pessoas indígenas, negras, pardas, afrodescendentes... abrange toda essa comunidade, uma cultura diferente que eu nunca tinha visto.” A estudante valorizou o espaço como um lugar de escuta e reconhecimento de diferentes realidades e culturas, demonstrando interesse por conteúdos que muitas vezes não são priorizados no currículo tradicional.

Entre os principais desafios enfrentados, destaca-se a questão do transporte público: os ônibus frequentemente não cumprem os horários, dificultando o acesso dos estudantes ao campus. Ela observa que muitos alunos trabalham no centro da cidade, enquanto o IFAP está localizado na Zona Norte de Macapá, o que gera deslocamentos exaustivos. Sugere, inclusive, que o IFAP poderia desenvolver polos descentralizados, a exemplo de outras instituições, como alternativa para facilitar o acesso e diminuir a evasão.

Com relação ao suporte institucional, a estudante menciona que, atualmente, as únicas instâncias que têm prestado atendimento efetivo são a Direção-Geral e o setor SEGAE (Setor de Gestão de Assistência ao Estudante). Devido à falta de resposta por e-mail, frequentemente recorre ao atendimento presencial, onde recebe orientações e encaminhamentos por meio de processos internos (ETPs). Essa proatividade permitiu que ela, mesmo diante das falhas comunicacionais da instituição, encontrasse caminhos para resolver suas demandas e as de seus colegas.

Ao avaliar o IFAP de forma geral, a estudante reconhece tanto os limites quanto os avanços da instituição. “Eu vejo o IFAP como uma casa... tem suas dificuldades, tem seus problemas, mas também tem seus pontos bons. Percebo que eles estão focados em manter a gente aqui.” Um fator destacado como determinante para a permanência de muitos colegas no curso é o auxílio financeiro em forma de bolsa estudantil. Inicialmente, ela desconhecia a existência desse benefício e se surpreendeu ao receber os valores retroativos. “Eu não sabia que a

gente ia ganhar a bolsa... quando chegou assim, passou o primeiro mês, segundo mês, disseram que a gente ia receber uma bolsa referente ao mês passado. Fiquei surpresa.” A bolsa, segundo relata, ajuda no transporte, na alimentação e até mesmo na realização de confraternizações. Para ela, esse recurso representa um incentivo concreto para estudantes em vulnerabilidade social, cumprindo um papel essencial na permanência estudantil.

Ao final do relato, a estudante demonstra otimismo: reconhece que, apesar das dificuldades enfrentadas especialmente no primeiro semestre, houve melhorias graduais na atenção da instituição. A Direção-Geral passou a visitar as salas de aula, perguntar sobre as demandas dos estudantes e demonstrar maior abertura ao diálogo. Isso, segundo ela, é resultado direto da mobilização e das reclamações feitas pelos próprios alunos. Acredita que, com esforço coletivo, os estudantes vão conseguir superar os obstáculos e concluir com êxito sua formação técnica. A crença de que “vai dar tudo certo” traduz não apenas esperança, mas resistência, reafirmando o potencial transformador da EJA quando vinculada a uma escuta institucional e a práticas formativas mais sensíveis às realidades dos sujeitos.

A narrativa de Mariana, analisada segundo as três dimensões do espaço narrativo de Clandinin e Connelly, revela uma trajetória de deslocamentos e reencontros, marcada pela interação entre o tempo vivido, as relações sociais e os contextos que dão forma à experiência. O passado de privações, o presente de reinvenção e o futuro de esperança compõem uma linha narrativa em movimento; as relações familiares, institucionais e coletivas funcionam como fios de sustentação dessa trajetória; e os lugares — tanto geográficos quanto simbólicos — emergem como espaços de construção de identidade e de pertencimento.

4.2.2 A Trajetória de Maria: permanência, retomada e superação na trajetória de uma mulher no Proeja

A trajetória de Maria, que é discente do 4º módulo do curso Técnico em Segurança do Trabalho, revela a complexidade da relação entre a retomada da escolarização na vida adulta e os múltiplos papéis sociais atribuídos às mulheres. Aos 48 anos, casada há três décadas e mãe de duas filhas, ela compartilha uma história marcada por desafios, reconstruções e ressignificações. Natural de Icoaraci,

em Belém do Pará, viveu ali até os 15 anos, quando migrou para Macapá, onde reside desde 1992.

Filha de artesãos, ela cresceu em um ambiente modesto, mas cercado de valores que moldaram sua identidade. No entanto, destaca que sua base de sustentação educacional e emocional não foram os pais, mas os tios: “Apesar deles serem artesãos, com pouca instrução, foram meus tios que estiveram ali, do meu lado, na parte instrucional [...] O alicerce da minha vida são meus tios”.

A maternidade foi vivida em dois momentos distintos: a primeira filha nasceu em 1999; a segunda, inesperadamente, dezesseis anos depois, mesmo após uma laqueadura. Essa gravidez tardia provocou uma ruptura emocional: “No primeiro momento eu não aceitei a minha gravidez, entendeu? [...] Em muitas coisas eu culpei a minha filha por algumas perdas”. A chegada da segunda filha, inicialmente vivida como instabilidade, mais tarde foi compreendida como um recomeço: “Hoje, graças a Deus, eu superei. Eu não vejo a minha filha como um problema, e sim como uma bênção”.

A retomada da escolarização aconteceu após mais de duas décadas afastada dos estudos. O reencontro com a educação se deu de forma emocional: “Quando vi a notícia no jornal sobre o curso técnico de segurança do trabalho no IFAP, aquilo deu um choque no meu coração”. O tempo de afastamento da escola, longe de ser uma barreira, acabou facilitando seu ingresso: “Como estavam dando prioridade para quem tinha terminado o ensino médio há mais tempo, eu entrei logo. O primeiro nome lá foi o meu”.

Mesmo com o entusiasmo inicial, a volta à sala de aula gerou sentimentos de inadequação e vergonha: “Eu me sentia com muita vergonha, porque todas as coisas que os professores davam, eu sabia. Eu tinha vergonha de tirar uma nota boa [...] Eu deixava de tirar nota boa para me igualar”. Essa autossupressão reflete o impacto das dinâmicas de desigualdade etária e de gênero nos espaços educativos, onde mulheres adultas frequentemente questionam seu lugar de pertencimento.

A pandemia de COVID-19 interrompeu abruptamente o percurso iniciado, provocando efeitos psicológicos que demandaram acompanhamento profissional: “A pandemia nos trancou em casa “eu tive que voltar para a terapia [...] me levou para aquele local onde eu não queria mais estar”. Após esse período, retornou ao curso com nova disposição, encontrando, na nova turma, um ambiente mais acolhedor: “Me senti mais solta. Foi melhor, foi mais leve pra mim”.

Sua formação inicial foi voltada para o magistério, com habilitação até a quarta série do ensino fundamental. No entanto, ao final do curso, decidiu não seguir a docência: “Quando cheguei no terceiro ano, eu disse: não quero mais. Não é isso que eu quero. Mas eu terminei”. A trajetória profissional foi construída na área hospitalar, a qual descobriu no ano 2000, após o nascimento da primeira filha. Trabalhou em diversos setores, mas foi no faturamento hospitalar que encontrou verdadeiro interesse: “Eu tinha fascínio de verdade [...] em pegar um prontuário de 15, 20 dias de internação e estudar ele durante uma semana”.

Contudo, o contexto pandêmico afetou profundamente sua relação com o ambiente hospitalar: “Depois da pandemia, eu também não quis mais [...] tive perdas de amigas que trabalhavam no hospital [...] isso me deixou um pouquinho de trauma”.

A motivação para concluir o curso técnico pelo Proeja está ancorada tanto no desejo de realização pessoal quanto em objetivos profissionais concretos: “Eu vou terminar esse curso para satisfazer meu ego de jovem [...] e pelo emprego que já está certo na área hospitalar”. Ela reconhece que sua experiência educacional atual é marcada por um sentimento de pertencimento e orgulho: “Eu sinto orgulho terrível de estar estudando no Instituto [...] vou me formar pelo Instituto, vou fazer Letras. Não vou pra sala de aula, mulher, mas vou satisfazer meu ego”.

Maria relata, ainda, o apoio familiar como essencial para sua permanência: “Na minha casa, ninguém me puxa o tapete. Ninguém diz: ‘não vai hoje’. Não. Eu vou continuar agora”. Apesar de estar passando por dificuldades pessoais recentes, declara: “Não tenho intenção nenhuma de parar novamente”.

Sua trajetória revela o quanto a EJA, em sua modalidade integrada à educação profissional, pode ser catalisadora de empoderamento e reconfiguração de identidades. Ao retomar os estudos, Maria não apenas busca uma formação técnica, mas também afirma sua autonomia, refaz laços sociais e familiares, e reconstrói sua autoestima. Como ela mesma afirma, “me sinto muito, muito lisonjeada”, expressão que sintetiza o sentido de dignidade e pertencimento promovido pela escola pública em sua vida.

Ao descrever sua vivência no IFAP, Maria revela grande satisfação com a qualidade do ensino recebido, destacando a qualificação do corpo docente como elemento central de sua experiência. Ela compartilha que observa atentamente o domínio de conteúdo e a didática dos professores, uma prática que remonta à sua

formação anterior: “Eu tenho orgulho de estudar no Instituto, porque meus professores são qualificados”. A respeito da metodologia adotada, observa que “eles ensinam de uma forma leve, o aluno consegue”, evidenciando uma abordagem acessível e acolhedora no processo de ensino-aprendizagem.

