

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
INSTITUTO DE FILOSOFIA, CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ANTROPOLOGIA SOCIAL**

VICTORIA KATARINA CARDOSO LIMA

“DEIXOU DE FREQUENTAR”: Experiências de abandono escolar entre
mulheres estudantes da EJA na Zona Norte de Manaus/AM

Manaus/AM
2025

VICTORIA KATARINA CARDOSO LIMA

“DEIXOU DE FREQUENTAR”: Experiências de abandono escolar entre mulheres
estudantes da EJA na Zona Norte de Manaus/AM

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da Universidade Federal do Amazonas – PPGAS/UFAM, como requisito para obtenção do título de mestre em Antropologia Social.

Orientadora: Profa. Dra. Marcia Regina Calderipe Farias Rufino.

Linha de pesquisa 3: Antropologia de gênero, sexualidades e feminismos.

Manaus/AM
2025

Ficha Catalográfica

Elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

- L732d Lima, Victoria Katarina Cardoso
 "Deixou de frequentar": experiências de abandono escolar entre mulheres
 estudantes da EJA na Zona Norte de Manaus/AM / Victoria Katarina
 Cardoso Lima. - 2025.
 141 f. : il., color. ; 31 cm.
- Orientador(a): Márcia Regina Calderipe Farias Rufino.
 Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Amazonas, Programa
 de Pós-Graduação em Antropologia Social, Manaus, 2025.
1. Abandono escolar. 2. EJA - Educação de Jovens e Adultos. 3. Gênero.
 4. Interseccionalidade. 5. Manaus. I. Rufino, Márcia Regina Calderipe
 Farias. II. Universidade Federal do Amazonas. Programa de Pós-
 Graduação em Antropologia Social. III. Título
-

VICTORIA KATARINA CARDOSO LIMA

“DEIXOU DE FREQUENTAR”: Experiências de abandono escolar entre
mulheres estudantes da EJA na Zona Norte de Manaus/AM

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da Universidade Federal do Amazonas, sob a orientação da professora Dra. Marcia Regina Calderipe Farias Rufino, como requisito para obtenção do grau de mestre em Antropologia Social.

Aprovada em 09 de abril de 2025.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Márcia Regina Calderipe Farias Rufino

Universidade Federal do Amazonas – UFAM

Presidenta

Profa. Dra. Ana Carla dos Santos Bruno

Instituto Nacional de Pesquisas da Amazônia - INPA

Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da Universidade Federal do Amazonas -

PPGAS/UFAM

Membra Interna

Prof. Dr. Márcio Gonçalves dos Santos

Universidade do Estado do Amazonas - UEA

Membro Externo

À minha mãe, que sempre acreditou no poder transformador da educação e me incentivou a seguir este caminho. A culpa, mãe, é toda sua: por plantar em mim a força para chegar até aqui. Este trabalho é, também, seu legado.

AGRADECIMENTOS

Esta dissertação só foi possível graças ao apoio que recebi em minha trajetória acadêmica, especialmente de mulheres fortes e inspiradoras que estiveram ao meu lado. Este trabalho não é apenas um esforço acadêmico; ele é uma construção coletiva de afeto e solidariedade.

Às interlocutoras da EJA que participaram desta pesquisa, meu mais profundo respeito e gratidão. Vocês confiaram a mim suas histórias, suas dores e seus sonhos. Cada palavra compartilhada não apenas enriqueceu este trabalho, mas também deixou marcas profundas em quem eu sou. Vocês me ensinaram sobre coragem e o poder da educação como espaço de transformação. Às interlocutoras profissionais da Seduc-AM, obrigada por compartilharem suas vivências e por me abrirem as portas para compreender mais de perto os desafios e as possibilidades de uma educação mais justa e inclusiva.

À minha esposa, Roselayne, não há palavras que possam expressar o quanto tu foi essencial em cada passo desta caminhada. Rose, tu foi minha fortaleza, minha inspiração e minha maior incentivadora. Obrigada por estar ao meu lado nas horas mais desafiadoras, por cada conversa, por cada revisão, por acreditar em mim, mesmo quando eu duvidava. Este trabalho é uma extensão do amor, da parceria e da vida que construímos juntas – com nossos gatos, nossas lutas e nossos sonhos. Obrigada por tanto em todos os momentos.

À minha mãe, Marcilene, e ao meu pai, Emanuel, que, vindos da pobreza, trabalharam incansavelmente para garantir que eu tivesse acesso à educação. À minha avó materna, Maria, que, mesmo sem saber ler ou escrever, me ensina lições de vida que nenhuma universidade poderia oferecer. Ao meu irmão, João Lucas, parceiro de vida e confidente, minha gratidão. À minha cunhada Thayná, à minha sogra querida Arlete, e aos meus cunhados Henrique e Guilherme, obrigada pela convivência diária que sempre me fortalece. Vocês são a base de tudo que sou.