Além da formação acadêmica formal, a entrevistada também menciona a existência de políticas de assistência estudantil, como a bolsa permanência, como forma de apoio e incentivo à permanência dos alunos. Embora no momento da entrevista não estivesse recebendo o benefício, reconhece sua relevância: “É um bom incentivo, não é um valor tão baixo, é um valor médio”. O acesso a esse tipo de política pública é percebido como uma demonstração do comprometimento institucional com a inclusão e a justiça social.

Entre as atividades acadêmicas mais significativas, a estudante destaca a participação em visitas técnicas, que considera fundamentais para o processo formativo por promoverem a articulação entre teoria e prática: “Eu gosto muito de participar das visitas técnicas, nos leva para campo, nos leva para o conhecimento da área ali dentro, especificamente, a mão na massa mesmo”. Essa vivência aponta para a importância das metodologias ativas na Educação Profissional, que contribuem diretamente para a compreensão aplicada dos saberes e para o engajamento do aluno no processo de aprendizagem.

A discente também reconhece o papel do IFAP para além da dimensão individual, considerando sua função social junto à comunidade. Em sua fala, destaca um evento recente como símbolo desse compromisso: “Nós tivemos uma programação, um evento que é chamado Simpeja, direcionado ao EJA”. Para ela, o IFAP “tem um papel muito importante na sociedade do Estado, com relação à educação de EJA... tem uma força terrível”. Essa percepção sugere que a instituição é vista como agente de transformação social, especialmente no que tange à democratização do acesso à educação de qualidade para jovens e adultos historicamente excluídos do sistema educacional.

4.2.3 A Trajetória de Rita: Entre violências de gênero e Superação pessoal e profissional através da educação

Rita tem 55 anos, é discente do 4º módulo do curso Técnico em Segurança do Trabalho, sua trajetória é marcada por profundas rupturas, violências e

superações que atravessam sua história pessoal e educacional. Nascida na cidade de Amapá, no estado do Amapá, ela se define como "amapaense mesmo", filha de um agricultor e integrante de uma família muito humilde. Sua infância foi interrompida precocemente quando, aos sete anos de idade, foi entregue pelo pai a um casal que a registrou como filha e a colocou na escola. Apesar das adversidades, ela reconhece a importância desse momento como um divisor de águas em sua vida: "Eu agradeço muito a Deus por esse casal, porque se não fosse ele, eu não estaria onde estou hoje".

Entretanto, os anos seguintes foram marcados por episódios de abuso sexual, iniciados ainda na infância. Ela relata ter sido assediada diversas vezes pelo próprio homem que a criou, além de sofrer violência de outra pessoa próxima, inclusive um policial. E um dos momentos mais impactantes de sua narrativa diz respeito a um episódio em que, após ser convidada para um passeio no interior, foi surpreendida com a decisão dos padrinhos de passar a noite no local. "Eles fizeram isso só pra mim ficar com ele lá... fui sendo violentada...fui estuprada pelo filho dele, assim, à força. Eu não tinha pra onde correr, que era à noite", relatou.

De volta à cidade, foi obrigada pelo próprio pai a morar com o agressor, como uma forma de "reparação", sob a justificativa de que, por ter sido desonrada, deveria permanecer com ele. Dessa união forçada nasceram seus filhos. A violência se estendeu por anos, marcada por humilhações, ameaças e expulsões frequentes de casa com os filhos ainda pequenos. Nesse período, ela abandonou os estudos, tendo concluído apenas até a antiga oitava série. "Minha infância foi essa: trabalhar na roça com eles...só humilhação, só terror na minha vida", sintetizou.

Foi somente quando o agressor se afastou e retornou ao interior que ela conseguiu, de forma autônoma, romper com esse ciclo. Eu decidi que não queria mais viver aquela vida. Peguei meus filhos, fiz uma trouxa de roupa e vim embora pro Oiapoque". Ao se mudar, conheceu outro homem, pai de suas duas filhas mais novas. Com ele, teve uma relação menos violenta, e ainda que tenha vivenciado uma traição, recebeu incentivo para retomar os estudos: "E, sempre me dava força pra mim continuar meus estudos"

Em Oiapoque, passou a trabalhar como diarista. Foi nesse contexto que conheceu o professor Antônio, em cuja casa realizou sua primeira diária. A partir de uma conversa informal, surgiu a possibilidade de retomar os estudos. "Perguntei pro professor: 'Tem como eu terminar meu ensino médio?' Ele falou: "Tem sim, tem o

IFAP lá, tem o Proeja". Esse momento representou um marco em sua trajetória educacional.

Rita relatou que seu ingresso no Proeja foi marcado por obstáculos burocráticos que quase inviabilizaram sua matrícula inicial. Ela compartilhou que, ao tentar se matricular no programa, foi surpreendida por problemas com seu histórico escolar: "o desafio foi assim, quando eu cheguei pra matricular no Proeja, aí deu errado o histórico, porque não tava assinado pela secretária, nem pela diretora, era falso". A falha documental foi um fator de frustração e atraso em seus planos, mas não suficiente para fazê-la desistir. Nesse momento, encontrou apoio e orientação por parte de um professor do instituto: "o professor disse agora, agora tu não vai poder fazer esse ano, mas ainda vai fazer o ano que vem sim, você dá o jeito no seu histórico, você vai concluir". A fala do docente exerceu papel fundamental no processo de resiliência da estudante, que mobilizou esforços para regularizar a documentação: "aí eu corri atrás do meu histórico, fui em Calçoene minha filha mora lá, entrei em contato com ela, entrei em contato com a diretora da escola lá, aí consegui mandar pra mim o meu histórico".

Esse episódio evidencia como as redes de apoio — tanto familiares quanto institucionais — foram essenciais para sua permanência e para a retomada do projeto educacional interrompido. Apesar de ter que aguardar mais um ano para ingressar de fato no curso, Rita revela que a motivação permaneceu firme: "esperei mais um ano, né, e fui correr atrás do que eu consegui pra chegar aqui".

Ao refletir sobre suas expectativas em relação ao Proeja, a estudante expressou claramente seus desejos de progresso e superação: "eu espero melhorar mais, né, eu espero daqui pra frente, que eu venha concluir meu estudo, né, terminar no ano que vem". O objetivo maior, como ela própria define, vai além da conclusão do curso: "meu maior sonho é fazer um concurso público federal, vou chegar lá, eu creio, esse é o maior sonho meu, fazer". Esse relato reforça o sentido emancipador da educação, que se revela como instrumento de transformação pessoal e profissional, apontando para novos horizontes e possibilidades.

Ao ser questionada sobre um momento marcante em sua trajetória no IFAP, a participante não hesitou em afirmar: "eu me orgulho de estar aqui concluindo o ensino médio, e como Técnico em Segurança do trabalho, esse é um privilégio meu, de chegar aqui". Sua fala evidencia o sentimento de conquista pessoal associado ao

avanço educacional e à qualificação profissional, valorizando não apenas o diploma, mas o processo de aprendizado e superação vivenciado ao longo do curso.

Rita destaca que suas atividades no IFAP envolvem uma variedade de experiências práticas e acadêmicas, principalmente voltadas para a área técnica. Segundo ela, “nós fizemos já três vezes a experiência técnica nas coisas, nas construções, em cima do texto de trabalho”, evidenciando o vínculo entre teoria e prática no curso. Além disso, menciona atividades realizadas no laboratório, enfatizando a experiência com conteúdos da disciplina de Química: “foi também Química, foi para o laboratório, tem a experiência mesmo dos conteúdos”.

No campo das atividades avaliativas, a participante menciona a preparação para apresentações, o que revela um envolvimento progressivo com os desafios da vida acadêmica. “Inclusive até agora vamos fazer o meu seminário, apresentar o trabalho de gestão”. A fala demonstra o empenho em se preparar e enfrentar os desafios escolares, superando, aos poucos, a timidez e o medo de se expor: “tendo mais experiência, tendo menos vergonha, porque isso que faz, o nervosismo, a vergonha, vai deixando a vergonha”.

A superação da timidez é, aliás, um dos aspectos centrais de sua vivência acadêmica. A própria participante reflete sobre esse processo como uma conquista pessoal significativa, associada ao envolvimento constante nas atividades e à convivência no espaço educacional: “vai cada vez mais se prolongando mais nas atividades, nas coisas”. Essa fala revela como o ambiente escolar pode contribuir não apenas para o aprendizado técnico-científico, mas também para o desenvolvimento de aspectos subjetivos e emocionais importantes na trajetória de alunas adultas.

Em relação aos aspectos de maior prazer no cotidiano acadêmico, Rita afirma com convicção: “eu gosto sim de tudo, né? De tudo, porque você tem que gostar”. Sua fala reflete o esforço em se manter motivada e aberta às aprendizagens, mesmo diante das dificuldades. Ela reconhece que, apesar de nem sempre gostar de todas as disciplinas ou atividades, é necessário se engajar para aproveitar as oportunidades: “embora que a gente não goste, mas nós temos que assistir, nós temos que ver para ver, né?”. Essa disposição está alinhada com os princípios da andragogia, que consideram o adulto como um sujeito ativo, que aprende a partir de experiências concretas e da motivação intrínseca.

Do ponto de vista do suporte institucional, Rita destaca a importância da bolsa estudantil fornecida pelo Proeja, que possibilita sua permanência no curso. “O que o IFAP oferece é a bolsa, né? Do Proeja... porque ali a bolsa pega o dinheiro para pagar passagem, para pagar o material”. Essa fala revela a relevância das políticas de assistência estudantil como elemento fundamental para garantir o direito à educação de jovens e adultos em situação de vulnerabilidade econômica.

Entre os momentos marcantes de sua trajetória, Rita menciona a participação em atividades do Simpeja e do Proeja, com destaque para o trabalho em duplas e apresentações: “isso vai deixar muitas marcas na minha vida”. Esses episódios representam para ela não apenas um desafio acadêmico, mas uma vivência afetiva e coletiva que fortalece os vínculos entre colegas e a própria autoestima.