À minha orientadora, professora Márcia Calderipe, minha profunda gratidão. Obrigada por acreditar no meu potencial e me guiar com tanta sabedoria, paciência e generosidade. Suas orientações não apenas enriqueceram este trabalho, mas moldaram minha forma de enxergar a vida.

Aos meus amigos Aline e Israel, cujas trajetórias como pesquisadores me inspiram imensamente. Vocês me ensinam, pelo exemplo, o que significa amar o que fazemos e lutar por aquilo em que acreditamos. Quero ser uma pesquisadora como vocês um dia.

Às minhas queridas amigas, Erika, Gab, Lara, Juh, Aninha, Rhenan e Pablo. À minha irmã, Vitória Beatriz. De forma silenciosa ou visível, vocês estiveram ao meu lado em momentos de inquietação e dúvidas.

À gestora Maria Auxiliadora, obrigada pela flexibilidade e compreensão. À Eduarda, que tantas vezes me ouviu falar sobre esta dissertação e me acompanhou com amizade e paciência. À todas as minhas colegas de trabalho da Seduc-AM. Obrigada a cada uma de vocês por me lembrarem que a transformação na educação começa nos pequenos gestos e na coletividade.

Aos professores Érica Rotondano e Rogério Junqueira, minha admiração e gratidão pelas contribuições teóricas e pelos incentivos em um momento decisivo como a qualificação. Suas perspectivas ampliaram os horizontes deste trabalho e reafirmaram a força do conhecimento compartilhado.

Às colegas do mestrado, Ariska, Celeste, Márcia e Sileusa, por terem sido mais do que companheiras de jornada acadêmica: foram apoio, inspiração e presença afetuosa em um momento desafiador. Nossa parceria me fortaleceu e tornou esse caminho menos solitário.

Ao GESECS/UFAM (Grupo de Estudos e Pesquisas em Gênero, Sexualidades e Interseccionalidades), pelas reflexões e debates que enriqueceram minha visão acadêmica.

Ao PPGAS/UFAM, por acolher minha pesquisa. À CAPES, pela bolsa que viabilizou este percurso acadêmico, meus sinceros agradecimentos.

*Peço trovões a Tupã
Pra anunciar que a vitória
é tão próxima
Somos do Norte*

*Prepare pra ver
Que o lado esquecido é o mais forte
Peço suporte
Entidades reinam no meu sangue
Tenho hemorragia de estrofe
Mano eu não canto
Eu decifro essas voice*

*Protejo minha terra igual Curupira
e sou protegido com Muiraquitã
Se você vim desafiar minha ira
Vai conhecer a Ak do Tupã
Raios!*

*Ayahuasca no café da manhã
Fuck sushi, vou de curimatã
Esses becos é uma guerra de Irã
Com contrabando ligo Victor Xamã*

*Contra bandos, tenho Aposse meu clã
Contra golpe de terçado sou fã
Contra hater uso meu talismã
Contra fake, print no Instagram*

*Abro mente tipo Cirurgiã
Em Velha leste eu que sou Canaã
Sou protegido Guaraci na manhã
Na noite Jaci é minha guardiã*

*Pente carregado
Mato Anhangá
PM no beco
É rajada de ingá
Cresci assim
Aprendi odiar
E é claro sua pele
Não vai aceitar*

*Cabelo liso
olho puxado
Discriminado
pelos dois lados
Sangue de branco
Sangue de preto
E pra PM é*

“Suspeito de fato”

*Mano eu sou rato
Sou correria
Poeta no esgoto
Dos mais odiado*

*Fodase treta
Tenho adiado
Tô sempre quieto
Mas Nunca calado*

*Bolsonarista
Tô vacinado
Sabe os racista
Vários queimado*

*Sobre meus manos
Tem prosperado
Só progresso pra
Quem tá do meu lado*

*Muito soco e
Vc tem pensado
Deixo teu
Psicólogo abalado*

*O meu povo
sempre ameaçado
Preparado
Nunca amedrontado*

*Só fé
Só fé
Só fé
desse lado é só fé*

*“Manaus só tem mato”
E nós fuma, fodase teu prensado
Onça tem no bolso dos aliado*

*Nós tem lança e também tem arco
Tô na rede com ar-condicionado
Cês são frágil igual compensado
Eu tô forte tipo o café do barco
De cultura vocês tem desfrutado*

*Não me misturo sou Rio Negro, caralho
Minha banca só de Considerado
Kurt Sutil, Tupã*

RESUMO

Este estudo investiga experiências de abandono e de permanência escolar entre mulheres estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA) em uma escola da CDE 6, vinculada à Seduc-AM, na Zona Norte de Manaus. A pesquisa adota uma abordagem etnográfica, incluindo conversas informais, entrevistas semiestruturadas e uma oficina participativa realizada em 2024. A interseccionalidade orienta a análise das múltiplas formas de opressão que atravessam suas trajetórias, considerando gênero, classe, raça e geração. Os resultados revelam que fatores como maternidade, sobrecarga doméstica e precarização do trabalho dificultam a permanência escolar, enquanto redes de solidariedade e o desejo de transformação impulsionam o retorno aos estudos. Assim, a educação emerge como um espaço de resistência e possibilidades.

Palavras-chave: Abandono Escolar. EJA (Educação de Jovens e Adultos). Gênero. Interseccionalidade. Manaus.

ABSTRACT

This study investigates experiences of school dropout and persistence among women students in the Youth and Adult Education (EJA) program at a school in CDE 6, affiliated with Seduc-AM, in the North Zone of Manaus. The research adopts an ethnographic approach, including informal conversations, semi-structured interviews, and a participatory workshop conducted in 2024. Intersectionality guides the analysis of the multiple forms of oppression shaping their trajectories, considering gender, class, race, and generation. The results reveal that factors such as motherhood, domestic overload, and labor precarization hinder school permanence, while solidarity networks and the desire for transformation drive their return to education. Thus, education emerges as a space of resistance and possibilities.

Keywords: School Dropout. Youth and Adult Education. Gender. Intersectionality. Manaus.

LISTA DE FIGURAS

| | |
|--|-----|
| Figura 1: Crachá..... | 21 |
| Figura 2: Percentual de pessoas residentes em Favelas e Comunidades Urbanas, segundo as Unidades da Federação (2022)..... | 53 |
| Figura 3: Divisão da área urbana de Manaus por Região Administrativa..... | 56 |
| Figura 4: Distribuição espacial de escolas da Seduc-AM nas proximidades da Cidade de Deus..... | 57 |
| Figura 5: Vista de Satélite da fronteira entre a Cidade de Deus e o MUSA..... | 59 |
| Figura 6: Street View de uma rua na Cidade de Deus..... | 60 |
| Figura 7: Fotografia de materiais utilizados durante a oficina..... | 66 |
| Figura 8: Fotografia de mãos que desenham, capturada durante a oficina..... | 67 |
| Figura 9: Trajetória escolar com rupturas..... | 73 |
| Figura 10: Trajetória escolar ascendente..... | 74 |
| Figura 11: Gráfico de uma trajetória escolar..... | 77 |
| Figura 12: Linha do tempo..... | 79 |
| Figura 13: Trajetória escolar em linha sinuosa..... | 83 |
| Figura 14: Trajetória escolar com altos e baixos..... | 86 |
| Figura 15: Linha do tempo de uma trajetória escolar..... | 88 |
| Figura 16: “Tabela Escola”..... | 93 |
| Figura 17: Material (folder) de divulgação do Programa Busca Ativa do Escolar, distribuído pela Seduc-AM para escolas, pais e responsáveis e estudantes durante as aulas remotas e durante o retorno às aulas presenciais..... | 107 |

LISTA DE TABELAS

| | |
|--|-----|
| Tabela 1: Pessoas de 14 a 29 anos e que não frequentam escola, com nível de instrução inferior ao médio completo, segundo o sexo e a cor ou raça (2023)..... | 33 |
| Tabela 2: Distribuição de crianças e adolescentes de 6 a 17 anos com Ensino Médio incompleto, segundo condição de não frequência à escola, por Grandes Regiões (2020)..... | 38 |
| Tabela 3: Percentual de crianças e adolescentes de 6 a 17 anos com Ensino Médio incompleto que não frequentam a escola, por Unidade da Federação (2020)..... | 39 |
| Tabela 4: Recursos federais destinados à EJA no Brasil (2012-2022)..... | 43 |
| Tabela 5: Matrículas na Educação de Jovens e Adultos no Brasil (2019-2023)..... | 45 |
| Tabela 6: População residente em Favelas e Comunidades Urbanas, segundo ordem decrescente nas vinte primeiras (2022)..... | 55 |
| Tabela 7: Matrículas na escola onde foi realizada a oficina segundo sexo e cor/raça (2021)... | 62 |
| Tabela 8: Taxa de abandono escolar por CDE/Zona em escolas da rede estadual de Manaus que ofertam ensino fundamental e médio (2019)..... | 109 |
| Tabela 9: Dados dos últimos três anos (2021, 2022 e 2023) relacionados ao número de estudantes matriculados e ao número de abandonos na rede estadual de ensino do Amazonas..... | 110 |