Ao refletir sobre o papel do IFAP em sua vida, a participante expressa um sentimento de pertencimento e gratidão: “para mim o papel do IFAP é muito importante para mim. Está sendo maravilhoso na minha vida”. Em sua fala, a instituição aparece como um espaço de transformação e novas possibilidades. Ela relata que já havia participado de outros cursos, como os da área de turismo, o que contribuiu para sua familiaridade e vínculo com o IFAP: “eu já fiz dois cursos aqui do turismo. Gostei bastante. Foi por aí que eu comecei a conhecer o IFAP através desses cursos”.

4.2.4 A Trajetória de Simone: Os desafios de conciliar a maternidade e o percurso estudantil

Natural de Macapá, estado do Amapá, Simone tem 30 anos, é discente do 2º módulo do curso Técnico em Segurança do Trabalho, cresceu no bairro Santa Inês em um contexto de simplicidade material, mas, profundamente marcado por vínculos afetivos sólidos e valores como humildade, solidariedade e união familiar. Esses elementos compuseram as bases de sua subjetividade e emergem como referências constantes ao longo de sua fala: “Cresci em uma realidade simples, mas cercada de muito amor. Esses valores me ensinaram a ser uma pessoa batalhadora e determinada”.

A experiência da maternidade, especialmente vivida de forma solitária, figura como elemento central em sua trajetória. Sua filha é, simultaneamente, fonte de amor e motivação. A maternidade, embora marcada por desafios, impulsionou seu

retorno aos estudos e representa uma reconfiguração do seu projeto de vida: "Minha filha é a minha maior inspiração e motivação para seguir em frente." Nessa perspectiva, a maternidade aparece como força propulsora de empoderamento e não como obstáculo.

Sua jornada educacional é atravessada por interrupções causadas por demandas da vida adulta, como o cuidado com a filha e a necessidade de sustento. Ainda assim, o desejo de transformação pessoal e familiar conduziu sua retomada aos estudos, revelando uma concepção instrumental e emancipatória da educação. Ao relatar sua vivência no Proeja, destaca: "Um dos principais desafios foi conciliar os estudos com o cuidado da minha filha, mas a vontade de oferecer um futuro melhor para nós duas sempre falou mais alto".

Do ponto de vista profissional, sua trajetória foi construída majoritariamente em atividades informais. Esse percurso, embora invisibilizado pelas estatísticas oficiais, representa uma rica fonte de aprendizagens práticas e saberes tácitos. As experiências laborais vividas consolidaram habilidades como responsabilidade, resiliência e flexibilidade — aspectos raramente reconhecidos como parte da “formação” em currículos escolares, mas profundamente formadores.

O ingresso no Proeja marca um ponto de inflexão em sua trajetória, sendo descrito como uma oportunidade de reconstrução identitária e de fortalecimento da autoestima. Suas expectativas iniciais, focadas na possibilidade de um futuro melhor para si e para sua filha, têm sido, segundo ela, atendidas: "O apoio dos professores e colegas tem sido fundamental nessa caminhada". Este trecho sinaliza o papel afetivo e relacional da escola, especialmente nas modalidades voltadas a públicos historicamente marginalizados.

Uma de suas conquistas mais celebradas é o simples — mas poderoso — ato de retornar à escola e manter-se firme: "Me sinto orgulhosa por não ter desistido, por estar servindo de exemplo para minha filha e por cada pequeno avanço que tenho alcançado no Proeja". Tal afirmação expressa o protagonismo feminino que emerge na EJA quando se oferece espaço para a escuta, o reconhecimento e a valorização das histórias de vida.

As trajetórias de Mariana, Maria,, Rita e Simone revelam, em suas singularidades, o poder transformador da EJA como espaço de reconstrução de subjetividades femininas marcadas por rupturas, silenciamentos e desigualdades estruturais. A EJA, especialmente na modalidade Proeja, emerge como um território

de resistência, onde a resiliência não se expressa apenas como capacidade de suportar adversidades, mas como força ativa de reconstrução de si e reinvenção de projetos de vida.

Essas mulheres, em diferentes etapas da vida, enfrentaram obstáculos que vão desde a violência de gênero até a descontinuidade escolar provocada por responsabilidades familiares, luto, adoecimento e ausência de suporte institucional. Ainda assim, suas vozes narram percursos de superação que não são lineares, mas marcados por persistência, reinícios e reconfigurações identitárias. O retorno aos estudos, para elas, não significa apenas uma estratégia de inserção no mercado de trabalho, mas um ato de afirmação: de seus direitos, de seus sonhos e de sua dignidade enquanto sujeitos históricos.

A maternidade, em diversas falas, aparece não como um entrave, mas como uma fonte potente de motivação, vinculada ao desejo de garantir um futuro melhor para os filhos e de servir-lhes como exemplo. Nesse contexto, o empoderamento feminino se concretiza não apenas nas conquistas acadêmicas ou profissionais, mas na ampliação do sentimento de pertencimento, na reconquista da autoestima e na capacidade de tomar decisões sobre a própria vida.

Além disso, o apoio institucional, ainda que insuficiente em alguns momentos, foi decisivo para a permanência dessas alunas, demonstrando a importância das políticas públicas de assistência estudantil, da escuta ativa e de práticas pedagógicas acolhedoras. As narrativas destacam como a presença de professores engajados, projetos inclusivos como o NEABI e a participação em atividades extracurriculares ampliam os horizontes culturais, técnicos e afetivos dessas mulheres, favorecendo o sentimento de pertencimento e a construção de vínculos com o espaço escolar.

Em síntese, as histórias dessas quatro mulheres mostram que o sucesso na EJA ultrapassa indicadores formais de desempenho escolar. Ele se materializa na capacidade de ressignificar a própria história, sua essência, de transformar dor em potência e de encontrar, na educação, um lugar legítimo de existência e transformação. Assim, a EJA cumpre não apenas um papel formativo, mas ético e social, ao reconhecer e valorizar os saberes, as lutas e os sonhos de mulheres que, historicamente, tiveram seus direitos negados.

A análise das narrativas à luz da teoria de empoderamento de Naila Kabeer (1999)

A análise das narrativas de Mariana, Maria, Rita e Simone à luz da teoria de Naila Kabeer (1999) evidencia, de forma concreta, o processo de empoderamento feminino como um movimento interligado entre recursos, agência e realizações — três dimensões fundamentais na compreensão das trajetórias dessas mulheres no contexto do Proeja.

Na dimensão dos recursos, as entrevistas revelam como o acesso à educação pública e gratuita, por meio do IFAP, constitui um recurso essencial — material e simbólico — que possibilita a reconstrução de projetos de vida interrompidos. A bolsa estudantil, o apoio institucional e as oportunidades formativas (palestras, oficinas, visitas técnicas e projetos como o NEABI) funcionam como instrumentos concretos que ampliam o capital social e educacional dessas alunas, permitindo que transformem limitações estruturais em possibilidades reais de mudança.

No campo da agência, as narrativas mostram a capacidade dessas mulheres de agir sobre suas próprias vidas, mesmo em contextos de vulnerabilidade e desigualdade. A agência aparece quando Rita decide romper com o ciclo de violência e retomar os estudos; quando Mariana enfrenta barreiras burocráticas e de saúde para garantir seu direito à educação; quando Maria redefine a maternidade como fonte de força e não de limitação; e quando Simone encontra na filha a motivação para prosseguir. Essas ações traduzem escolhas conscientes e intencionais — formas de resistência e de (re)construção de autonomia diante de circunstâncias adversas.

Por fim, as realizações correspondem aos resultados concretos e simbólicos dessas trajetórias: o retorno e a permanência na escola, o sentimento de orgulho e pertencimento, o fortalecimento da autoestima e o reconhecimento de si como sujeito capaz de decidir, sonhar e transformar sua própria história. As conquistas acadêmicas e emocionais dessas mulheres representam não apenas metas individuais atingidas, mas também expressões de dignidade e reconhecimento social, que dão sentido à educação enquanto prática emancipatória.

Análise das narrativas segundo as três dimensões do espaço narrativo de Clandinin e Connelly

A leitura das narrativas de Mariana, Maria, Rita e Simone, à luz do conceito de “espaço narrativo” proposto por Clandinin e Connelly (2011), permite compreender as experiências dessas mulheres em três dimensões interligadas: a temporalidade, a sociabilidade e o lugar. Essas dimensões não se apresentam de forma isolada, mas em constante interação, constituindo o campo de sentido onde as histórias de vida são narradas, reinterpretadas e reconstruídas.

A dimensão da temporalidade evidencia o movimento contínuo das experiências ao longo do tempo — o entrelaçamento entre passado, presente e futuro. Nas quatro narrativas, o passado é marcado por interrupções escolares, precariedade socioeconômica e desafios familiares, mas também por memórias afetivas e pela resistência frente às adversidades.

Mariana revive, no presente, as marcas de uma infância itinerante e de uma juventude atravessada por fragilidades materiais e emocionais, transformando-as em combustível para seguir nos estudos. Maria, por sua vez, retoma o vínculo com a escolarização após mais de duas décadas, ressignificando o tempo perdido e o transformando em tempo de reconstrução e realização pessoal. Rita revisita um passado doloroso de violências e silenciamentos para reinscrever sua história em novas bases, encontrando na educação um horizonte de superação e autonomia. Já Simone, ao conciliar maternidade e estudos, projeta o futuro a partir do desejo de oferecer à filha uma vida diferente daquela que experimentou, reafirmando a educação como continuidade e legado.

Em todas as narrativas, o tempo vivido não é linear, mas circular: o retorno aos estudos representa um reencontro com o passado interrompido e, simultaneamente, a abertura para o futuro. A EJA, nesse sentido, atua como um tempo de recomeço, em que o aprendizado se articula à reparação simbólica das descontinuidades biográficas.

A dimensão da sociabilidade manifesta-se nas relações interpessoais que permeiam as trajetórias das participantes — com a família, os professores, os colegas e as instituições. Essas relações constituem o espaço relacional da narrativa, em que o “eu” se constrói em interação com o outro.

As histórias de Mariana e Simone evidenciam como os vínculos afetivos — familiares, maternos ou institucionais — funcionam como pilares de sustentação emocional e motivacional. A primeira encontra apoio simbólico no cuidado dos pais e na mediação pedagógica de professores acolhedores; a segunda tem na filha a

força propulsora de sua permanência escolar. Maria destaca a presença de familiares compreensivos e a solidariedade entre colegas como elementos que lhe devolveram a confiança e o prazer de aprender. Rita, por sua vez, demonstra que a sociabilidade escolar foi fundamental para romper o isolamento imposto por anos de violência: o apoio de professores e a convivência no IFAP tornaram-se espaços de cura e reconstrução identitária.

Essas experiências revelam que a aprendizagem na EJA transcende o domínio cognitivo: ela se tece na partilha de afetos, na escuta e na legitimação das histórias de vida. A escola emerge como comunidade de pertencimento, onde o reconhecimento mútuo entre professoras, colegas e estudantes reafirma o valor da trajetória individual e coletiva.

A terceira dimensão, o lugar, abrange tanto o espaço físico em que as experiências ocorrem quanto os espaços simbólicos que configuram o sentimento de pertencimento. O IFAP e o Proeja aparecem nas quatro narrativas como territórios de transformação, onde as discentes encontram não apenas formação técnica, mas reconhecimento, dignidade e visibilidade.

Para Mariana, os deslocamentos entre interior e capital, bem como entre diferentes escolas, configuram um percurso de busca por estabilidade — o IFAP representa o reencontro com um “lugar de ser”. Maria identifica na instituição o símbolo de sua retomada e expressa orgulho em “se formar pelo Instituto”, associando o espaço à legitimidade de sua conquista. Rita, após uma vida de migrações e exclusões, reencontra no IFAP um abrigo simbólico, um espaço que a acolhe e lhe restitui o direito à educação negado na infância. Já Simone enxerga na escola o prolongamento do lar — um ambiente onde a maternidade, longe de ser um obstáculo, é integrada à sua identidade como mulher e estudante.

O lugar, portanto, assume caráter duplo: é geográfico (o espaço concreto do campus, das salas, das atividades) e simbólico (um território de reconhecimento e reconstrução de si). É nesse encontro entre o espaço vivido e o espaço sonhado que as narrativas se ancoram, traduzindo o papel da EJA como campo de pertencimento e de reexistência.

As narrativas de Mariana, Maria, Rita e Simone, quando lidas sob a tríade tempo–relação–lugar, revelam experiências singulares e, ao mesmo tempo, atravessadas por sentidos coletivos. O tempo das discontinuidades se transforma

em tempo de reconstrução; as relações de cuidado e solidariedade sustentam a permanência; e o espaço escolar se converte em território de emancipação.

Assim, a análise segundo Clandinin e Connelly permite compreender que a experiência narrativa é movimento — entre passado e futuro, entre o eu e o outro, entre o dentro e o fora da escola. As histórias dessas mulheres, tecidas nesse “espaço narrativo”, traduzem o poder transformador da educação de jovens e adultos quando esta reconhece as trajetórias de vida como parte legítima do processo de aprender e de existir.

4.3 Relato pessoal da autora

Esta subseção se propõe a expor um resumo da história de duas mulheres extraordinárias, Josineia (autora) e de sua mãe Darcineia, cujas vidas são marcadas por uma jornada repleta de desafios, enfrentamentos e sucessos. Busca-se não apenas compreender as adversidades que enfrentaram, mas também celebrar suas conquistas e resiliência diante das adversidades. A história de Darcineia e Josineia é um testemunho poderoso da força e da determinação das mulheres em busca de uma vida digna e plena.

Darcineia nasceu em uma comunidade chamada Onças, no município de Cutias – Amapá, e passou a infância junto à família no interior. Aos nove anos, mudou-se para a cidade, onde começou a trabalhar como babá e empregada doméstica. Apesar das dificuldades enfrentadas nesse período, a mudança representou também uma oportunidade de acesso à educação, algo que ela valorizou profundamente. Com determinação, Darcineia conciliou o trabalho com os estudos e, aos 15 anos, concluiu o ensino fundamental, demonstrando desde cedo sua força e perseverança diante dos desafios.

Durante seus estudos, nem sempre teve o apoio de sua empregadora, algumas queriam que ela parasse. Mas com seu sonho e determinação, sempre encontrava uma maneira de realizar suas tarefas diárias e continuar na escola. Ela via na educação uma rota de fuga de sua realidade. Aos 18 anos, mudou-se para outra cidade, com o ensino fundamental completo, e conseguiu um emprego em uma loja de roupas, onde conheceu seu atual esposo. Casou-se e teve três filhos: Josineia (autora), Maria e João.

Seu José, esposo de Darcineia, também enfrentou muitas dificuldades, mas já tinha um curso técnico em química, o que lhe proporcionou um emprego em uma empresa privada. Ainda nesse emprego, teve a oportunidade de fazer outro curso profissionalizante em magistério. Apesar de desejar muito continuar seus estudos, Darcineia também queria construir uma família, então optou por ser dona de casa.

Passados alguns anos, a família decidiu retornar para a cidade natal, Macapá. Logo, seu José conseguiu emprego e Darcineia voltou a trabalhar como empregada doméstica. No entanto, o desejo de voltar a estudar e proporcionar uma vida melhor para seus filhos nunca morreu. Aos 34 anos, passou em um processo seletivo do Instituto de Educação do Território do Amapá (IETA) para finalizar o ensino médio.

Foram quatro anos de muita luta, conciliando o papel de dona de casa, empregada doméstica, mãe, esposa, estudante e com poucos recursos financeiros. Além disso, fazia bolos para vender e costurava para ajudar na renda da casa. Em 1996, Darcineia concluiu o curso e passou em um concurso. No mesmo ano, Josineia ingressou no IETA para cursar o ensino médio, incentivada por sua mãe a fazer magistério.

Josineia iniciou o curso em 1996 e concluiu em 1999. Os quatro anos de estudo a habilitaram para lecionar do ensino infantil ao 5º ano. Após a mudança do nome do Instituto para Instituto de Educação do Estado do Amapá (IEEA), o curso foi extinto, e em 2000, com novas legislações, passou a ser exigido o nível superior em Pedagogia para lecionar nas séries iniciais do ensino fundamental.

Durante quatro anos, Darcineia se dedicou ao seu emprego concursado, mas no último ano decidiu voltar a estudar, fazendo cursinho e prestando vestibular, no mesmo ano que sua filha. Darcineia ingressou no curso de Pedagogia na Universidade Federal do Amapá (UNIFAP), enquanto sua filha optou por estudar Artes na mesma instituição, embora não tenha concluído o curso. Apesar de uma melhoria na qualidade de vida, com recursos financeiros um pouco mais estáveis, os cinco anos de estudos não foram fáceis para Darcineia, pois as batalhas femininas persistiam. Diante dessa persistência, José sugeriu que eles abrissem uma escola, considerando que três membros da família (pai, mãe e filha) estavam formados na área da educação. Assim, Darcineia enfrentou um novo desafio: o empreendedorismo. A escola permaneceu em funcionamento desde 1997 até 2023, quando, em comum acordo, decidiram encerrar suas atividades.

Como mencionado anteriormente, Josineia interrompeu seus estudos em Artes e se casou. Infelizmente, seu esposo veio a falecer e não tiveram filhos juntos. Após três anos, ela encontrou o pai de seus filhos e, após casarem, Josineia prestou o concurso público em 2005, conquistando uma vaga apenas com o magistério, sem possuir graduação. Quando sua segunda filha nasceu, Josineia refletiu sobre sua vida e decidiu retomar os estudos. Em 2011, após obter uma boa pontuação no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e com o incentivo de sua mãe, optou por cursar Química no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá (IFAP). Com uma filha recém-nascida e outro com dois anos, além das responsabilidades do trabalho e da administração do lar, Josineia se viu enfrentando desafios semelhantes aos de sua mãe. Em momentos de dificuldade, ela relata que se sentava, chorava, mas sempre lembrava: "Se minha mãe conseguiu, eu também consigo". O curso, inicialmente planejado para quatro anos, acabou se estendendo para uma década, devido a diversos obstáculos, incluindo o divórcio, que trouxe consigo crises financeiras, emocionais e outros desafios.

Após concluir a graduação, Josineia aspirava a alcançar novos patamares, então decidiu embarcar em um programa de mestrado, e mais uma vez, sua mãe estava lá para apoiá-la. Em seguida, prestou concurso para o cargo de professora do estado, obtendo êxito. Atualmente, desempenha suas funções como professora no colégio de Macapá, contando com sua mãe como colega de trabalho e de sala de aula. Para Josineia, sua mãe representa uma verdadeira fortaleza e fonte de inspiração.