LISTA DE GRÁFICOS

| | |
|---|-----|
| Gráfico 1: Abandono escolar entre pessoas de 14 a 29 anos (2022)..... | 35 |
| Gráfico 2: Tipos de estabelecimentos comerciais registrados na comunidade Cidade de Deus (2020)..... | 58 |
| Gráfico 3: Série histórica das taxas de abandono escolar na rede estadual em Manaus/AM, segundo modalidade/etapa de ensino (2017-2021)..... | 105 |

SIGLAS E ABREVIATURAS

ACW - Comunidade Indígena Wotchimaïcü
BNCC - Base Nacional Comum Curricular
CadÚnico - Cadastro Único para Programas Sociais
CDE - Coordenadoria Distrital de Educação
CEAA - Campanha Nacional de Educação de Adolescentes e Adultos
CEB - Câmara de Educação Básica
CEE - Conselho Estadual de Educação
CEJA - Centros de Educação de Jovens e Adultos
CEMEAM - Centro de Mídias de Educação do Amazonas
CNE - Conselho Nacional de Educação
CNPq - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
Covid-19 - Coronavírus SARS-CoV-2
DCN - Diretrizes Curriculares Nacionais
DEPPE - Departamento de Políticas e Programas Educacionais
ECA - Estatuto da Criança e Adolescente
EJA - Educação de Jovens e Adultos
Enceja - Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos
FAT - Fundo de Amparo ao Trabalhador
Gepes - Gerência de Pesquisa e Estatística
GESECS - Grupo de Estudos e Pesquisas em Gênero, Sexualidades e Interseccionalidades
GPPC - Gerência de Programas e Projetos Complementares
IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ICS - Instituto Cidades Sustentáveis
INPA - Instituto Nacional de Pesquisas da Amazônia
Inep - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
MEC - Ministério da Educação
MEI - Microempreendimentos Individuais
MOBRAL - Movimento Brasileiro de Alfabetização
MUSA - Museu da Amazônia
NGP - Nova Gestão Pública
LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação

LGBTIA+ - Lésbicas, gays, bissexuais, transgêneros, intersexuais, assexuais e outras orientações sexuais e identidades de gênero.

PBAE - Programa Busca Ativa do Escolar

PEE - Plano Estadual de Educação

PDCA - *Plan-Do-Check-Act*

PDDE-EJA - Programa Dinheiro Direto na Escola para a Educação de Jovens e Adultos

PIBIC - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica

PNE - Plano Nacional de Educação

PNAD Contínua - Dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua

PPGAS - Programa de Pós-graduação em Antropologia Social

Proeja - Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos

PROPESP - Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação

SAEB - Sistema de Avaliação da Educação Básica

SEAP - Secretaria Executiva Adjunta Pedagógica

Seduc-AM - Secretaria de Educação e Desporto Escolar do Amazonas

SIGEAM - Sistema Integrado de Gestão Educacional do Amazonas

Siop - Sistema Integrado de Planejamento e Orçamento

SNEA - Serviço Nacional da Educação de Adultos

UFAM - Universidade Federal do Amazonas

SUMÁRIO

| | |
|---|------------|
| INTRODUÇÃO..... | 16 |
| A CONDUÇÃO DA PESQUISA..... | 20 |
| RESUMO DOS CAPÍTULOS..... | 30 |
| CAPÍTULO 1 - FRAGMENTOS DE EXCLUSÃO: abandono escolar, EJA e contextos locais..... | 31 |
| 1.1. Exclusão educacional de populações vulneráveis..... | 31 |
| 1.2. EJA no Brasil..... | 40 |
| 1.3. A Zona Norte de Manaus..... | 50 |
| CAPÍTULO 2 - ABANDONO ESCOLAR: experiências de jovens mulheres na EJA..... | 61 |
| 2.1. Oficina “Meu caminho escolar”..... | 61 |
| 2.2. Mapeando trajetórias escolares de mulheres na EJA..... | 70 |
| 2.3. Sentidos e experiências de abandono escolar..... | 90 |
| CAPÍTULO 3 - ENTRE POLÍTICAS E PRÁTICAS: atuação do Estado na permanência escolar..... | 104 |
| 3.1. Iniciativas da Seduc-AM para reduzir o abandono escolar..... | 104 |
| 3.2. Olhares femininos sobre a educação: práticas e reflexões de profissionais..... | 110 |
| 3.3. Perspectivas e expectativas: futuro e retorno escolar..... | 122 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 129 |
| REFERÊNCIAS..... | 132 |

INTRODUÇÃO

A interrupção escolar é uma realidade persistente no Brasil, especialmente entre populações historicamente marginalizadas. Embora políticas educacionais tenham ampliado o acesso à escola nas últimas décadas, os desafios para a permanência escolar são refletidos em altas taxas de abandono, defasagem idade-série e precarização da trajetória escolar. No caso da Educação de Jovens e Adultos (EJA), essa realidade se torna ainda mais complexa, pois envolve estudantes que já passaram por processos anteriores de exclusão educacional.