O relato pessoal de Darcineia e Josineia oferece uma visão poderosa sobre as lutas e desafios enfrentados pelas mulheres ao longo de suas vidas. Segundo Vigano e Laffin "esses desafios se perpetuaram no decorrer dos tempos e trouxeram, como um dos resultados, a baixa escolarização de algumas mulheres, em face da escolarização maior de alguns homens" (Vigano e Laffin, 2016, p. 6). Em comparação com a narrativa masculina, essas histórias destacam as dificuldades adicionais que as mulheres muitas vezes enfrentam, especialmente no que diz respeito à busca pela educação e ao equilíbrio entre a vida familiar e profissional. Darcineia enfrentou a exploração financeira por parte do próprio pai, que passava na cidade para pegar metade do seu salário. Mesmo com determinação e desejo de estudar, ela precisou lidar com as pressões e responsabilidades de ser mãe, esposa e provedora do lar. A decisão de optar por ser dona de casa em vez de voltar a

estudar também ilustra as escolhas difíceis que as mulheres muitas vezes são obrigadas a fazer devido às circunstâncias.

Por outro lado, Josineia enfrentou desafios semelhantes ao buscar sua própria educação e carreira, incluindo conciliar os estudos com as responsabilidades familiares e lidar com crises emocionais, financeiras e pessoais. Mesmo quando decidiu retornar à escola após o divórcio, ela enfrentou dificuldades significativas para equilibrar suas responsabilidades como mãe e estudante.

Essas narrativas ressaltam a persistência e a resiliência das mulheres diante de desafios consideráveis, demonstrando como elas muitas vezes precisam trabalhar mais duro e enfrentar obstáculos adicionais para alcançar seus objetivos educacionais e profissionais. Isso reflete as desigualdades de gênero profundamente enraizadas em nossa sociedade, onde as mulheres enfrentam barreiras sistêmicas que muitas vezes as impedem de realizar seu pleno potencial.

A leitura das narrativas segundo as dimensões propostas por Clandinin e Connelly evidencia que as histórias de Darcineia e Josineia não são apenas relatos individuais, mas tramas de vida entrelaçadas pela memória, pela relação mãe-filha e pelos espaços que habitam. Elas demonstram que o ato de narrar — situado no tempo, nas relações e nos lugares — é também um ato de resistência, aprendizado e transformação.

Ao relacionar as narrativas à teoria de Kabeer (1999), percebe-se que o empoderamento vivido por Darcineia e Josineia é resultado da articulação entre recursos obtidos, agência exercida e realizações conquistadas, mostrando como a educação se constitui em um poderoso instrumento de transformação, especialmente para as mulheres que historicamente foram silenciadas e marginalizadas.

Desta forma, apesar das dificuldades, tanto Darcineia quanto Josineia conseguiram superar esses obstáculos e alcançar sucesso em suas carreiras educacionais. Suas histórias são testemunhos inspiradores da determinação das mulheres em enfrentar e superar as adversidades, e destacam a importância de reconhecer e combater as desigualdades de gênero em todos os aspectos da vida.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objetivo central explorar e analisar as narrativas de superação, sucesso e resiliência de mulheres participantes do Proeja, no IFAP. Ao longo da investigação, procurou-se identificar os principais desafios enfrentados por essas mulheres, os fatores que contribuíram para suas trajetórias de êxito acadêmico e profissional, bem como compreender os impactos do programa em suas vidas, especialmente no que tange ao empoderamento e à reconstrução de suas identidades educacionais e sociais.

Os resultados alcançados revelam que as participantes do Proeja constituem um grupo diverso, marcado por histórias de interrupção escolar, sobrecarga de responsabilidades familiares, inserção precária no mundo do trabalho e vivências atravessadas por desigualdades de gênero, classe e idade. Apesar disso, suas narrativas demonstram uma notável capacidade de resistência, agência e reinvenção. A presença expressiva de mulheres adultas e maduras, muitas vezes mães solas, autônomas ou em trabalhos informais, evidencia a complexidade das trajetórias que o Proeja acolhe e potencializa.

A partir dos questionários e entrevistas aplicados, foi possível constatar que o ingresso no programa está motivado tanto por razões práticas — como a busca por certificação e melhores condições de trabalho — quanto por dimensões subjetivas, como a realização de um sonho, a elevação da autoestima e a construção de um novo projeto de vida. Essa multiplicidade de sentidos atribuídos à escolarização remete à compreensão de que a educação, especialmente para as mulheres da EJA, ultrapassa os limites da sala de aula e torna-se um instrumento de reexistência e transformação pessoal e coletiva.

As entrevistas realizadas com as discentes do Proeja no IFAP permitiram compreender, com profundidade e sensibilidade, as diversas faces da resiliência feminina em contextos marcados por vulnerabilidade, violências e desigualdades sociais. Cada uma, à sua maneira, expressa o enfrentamento de desafios como deslocamentos, maternidade solo, violência de gênero, luto, abandono escolar e instabilidades institucionais, mas também evidencia estratégias de superação que envolvem apoio familiar, mobilização interna, solidariedade entre colegas e o papel transformador de educadores e projetos inclusivos.

As expectativas profissionais e educacionais das participantes mostram uma clara valorização da formação técnica como instrumento de mobilidade social e de conquista de autonomia. Entretanto, as percepções sobre o mercado de trabalho e o avanço profissional revelam também a consciência dos limites impostos por estruturas socioeconômicas desiguais e discriminatórias, que ainda dificultam a plena realização dessas aspirações. Esse tensionamento entre esperança e crítica revela um processo de empoderamento em curso — um movimento que, como aponta Kabeer, implica tanto o acesso a recursos como a ampliação da capacidade de escolha e ação.

O Proeja, nesse contexto, emerge como um espaço formativo plural, que vai além da certificação escolar. Ele oferece às mulheres oportunidades de ressignificação de suas trajetórias educacionais, de reconhecimento de seus saberes prévios e de reconstrução de sua identidade como sujeitas de direitos. Ao possibilitar a integração entre a educação básica e a formação profissional, o programa atua como catalisador de mudanças não apenas na vida individual das educandas, mas também em suas famílias, comunidades e redes de sociabilidade. Contudo, para que esse potencial transformador se efetive plenamente, é necessário que o Proeja seja fortalecido enquanto política pública articulada a outras ações de promoção da equidade social, de valorização do trabalho feminino e de combate às desigualdades estruturais. É fundamental que os currículos e as práticas pedagógicas do programa reconheçam e acolham as especificidades das mulheres da EJA, respeitando seus tempos, experiências e aspirações.

Dessa forma, os objetivos da pesquisa foram plenamente atendidos, ao lançar luz sobre os fatores que dificultam e ao mesmo tempo impulsionam a permanência e o sucesso de mulheres na EJA. As histórias revelam que o Proeja, quando articulado a políticas de assistência estudantil, escuta qualificada e práticas pedagógicas sensíveis, torna-se mais do que um caminho para a certificação escolar: ele se transforma em um espaço de empoderamento, de retomada da autonomia e de afirmação de identidades historicamente silenciadas. As narrativas analisadas reforçam que investir na EJA é investir em justiça social, e que reconhecer os saberes e experiências dessas mulheres é fundamental para a construção de uma educação verdadeiramente inclusiva, plural e emancipadora.

Em suma, esta dissertação reafirma a importância de ouvir as vozes femininas silenciadas historicamente nos espaços educacionais, reconhecendo suas

narrativas como fonte legítima de conhecimento e resistência. Ao registrar e analisar essas histórias, contribuímos para a valorização da EJA como direito, como prática emancipatória e como caminho de reconstrução de vidas. Que as trajetórias aqui apresentadas inspirem políticas, práticas e pesquisas comprometidas com a justiça social e com a dignidade das mulheres na EJA.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel González. **Ofício de mestre: imagens e auto-imagens**. 15. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

ARROYO, Miguel González. Educação de jovens e adultos: um campo de direitos e responsabilidade pública. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia Gomes de Castro; GOMES, Nilma Lino (Orgs.). **Diálogos na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2018. p. 17- 54. E-book

ALMEIDA, Débora Andréa da Silva; SOUZA, Jacqueline de. A Educação de Jovens e Adultos e o PNE 2014–2024: considerações sobre o direito à educação no contexto da exclusão social. **Revista Educare (UFPB)**, João Pessoa, v. 14, n. 31, p. 1–22, jan./abr. 2024. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/educare/article/view/68686>. Acesso em: 08 jun. 2025.

BAQUERO, Rute Vivian Ângelo. Empoderamento: instrumento de emancipação social? – uma discussão conceitual. **Revista Debates**. Rio Grande do Sul, v. 6, n. 1, p. 173. 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.22456/1982-5269.26722>. Disponível: <https://seer.ufrgs.br/debates/article/view/26722>. Acesso em: 19 nov, 2023.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BARROS, Rosanna. Revisitando Knowles e Freire: Andragogia versus pedagogia, ou o dialógico como essência da mediação sociopedagógica. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 6, n. 9, p. 27–42, jan./jun. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/TdjFHK3NrJdKQ5SrZzBwjF/>. Acesso em: 10 jun. 2025.

BORREGO, C. L., & AZEVEDO, A. B. **Narrativas en la investigación educativa: un enfoque epistemológico**. Estudios Sobre Las Culturas contemporáneas (Colima), 2(3), 136–164. Disponível em: <https://doi.org/10.53897/RevESCC.2025.3.05> Acesso em: 13 de jun. de 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer nº 11, de 10 de maio de 2000. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**. Relator: Carlos Roberto Jamil Cury. Disponível em: chrome-extension://efaidnbnmnibpcajpcgclclefindmkaj/http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB11_2000.pdf. Acesso em: 19 nov. 2023.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2023]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm. Acesso em: 19 nov. 2023.

BRASIL. Decreto nº 5.840 de 13 de julho de 2006. **Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA, e dá outras providências**.

Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5840.htm.

Acesso em: 19 nov. 2023.