Nesta pesquisa, investiguei as experiências de abandono e permanência escolar de jovens mulheres estudantes da EJA em uma escola da Seduc-AM, localizada na Zona Norte de Manaus. A partir de uma abordagem etnográfica, analiso como fatores como gênero, classe, raça e idade influenciam suas trajetórias escolares. Ao longo do trabalho de campo, realizei conversas informais, entrevistas semiestruturadas e uma oficina participativa, buscando compreender as condições que levaram ao abandono escolar e os significados atribuídos ao retorno à educação formal.

Minha trajetória como pesquisadora negra, lésbica e periférica também atravessa este trabalho. Ao longo da minha formação, percebi como certos corpos e narrativas são frequentemente invisibilizados nos espaços acadêmicos. Escolhi investigar a EJA porque compreendo que o abandono escolar não pode ser reduzido a uma decisão individual, mas deve ser analisado à luz das desigualdades estruturais que condicionam o acesso à educação. Inspirada pela perspectiva interseccional, discuto como marcadores sociais da diferença estruturam os desafios enfrentados por essas jovens, mas também as estratégias que elas mobilizam para permanecer na escola.

As categorias abandono e evasão escolar são amplamente debatidas na literatura educacional e frequentemente utilizadas nas formulações de políticas públicas. Ambos os termos estão relacionados ao afastamento da escola. Mas, do ponto de vista formal, apresentam diferenças.

Enquanto o abandono escolar caracteriza-se pela interrupção da frequência às aulas durante o ano letivo, a evasão implica o desligamento definitivo do estudante da instituição de ensino, sem intenção de retorno (SILVA FILHO; ARAÚJO, 2017). A evasão, nesse sentido, refere-se à saída permanente do sistema educacional. No Brasil, ambos os fenômenos estão intrinsecamente relacionados e frequentemente agravados por fatores associados às condições socioeconômicas, dificultando a permanência dos estudantes na escola.

Além dessas categorias, a crítica do educador e filósofo brasileiro Paulo Freire (2001) introduz o conceito de expulsão escolar, que amplia o debate ao deslocar o foco da responsabilidade individual para os fatores estruturais que contribuem para a exclusão educacional. Ao contrário do abandono ou da evasão, a expulsão escolar evidencia as condições de exclusão que atravessam o sistema educacional, como a precariedade das políticas públicas, a ausência de suporte adequado e as desigualdades socioeconômicas que perpetuam barreiras para o acesso e a permanência na escola.

Esses conceitos não são meramente descritivos, pois carregam dimensões políticas que refletem as intenções de quem os utiliza. Enquanto as noções de abandono ou de evasão podem sugerir uma escolha individual de abandonar os estudos, a ideia de expulsão revela a imposição de condições que tornam insustentável a continuidade escolar. Essa discussão exige um olhar crítico sobre os processos que naturalizam essas categorias e que frequentemente responsabilizam os sujeitos pela sua exclusão, ignorando os mecanismos estruturais que os colocam nessa posição.

Os pesquisadores Raimundo da Silva Filho e Ronaldo Araújo (2017) apontam que, apesar de amplamente estudados, os termos abandono e evasão escolar não possuem um consenso definido, seja entre os autores acadêmicos, seja nas formulações e implementações de políticas públicas, o que dificulta uma abordagem uniforme para estudar esses fenômenos.

Desta maneira, a fim de dialogar com as políticas locais e com os dados fornecidos pela Secretaria de Estado de Educação e Desporto Escolar do Amazonas (Seduc-AM) na minha pesquisa, adoto o termo abandono escolar. No Sistema Integrado de Gestão Educacional do Amazonas (SIGEAM) os dados sinalizam a situação do aluno em abandono escolar como “deixou de frequentar”.

Minhas interlocutoras principais são mulheres que interromperam seus estudos em diferentes momentos de suas trajetórias escolares, mas voltaram à educação formal por meio da modalidade EJA. Essa especificidade evidencia a importância de compreender o abandono escolar não como um ponto final, mas como um processo dinâmico, permeado por interseções entre fatores sociais, econômicos e institucionais que ora excluem, ora reabrem possibilidades de retorno à escolarização. Apesar de adotar o termo abandono escolar, em diálogo com Paulo Freire (2001), busco problematizar as experiências de abandono escolar como um reflexo das desigualdades estruturais.