BRASIL. INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar da Educação Básica 2024**: Notas estatísticas. Brasília: INEP/MEC, 2024. Disponível em:

<https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/acervo-linha-editorial/publicacoes-institucionais/estatisticas-e-indicadores-educacionais/censo-escolar-da-educacao-basica-2024-notas-estatisticas> . Acesso em: 14 jul. 2025.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. 9394/1996.**

Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em 19 nov. 2023.

BRASIL. **Ministério do Desenvolvimento e Assistência Social, Família e Combate à Fome. Bolsa Família.** Governo Federal, 2025. Disponível em:

<https://www.gov.br/mds/pt-br/acoes-e-programas/bolsa-familia>. Acesso em: 22 jul. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Painel de Monitoramento do Plano Nacional de Educação (PNE).** Brasília, DF: MEC, 2025. Disponível em:

<https://app.powerbi.com/view?r=eyJrljoiNWVmODFmZjUtYTRjYy00ZTgzLTk4YTMtOWU5MTA0ZGJhM2I3liwidCI6IjI2ZjczODk3LWM4YWMtNGIxZS05NzhmLWVhNGMwNzc0MzRiZiJ9>. Acesso em: 14 out. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC). **PROEJA: Ensino Médio Integrado à Educação Profissional Tecnológica.** Documento Base. Brasília: MEC/SETEC, 2007. Disponível em:

https://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/proeja_medio.pdf. Acesso em: 17 jul. 2025.

BRASIL. Ministério do Trabalho e Emprego. **Mulheres recebem 19,4% a menos que os homens, aponta 1º Relatório de Transparência Salarial.** Brasília, 25 mar. 2024. Disponível em:

<https://www.gov.br/trabalho-e-emprego/pt-br/noticias-e-conteudo/2024/Marco/mulheres-recebem-19-4-a-menos-que-os-homens-aponta-1o-relatorio-de-transparencia-salarial>. Acesso em: 18 jul. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Pacto Nacional pela Superação do Analfabetismo e Qualificação na Educação de Jovens e Adultos.** Gov.br - MEC, 5 jun. 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/pacto-eja>. Acesso em: 8 jun. 2025.

BRASIL. Lei nº 11.340, de 7 de agosto de 2006. **Cria mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher.** Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, ano 143, n. 152, p. 1, 8 ago. 2006. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11340.htm. Acesso em: 18 jul. 2025.

BRASIL. Lei nº 13.005 de 2014. **Plano Nacional de Educação**. Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em 19 nov. 2023.

BUTLER, Judith P. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Tradução de Renato Aguiar. 25. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2023.

CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO. **10 anos do Plano Nacional de Educação: análise final da execução dos artigos, metas e estratégias da Lei nº 13.005/2014**. São Paulo: Campanha Nacional pelo Direito à Educação, 2024. Disponível em: https://campanha.org.br/wp-content/uploads/2024/05/Relatorio_PNE_10_anos.pdf. Acesso em: 07 jun. 2025.

CANDIDO, CARVALHO, Jair Antonio de et al. Andragogia: considerações sobre a aprendizagem do adulto. **REMPEC - Ensino, Saúde e Ambiente**, v. 3, n. 1, p. 78-90, abril 2010. ISSN 1983-7011.

CIAVATTA, Maria. Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios históricos e políticas atuais. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 937-958, 2005.

CIAVATTA, Maria. O Ensino Integrado, a Politecnia e a educação omnilateral, por que lutamos? / The integrated education, the polytechnic and the omnilateral education. Why do we fight?. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v. 23, n. 1, p. 187–205, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/9303>. Acesso em: 7 jun. 2025.

CIAVATTA, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. *In*: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (org.). **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. 3. ed. São Paulo: Autores Associados, 2012. p. 83–106.

CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. **Pesquisa narrativa: experiências e história na pesquisa qualitativa**. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2011.

CRENSHAW, Kimberlé. Documento para o Encontro de Especialistas em Aspectos da Discriminação Racial Relativos ao Gênero. *In*: NU - Organização das Nações Unidas. **Estudos feministas: uma antologia**. Brasília: UNESCO, 2002. p. 213–230. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ref/a/mbTpP4SFXPnJZ397j8fSBQQ/> Acesso em: 11 de jun. de 2025.

DE TOLEDO LUCENA, C. A arte da História Oral: dialogando com a **memória**. **História Oral**, [S. l.], v. 27, n. 2, p. 36–55, 2024. DOI: 10.51880/ho.v27i2.1478. Disponível em: <https://revista.historiaoral.org.br/index.php/rho/article/view/1478>. Acesso em: 19 jul. 2025.

DO NASCIMENTO CARVALHO, Edvaldo; MIDONÊS BASTOS, Argemiro. Pesquisa Narrativa na Arte-Educação: Resistência, Linguagem e decolonialidade. **Revista da FUNDARTE**, [S. l.], v. 63, n. 63, p. e1554, 2025. DOI: 10.19179/rdf.v63i63.1554. Disponível em: <https://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/article/view/1554>. Acesso em: 22 jul. 2025.

DOURADO, L. F. **Política e gestão da educação: espaços e tensões**. Campinas: Autores Associados, 2007.

FLEURY, Maria Tereza Leme, *et al.* **Pesquisa Aplicada: conceitos e abordagens**. Anuário de Pesquisa, 2016.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 53. ed. São Paulo: Paz & Terra, 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 69. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (org.). **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva: educação e lógica do capital**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque. São Paulo: Loyola, 1996.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere**. 6 vols. Rio de Janeiro: Civilização

GONZÁLEZ, Fredy Enrique. Reflexões sobre alguns conceitos da pesquisa qualitativa. **Revista Pesquisa Qualitativa**, [S. l.], v. 8, n. 17, p. 155–183, 2020. DOI: 10.33361/RPQ.2020.v.8.n.17.322. Disponível em: <https://editora.sepq.org.br/rpq/article/view/322>. Acesso em: 19 jul. 2025. Brasileira, 2000.

GUADANHIN, Carolina. Autoconhecimento, sucesso e liderança: Como a prática de estudar e conhecer a si mesmo pode impactar na trajetória de um líder e transformar suas comunidades de influência? **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, [S. l.], v. 8, n. 6, p. 947–971, 2022. DOI: 10.51891/rease.v8i6.5940. Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/5940>. Acesso em: 22 jul. 2025.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Vértice, 1990

HOOKS, bell. **E eu não sou uma mulher?: mulheres negras e feminismo**. Tradução de Bhuvi Líbano. 15. ed. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2024.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO AMAPÁ. **Resolução N° 133/2019 Consup/Ifap**. De 16 de Dezembro de 2019. Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Segurança do Trabalho – Proeja - *Campus Macapá*, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá – IFAP. Macapá: Ifap, 2019. Disponível em:

<https://portal.ifap.edu.br/index.php/component/content/article?id=745#:~:text=Resolu%C3%A7%C3%A3o%20n%C2%B0%20133/2019/Consup/Ifap> Acesso em: 13 jul. 2025.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (Inep). **Painel de Monitoramento do Plano Nacional de Educação**. Disponível em: gov.br. Acesso em: 3 fev. 2025.

KABEER, Naila. Resources, agency, achievements: Reflections on the measurement of women's empowerment. **Development and Change**, v. 30, n. 3, p. 435–464, 1999.

KAUARK, F.S., *et al.* **Metodologia da Pesquisa**: um guia prático. Bahia: Itabuna, 2010.

KNOWLES, Malcolm S. **The Modern Practice of Adult Education**: Andragogy versus Pedagogy. New York: Association Press, 1976.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Vozes, 2014.

MARCONI, Maria de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos da metodologia científica**. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

MARTINS, Marcos Francisco. Gramsci, educação e escola unitária. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 47, p. 1–18, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/X3MD3XtH4YVQfXndFDBDtwS/?lang=pt> Acesso em: 10 jun. 2025.

MESQUITA, Virna Ferreira de *et al.* Formação omnilateral: contribuições gramscianas para a educação. *In*: VII CONAPESC. 2022, **Anais...** Campina Grande: Realize, 2022. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/86941>. Acesso em: 07 jun. 2025.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise Textual Discursiva**. 2. ed. Unijuí: Ed.Unijuí, 2013.

MOURA, Dante Henrique; LIMA FILHO, Domingos Leite; SILVA, Mônica Ribeiro. Politecnicidade e formação integrada: confrontos conceituais, projetos políticos e contradições históricas da educação brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 63, p. 1057–1080, out.–dez. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/XBLGNctcD9CvkMMxfq8NyQy/>. Acesso em: 10 jun. 2025.

MULHERES na Filosofia. bell hooks. **Blog Mulheres na Filosofia**, [s. l.], 14 abr. 2021. Disponível em: <https://www.blogs.unicamp.br/mulheresnafilosofia/bell-hooks/>. Acesso em: 19 jul. 2025.

NOSELLA, Paolo. **A escola de Gramsci**. São Paulo: Cortez, 2018. E-book.

OLIVEIRA, I. C. A. **Introdução à metodologia científica**. Ebook Kindle. 3. ed. Pará de Minas: Virtualbooks, 2011.

PINHEIRO, Débora Patrícia Nemer. A resiliência em discussão. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 9, n. 1, p. 67-75, 2004. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-73722004000100009>. Acesso em: 21 jul. 2025.

RAMOS, M. N. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?** São Paulo: Cortez, 2008.

RAMOS, Marise. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. *In*: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Orgs.). **Ensino Médio integrado: Concepção e contradições**. São Paulo: Autores Associados, 2012.

RIBEIRO, Djamila. **O que é lugar de fala?** Belo Horizonte: Letramento, 2017.

ROVAI, Marta Gouveia de Oliveira. O silenciamento de gênero: a palavra que subverte. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 239-254, maio/ago. 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1806-93472023v43n94-03> Acesso em: 14 jun. 2025.

SAFFIOTI, Heleieth. **A mulher na sociedade de classes: mito e realidade**. São Paulo. Expressão Popular, 2013.

SAFFIOTI, Heleieth Iara Bongiovani. **Gênero, patriarcado, violência**. 2. ed. São Paulo: Perseu Abramo, 2015.

SANTOS, S. V; SILVA, J. M; NORO, M. M. C. Educação profissional integrada à educação de jovens e adultos — Proeja: inéditos viáveis da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. p. 67 – 77. *In*: PAIVA, Jane. **Aprendizados ao longo da vida: sujeitos, políticas e processos educativos**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.7476/9786599036491>. Acesso em: 19 nov. 2023.

SAVIANI, D. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. Campinas: Autores Associados, 2009.

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

SILVA, Maic Brito da; SANTOS, Jefferson da Silva; GEHLEN, Simoni Tormöhlen. Algumas compreensões sociofilosóficas da pedagogia freireana em periódicos ibero-americanos de educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 49 (contínuo),

Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202349256304> Acesso em: 22 de jun. de 2025

SOUZA-CHALOPA, Rosa Fátima de; DALLABRIDA, Norberto. O ensino secundário e a formação das elites. **Resgate: Revista Interdisciplinar de Cultura**, Campinas, SP, v. 29, n. 00, p. e021002, 2021. DOI: 10.20396/resgate.v29i00.8666906. Disponível em: periodicos.sbu.unicamp.br. Acesso em: 3 fev. 2025.

VASCONCELOS, Maria Glaucilene Sousa. Docência universitária: desafios na formação de professores e a Andragogia. **Ensino em Perspectivas**, Fortaleza, v. 2, n. 4, p. 1-11, 2021. Disponível em: <https://orcid.org/0000-0001-6389-1873> Acesso em: 23 de jun. de 2025.

VIGANO, S. M. M.; LAFFIN, M. H. L. F. A educação de jovens e adultos como um espaço de empoderamento das mulheres. **EJA em Debate**, Florianópolis, v. 5, n. 7, p. –, jul. 2016. Disponível em: <https://periodicos.ifsc.edu.br/index.php/EJA/article/view/2105>. Acesso em: 19 jul. 2025.

APÊNDICE I – DESCRIÇÃO E AVALIAÇÃO DO PRODUTO

Descrição e Avaliação do Produto Educacional

O Produto Educacional, disponível no link: <https://drive.google.com/drive/folders/1VRe64wfHjX0u9W6lnWcedop7hGM2SIHH> desenvolvido a partir dos dados desta pesquisa tem como propósito central fomentar reflexões sobre empoderamento feminino, identidade, autoestima e o potencial transformador da educação na vida de mulheres que, após vivenciarem interrupções em suas trajetórias escolares, enfrentam e superam desafios de ordem social, familiar e institucional. Trata-se do E-book intitulado “Histórias Inspiradoras: Mulheres no Proeja – Narrativas de Superação de Desafios, Alcance de Sucesso e Resiliência entre Discentes do IFAP”, que reúne relatos marcantes de discentes do Proeja, no IFAP.

Ao colocar as narrativas dessas mulheres no centro da produção de conhecimento, o material se alinha à perspectiva de Clandinin e Connelly (2011), que defendem a narrativa como forma legítima de compreender a experiência humana e como potente ferramenta pedagógica. O uso das histórias de vida como eixo estruturante do E-book não apenas integra teoria e prática, como também fortalece o protagonismo feminino e amplia o caráter formativo do material, valorizando saberes construídos a partir das vivências reais das participantes.

Assim, o Produto Educacional consiste em um material que tem como objetivo ser um ponto de partida para discussões sobre equidade de gênero na educação, especialmente no contexto do Proeja. Destinado a subsidiar práticas pedagógicas em escolas, projetos de formação docente e ações interdisciplinares, o material se justifica pela necessidade urgente de promover espaços educacionais mais inclusivos, equitativos e acolhedores, nos quais as múltiplas realidades, experiências e subjetividades das mulheres estudantes sejam reconhecidas e valorizadas.

Ao trazer conteúdos que integram teoria e vivência, o e-book pretende estimular educadores e educadoras a repensarem suas práticas, incluindo temáticas de gênero como parte do currículo e da escuta pedagógica cotidiana. Como apontam Scott (1995) e Louro (2014), compreender gênero como uma construção social e histórica permite identificar desigualdades estruturais que atravessam o

cotidiano escolar e impactam diretamente as trajetórias educacionais femininas. Nesse sentido, este e-book propõe não apenas registrar as histórias individuais das mulheres participantes do Proeja, mas também evidenciar seus papéis como agentes de transformação e inspiração dentro e fora do ambiente educacional. Ao reunir essas narrativas de superação e resistência, o material configura-se como uma memória coletiva viva, capaz de incentivar outras mulheres a retornarem à escola, ressignificarem suas trajetórias e acreditarem que podem ir muito além das limitações historicamente impostas.

Além das narrativas pessoais, o E-Book inclui recursos adicionais, como dicas práticas para enfrentar desafios, orientações sobre desenvolvimento pessoal e profissional, e é um convite para que as mulheres retomem seus projetos e sonhos. Que este trabalho possa incentivá-las a lutar pela conquista dos seus direitos educacionais e profissionais e do seu melhor lugar dentro da sociedade.

Avaliação do Produto Educacional

A avaliação do Produto Educacional está disponível através do link https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSeyBnwyEDhganHqSUdRv0jQ-L732KVF_LG1AAhb2JJg8O9WBtQ/viewform?usp=header. O link se refere a um formulário da plataforma Google Forms.

As análises foram realizadas de acordo com a resposta de 30 participantes que tiveram acesso ao E-book. Dentre estes professores da rede estadual de ensino do Amapá, alunas do Proeja e menstrandos/as ProfEPT. Esperamos que futuramente possamos ter mais resposta a esta avaliação e uma visão mais abrangente sobre o trabalho realizado com vistas a serem feitas melhorias do material.

O texto inicial do formulário é o seguinte:

Avaliação do Produto Educacional (E-book) Histórias Inspiradoras: Mulheres no PROEJA - Autora: Josineia Barroso dos Santos
Finalidade: Avaliar a qualidade, pertinência e aplicabilidade do e-book como instrumento pedagógico e de valorização da trajetória de mulheres na EJA/PROEJA.
Instruções: Leia atentamente cada questão e responda conforme sua percepção. Sua participação é anônima e muito importante para a melhoria deste material.

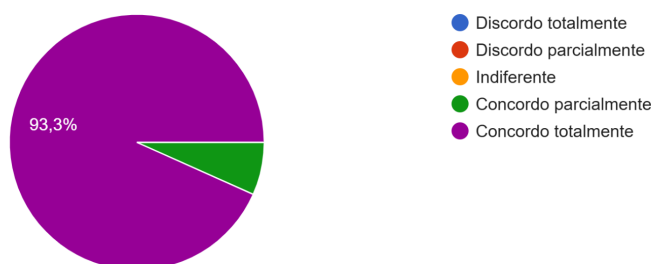
Na avaliação foram realizadas 10 perguntas sobre o E-book:

1. O conteúdo do e-book é claro, bem-organizado e fácil de compreender?
 2. A leitura do e-book contribuiu para ampliar sua compreensão sobre os desafios enfrentados por mulheres na educação e no mundo do trabalho?
 3. Você considera que o e-book apresenta um conteúdo relevante e necessário para o público da Educação de Jovens e Adultos (EJA/PROEJA)?
 4. As histórias reais apresentadas no material provocaram reflexões e/ou identificação pessoal com os relatos?
 5. A linguagem utilizada no e-book é acessível e adequada ao público-alvo?
 6. Os recursos complementares (links de vídeos, livros, sites) são úteis e enriquecem a proposta do material?
 7. Você acredita que este e-book pode ser utilizado como material de apoio em escolas, projetos sociais, rodas de conversa ou formações?
 8. O material promoveu em você sentimentos de valorização, autoestima, inspiração ou desejo de mudança?
 9. Você recomendaria este e-book para outras mulheres ou educadores(as)?
 10. Deixe aqui sua opinião livre sobre o e-book: o que mais lhe chamou a atenção? Há algo que poderia ser melhorado ou aprofundado?
- Resposta aberta:

Quando perguntados/as se a leitura do e-book contribuiu para ampliar sua compreensão sobre os desafios enfrentados por mulheres na educação e no mundo do trabalho, a maioria, 93,3% responderam que concordam totalmente.

2. A leitura do e-book contribuiu para ampliar sua compreensão sobre os desafios enfrentados por mulheres na educação e no mundo do trabalho?

30 respostas

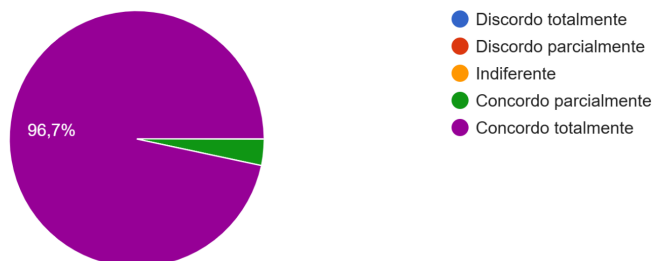


Fonte: Google Forms

Sobre a pergunta: Você considera que o e-book apresenta um conteúdo relevante e necessário para o público da Educação de Jovens e Adultos (EJA/PROEJA)? 96,7% dos/as participantes responderam que concordam totalmente.

3. Você considera que o e-book apresenta um conteúdo relevante e necessário para o público da Educação de Jovens e Adultos (EJA/PROEJA)?