Entre 2019 e 2022, realizei pesquisas¹ com jovens de minorias sociais na rede estadual de educação em Manaus. Em uma etnografia com jovens mulheres de periferias da cidade,

¹ Editais PIBIC PROPESP/UFAM (2019-2020, 2020-2021, 2021-2022).

percebi que, para elas, tanto a escola quanto o trajeto até lá eram percebidos como espaços inseguros. Fatores como os assédios nas ruas e dentro da própria escola, além da sobrecarga de tarefas domésticas, eram apontados como motivos que as faziam considerar a possibilidade de abandonar os estudos. Em contraste, em um outro campo de pesquisa com jovens gays, observei que, apesar das violências que enfrentavam, a escola era vista como um espaço de socialização e acolhimento. Essas observações geraram um artigo no qual analiso como essas diferentes experiências influenciam a permanência escolar (LIMA, 2023).

Essa diferença na experiência escolar sugere que a permanência e o pertencimento ao ambiente educativo não dependem apenas da escola em si, mas também das condições sociais que moldam as trajetórias dos estudantes. Nesse sentido, a noção de vulnerabilidade se torna fundamental para compreender como esses processos são atravessados por desigualdades.

Michelly do Carmo e Francini Guizardi (2018), ao discutirem o conceito de vulnerabilidade² e seus sentidos para as políticas públicas de saúde e assistência social no Brasil, apontam que a categoria vulnerabilidade representa uma tentativa de compreender e atuar sobre contextos em que o acesso a direitos é fragilizado ou inexistente. A vulnerabilidade é entendida como resultado de múltiplos fatores econômicos, sociais, culturais e políticos que transcendem explicações individuais ou biológicas (CARMO e GUIZARDI, 2018).

Esse conceito implica o reconhecimento de que as condições que expõem os sujeitos ao risco social não são naturais ou fixas, mas historicamente construídas e dependentes de dinâmicas estruturais de exclusão e subalternização. Apesar de sua imprecisão conceitual, a vulnerabilidade se tornou uma ferramenta importante para refletir sobre as interseções entre riscos sociais, desigualdades estruturais e a produção de cidadania, exigindo abordagens intersetoriais e integradas nas práticas profissionais e na formulação de políticas públicas.

Dessa forma, compreender a vulnerabilidade no contexto educacional exige um olhar atento às dinâmicas institucionais que moldam o acesso e a permanência escolar. No ensino básico ofertado pela rede estadual de educação do Amazonas, a EJA concentra as maiores taxas de abandono escolar. Ao longo dos anos, as taxas têm se mantido elevadas, refletindo os desafios estruturais que impactam a permanência escolar.

Para basear a análise que realizei em minha pesquisa, recorri a autoras que problematizam as interseções entre raça, gênero, classe e outros marcadores. Destaco a socióloga ugandense Avtar Brah (2006), cujas reflexões sobre diferença, diversidade e

² No campo da saúde a utilização do termo vulnerabilidade começou durante a epidemia de AIDS (síndrome da imunodeficiência adquirida) nos anos 1980.

interseccionalidade oferecem um referencial importante para meu trabalho.

A autora questiona a construção social de marcadores da diferença, argumentando contra tratamentos essencialistas e enfatizando a necessidade de compreender as diferenças como historicamente contingentes e interconectadas. Nesse sentido, a antropóloga brasileira Laura Moutinho (2014) destaca a importância de atentar para quais marcadores se sobressaem em determinadas conjunturas. Inspirada por essa perspectiva, busco discutir experiências de mulheres estudantes da EJA em Manaus a partir de uma abordagem interseccional.

Ainda, Avtar Brah (2006) propõe que o gênero é construído e representado de maneira diferenciada, dependendo da posição de cada grupo dentro das relações globais de poder. Ela destaca que “mulheres” não existem como uma categoria homogênea, mas como sujeitos múltiplos, definidos por condições sociais específicas. A autora enfatiza que essas diferenças não anulam a validade do termo mulher, mas sugerem que seu significado é configurado historicamente e ganha sentidos distintos em diferentes contextos.

As reflexões de Brah (2006) dialogam diretamente com os debates atuais sobre gênero e sexualidades no Brasil, e o crescimento das pesquisas antropológicas nesse campo reflete não apenas uma ampliação teórica, mas também a urgência em compreender essas dinâmicas em um contexto de intensas transformações políticas e sociais. A partir dos anos 2010, esse crescimento³ se intensificou nos programas de pós-graduação em antropologia, impulsionado tanto pela ampliação dos debates acadêmicos quanto pelas disputas políticas sobre gênero na educação (FRANCH; NASCIMENTO, 2020).

Esses debates são particularmente importantes quando pensamos nas experiências juvenis, que são fundamentais para entender as dinâmicas escolares. A juventude, como destaca o antropólogo Alexandre Pereira (2010), vai além da questão etária, sendo atravessada por um contexto sociocultural que varia enormemente entre os jovens. Não há uma única experiência juvenil, e isso deve ser considerado tanto no ambiente escolar quanto fora dele.

Além disso, Pereira (2017) propõe que a antropologia pode desempenhar um papel crucial no debate sobre educação e diferenças sociais, ao se aproximar do contexto educacional. A etnografia, nesse sentido, oferece uma perspectiva inovadora para olhar a escola, revelando a importância dessa instituição na vida de jovens e suas interações com o Estado, além de abrir caminho para novas possibilidades experimentais na pesquisa antropológica.

³ Desde os anos 1970, a antropologia brasileira tem expandido suas investigações sobre gênero e sexualidades, inicialmente tratadas de forma separada, mas que, a partir dos anos 1990, começaram a se entrecruzar, refletindo abordagens mais complexas e interdisciplinares (FRANCH E NASCIMENTO, 2020).

A CONDUÇÃO DA PESQUISA

Minha trajetória acadêmica e profissional sempre esteve conectada à educação e às questões de gênero. Como servidora da Seduc-AM e pesquisadora, pude observar de perto como jovens mulheres enfrentam barreiras únicas, como a sobrecarga doméstica e a violência de gênero. Me identifico com muitas dessas histórias, especialmente porque, sendo filha da educação pública, cresci observando como desigualdades sociais moldam o acesso à escola em contextos periféricos. Essas vivências pessoais e profissionais me motivaram a olhar para o abandono escolar como processos complexos, que revelam muito sobre as relações de poder na sociedade e os desafios enfrentados pelas mulheres.

Essa imersão no campo da educação pública, marcada por desafios institucionais e relações de poder, não apenas moldou minha abordagem metodológica, mas também reforçou a necessidade de buscar referenciais teóricos que dialoguem com essas vivências. Como mulher negra, lésbica e periférica, minha inserção na pesquisa não é apenas um ponto de partida, mas um elemento central na forma como construo conhecimento.

Comecei a elaborar o projeto para o mestrado no segundo semestre de 2022. Àquela altura, após algumas conversas com minha orientadora, Dra. Márcia Calderipe, decidi focar nos processos de escolarização de jovens mulheres, tema que me afetou bastante em meu primeiro PIBIC em 2019. Contudo, notei que em 2022, algumas coisas eram diferentes da época da graduação. Já estava há quase um ano como servidora da Seduc-AM e minha experiência como assistente administrativo me permitiu ter contato direto com o cotidiano escolar e com projetos e programas desenvolvidos pela Secretaria de Estado da Educação.

Vale ressaltar que meu cargo é de nível médio. Marco este ponto pois ele funciona como uma espécie de marcador da diferença entre os servidores da Seduc-AM. O seu cargo chega antes, influencia em como será tratada e os locais a que terá acesso. Inclusive, se existe uma hierarquia, meu cargo de nível médio, o único que exige esta escolaridade na Secretaria, não está nem de longe no topo, me aproximo dos cargos de nível fundamental, tanto no que diz respeito à identidade quanto à similaridade de funções e serviços no cotidiano na escola.

Descrevo isto a fim de destacar que o grupo de profissionais da educação é composto por uma variedade de funções como merendeiras/os, vigias, auxiliares de serviços gerais, bibliotecárias/os, auxiliares de biblioteca, secretárias/os, assistentes sociais, psicólogas/os, pedagogas/os, além das próprias/os professoras/es, gestoras/es e administradoras/es. Isto também influencia diretamente na minha experiência nesta pesquisa, já que parte do ponto de vista de alguém que não exerce a docência, por exemplo. Muitas vezes trabalhar com

educação vira sinônimo de ser professora. Contudo, não estou em sala de aula, mas sim em todos os corredores e setores da escola, navegando pelos sistemas online e lidando com a comunidade escolar em geral (equipe gestora e pedagógica, pais e responsáveis e estudantes).

Antes de me tornar servidora pública, um dos maiores desafios para realizar trabalho de campo em escolas públicas era conseguir ser reconhecida como pesquisadora. Esse obstáculo está profundamente enraizado em marcadores sociais e hierarquias que moldam as percepções sobre quem pode ocupar esse lugar. Como uma mulher jovem, racializada e com tatuagens, eu destoava da imagem tradicional de “pesquisador”, frequentemente sendo confundida com estudantes do ensino médio ou estagiária.