30 respostas

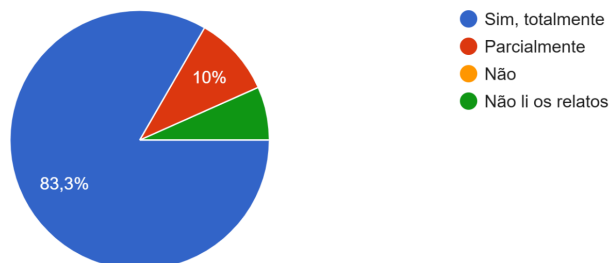


Fonte: Google Forms

Quando perguntados se as histórias reais apresentadas no material provocaram reflexões e/ou identificação pessoal com os relatos 83,3% afirmaram que sim, totalmente, 10% disse que parcialmente e 2 participantes não leram os relatos.

4. As histórias reais apresentadas no material provocaram reflexões e/ou identificação pessoal com os relatos?

30 respostas

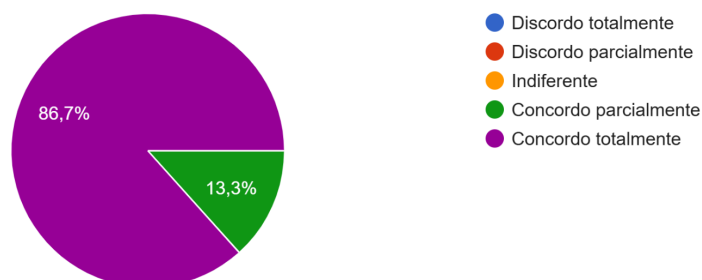


Fonte: Google Forms

Sobre a linguagem utilizada no e-book, se é acessível e adequada ao público-alvo, os/as participantes responderam, em sua maioria que concordam totalmente, apenas 13,3% respondeu que concordam parcialmente.

5. A linguagem utilizada no e-book é acessível e adequada ao público-alvo?

30 respostas

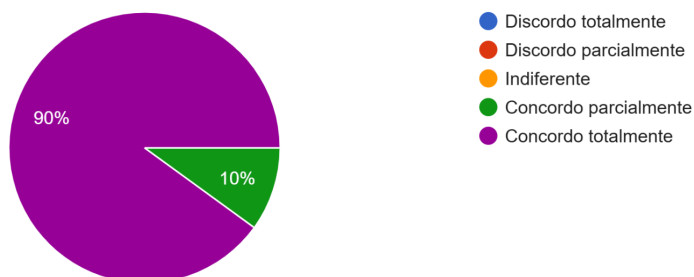


Fonte: Google Forms

Quanto aos recursos complementares (links de vídeos, livros, sites) adicionados ao E-book são úteis e enriquecem a proposta do material, podemos observar que a maioria dos/das participantes gostou dos recursos respondendo concordo totalmente, somente 10% concorda parcialmente.

6. Os recursos complementares (links de vídeos, livros, sites) são úteis e enriquecem a proposta do material?

30 respostas

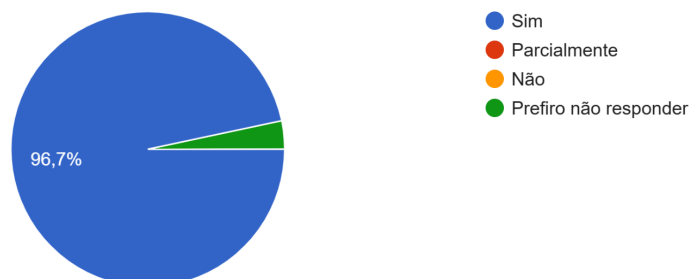


Fonte: Google Forms

Acerca da pergunta se o material promoveu sentimentos de valorização, autoestima, inspiração ou desejo de mudança, 96,7% dos/as participantes responderam que sim.

8. O material promoveu em você sentimentos de valorização, autoestima, inspiração ou desejo de mudança?

30 respostas



Fonte: Google Forms

A pergunta aberta trouxe três pontos a serem analisados e trouxe os seguintes comentários:

1. Deixar uma opinião livre acerca do e-book:

“A proposta do livro é inovadora e certamente contribuirá muito para a Educação de Jovens e Adultos.”

“Gostei muito. Os professores poderiam usar em sala de aula. Poderia ter um evento no qual a autora poderia apresentar o material.”

“O design do e-book está muito atrativo. Uma boa leitura de fim de tarde. Certeza que posso trabalhar ele nas minhas turmas da EJA, parabéns.”

“O material foi bem elaborado e estruturado, os relatos das histórias de mulheres que buscam seu espaço no mundo do trabalho através da formação técnica é realmente emblemático, mostrando a importância da EPT na formação de indivíduos plenos e que contribuam com a sociedade.”

“Acredito que o material é muito rico e pode contribuir para práticas mais inclusivas em relação às mulheres na educação.”

“O material ficou lindo! O conteúdo é muito pertinente, especialmente nesses tempos em que certas ideologias ameaçam invisibilizar a luta das mulheres pela ocupação de seus espaços na sociedade.”

“O e-book é maravilhoso! Apresenta leitura rápida e fácil sobre o tema e serve de inspiração e apoio para mulheres que estão buscando novas oportunidades através do estudo ou para aquelas que ainda não sabem o rumo a tomar.”

“E-book muito bem escrito que nos faz refletir sobre a trajetória e engajamento da mulher no ensino de jovens e adultos.”

“O e-book é didático e muito esclarecedor a respeito dessa temática tão importante para a educação profissional. A história de Eliza é muito marcante, pois para nós mulheres com filhos é sempre mais difícil a retomada aos estudos, parabéns a autora por esta pesquisa tão necessária.”

“Lê cada história nos inspira a crê que apesar dos obstáculos vivendo através de reforço e sacrifício podemos vencer”

“Parabéns à autora e ao orientador da pesquisa! O e-book ficou lindo!”

“O e-book é repleto de informações relevantes e reflexivas.”

“Recomendo que o trabalho continue e que haja uma próxima edição.”

“Parabéns pela publicação”

“Linguagem acessível”

2. Comentar o que mais chamou atenção no e-book:

“A representatividade da mulher em sua luta cotidiana.”

“Gostei das histórias de superação das mulheres e principalmente da autora.”

“Os relatos são muito profundos e motivam o público.”

“O que mais me chamou a atenção foi os tipos diferentes de desafios enfrentados pela mulher no aluna da EJA.”

“As narrativas me chamou bastante atenção, pois, nos no seio de nossas famílias tivemos várias Mariana, Ritas ... Tantas mulheres que nos inspiram por sua força e superação e principalmente, no enxergar na educação uma oportunidade de recomeço. Parabéns pelo trabalho!”

“O incentivo, o empoderamento para a transformação social.”

“Achei muito interessante o tema e a relevância que tem para os profissionais da educação!”

3. Se há algo que poderia ser melhorado ou aprofundado:

“Um trabalho sempre pode ser melhorado mas no que se propôs a fazer, entregou um excelente resultado.”

“Sim tem que melhorar mais que possa alcançar outras mulheres”

Considerações Finais sobre a avaliação

A avaliação do Produto Educacional revelou resultados amplamente positivos quanto à sua pertinência, aplicabilidade e potencial transformador no contexto da Educação de Jovens e Adultos (EJA), especialmente no PROEJA. Os dados indicam que o e-book cumpriu seu objetivo de dar visibilidade às trajetórias de mulheres que, mesmo diante de adversidades sociais, familiares e institucionais, encontram na educação uma oportunidade de resignificação de suas vidas. Destaca-se que a maioria dos respondentes afirmaram que a leitura contribuiu totalmente para ampliar a compreensão sobre os desafios enfrentados por mulheres na educação e no mundo do trabalho, e estes consideraram o conteúdo relevante e necessário para o público da EJA/PROEJA. Além disso, a identificação com as narrativas e a capacidade de provocar reflexões foram evidenciadas pelos participantes, corroborando o caráter inspirador e motivacional do material.

A avaliação também apontou para a qualidade da linguagem e da organização do e-book, que foi considerada acessível pela maior parte dos participantes, assim como a utilidade dos recursos complementares (vídeos, links e leituras adicionais), que enriqueceram a proposta pedagógica do material. Um dos aspectos mais significativos observados foi o impacto emocional e motivacional da

maioria dos respondentes relataram sentimentos de valorização, autoestima e inspiração, evidenciando que o Produto Educacional extrapola a dimensão informativa e alcança o campo formativo e subjetivo.

As respostas abertas reforçam o reconhecimento do e-book como um recurso inovador e mobilizador. Entre os comentários, destacam-se elogios à representatividade das mulheres retratadas, ao potencial do material para formações docentes e à sua relevância para o fortalecimento de práticas inclusivas na EJA/PROEJA. Algumas sugestões indicam possibilidades de expansão do trabalho, como maior divulgação para alcançar outras mulheres, continuidade do projeto e organização de momentos formativos ou rodas de conversa que promovam o diálogo sobre as histórias apresentadas.

Em síntese, a avaliação realizada confirma que o e-book cumpre sua função de instrumento pedagógico e de valorização das trajetórias femininas na EJA/PROEJA, promovendo reflexão, empoderamento e inspiração para docentes e discentes. Ainda que os resultados sejam bastante satisfatórios, as sugestões dos/as avaliadores/as apontam para oportunidades de aprimoramento, principalmente no que se refere à ampliação do alcance do material e à possibilidade de aprofundamento em futuras edições. Assim, o Produto Educacional consolida-se como uma contribuição relevante para a educação inclusiva e para o fortalecimento das práticas pedagógicas que reconhecem e celebram a diversidade de histórias e identidades femininas no contexto da EJA.