Agora algumas coisas mudaram. Primeiro, esta pesquisa é realizada na Pós-Graduação, em nível de mestrado. O que percebo que causa um impacto positivo no acesso ao campo, sobretudo em espaços institucionais. Além disso, agora tenho um crachá da Seduc-AM. E, mesmo sendo de um cargo de nível médio, tem algum peso na minha inserção no campo. A circulação pela sede da Seduc-AM e por outros setores ou unidades escolares que não são as minhas, é mais facilitada agora pelo fato de ser servidora.

Figura 1: Crachá.



Fonte: Acervo pessoal, 2024.

Aliás, o terreno é fértil⁴ para continuar buscando aproximações entre antropologia, educação e gênero. Tanto este projeto quanto as iniciações científicas que fiz anteriormente

⁴ Esta pesquisa conta com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), instituição pela qual sou bolsista desde novembro de 2023. Apesar de não ter sido contemplada com bolsa no início dos estudos no PPGAS/UFAM, justamente por ter vínculo empregatício, atualmente recebo este apoio, que tem feito total diferença em minha segurança financeira e no desempenho da pesquisa. O salário-base de um assistente administrativo na Seduc-AM equivale a 1,2 salários mínimos.

estão inseridos numa pesquisa maior, “Educação e diversidades no Amazonas: gênero, sexualidades e direitos humanos em Manaus”, financiado pelo CNPq, e coordenado por minha orientadora. Este projeto teve por objetivo analisar as concepções e práticas de estudantes, professores e demais profissionais da educação acerca das desigualdades e diversidades sexuais e de gênero nos diferentes níveis de ensino da cidade de Manaus, Estado do Amazonas.

Nesse contexto, minha experiência na Seduc-AM contribui para uma multiplicação de pontos de vista sobre o tema, pois me oferece um olhar interno sobre as práticas institucionais e os desafios do sistema educacional. Contudo, busco equilibrar essa proximidade com uma abordagem crítica, questionando as políticas públicas e suas implicações para as trajetórias das jovens.

Dessa forma, minha trajetória e experiência orientam a escolha de referenciais teóricos que dialogam com essas vivências. Busquei dialogar com autoras que não só explicam as estruturas de poder, mas também reivindicam outras formas de produzir saber. Assim, encontro ressonância em perspectivas que questionam as imposições da academia e reivindicam uma escrita situada, atenta às relações entre experiência, corpo e conhecimento.

Sobre isso, Gloria Anzaldúa (2000), mulher de fronteiras - autodeclarada chicana, lésbica e ativista política - em sua carta a mulheres escritoras do terceiro mundo, narra dificuldades acadêmicas que as mulheres de cor enfrentam, e que não são as mesmas que as pessoas brancas. Não temos amigos em altos postos, somos invisíveis. “A lésbica de cor não é somente invisível, ela não existe” (ANZALDÚA, 2000, p. 229). Somos vistas como monstros perigosos, ou religiosas fanáticas que falam em línguas estranhas. Sobretudo, a escola nos afasta. E por isso mesmo, a escrita pode ser estranha, artificial, dolorosa.

Isto porque, os moldes da academia se encaixam tão somente aos homens brancos. Nessa tradição intelectual, feita através da linguagem dos homens, “as palavras são todas palavras de poder” (LE GUIN, 2020). Competição institucionalizada, agressão, violência e autoridade são marcas do “mundo dos homens”. Com isso, muitas de nós, as que chegamos a ocupar espaços acadêmicos, corremos o risco de legitimar essa linguagem. Ainda assim, é possível escolhermos não viver nossas vidas em termos dos homens, servindo ou lutando contra - sendo estrangeiras. Mas sim, viver como nativas, priorizando a nós e às nossas.

Nos tornamos estrangeiras de nós mesmas - corporificadas - ao sermos levadas a pensar como “eles”, sem corpo (HARAWAY, 2009). Por isso, na escrita não devemos esquecer de nossa experiência. Anzaldúa (2000) e Haraway (2009) nos alertam que o perigo, na verdade, é ser muito universal. Dessa maneira, ao privilegiar uma objetividade

corporificada, podemos acessar outros saberes e conhecimentos - parciais e localizados (HARAWAY, 2009).

A socióloga estadunidense Patricia Hill Collins (2019) explora a ideia de que o pensamento feminista negro oferece uma abordagem alternativa às “verdades universais” estabelecidas, ao colocar a subjetividade das mulheres negras no centro da análise. Ela busca entender como o conhecimento cotidiano compartilhado pelas afro-americanas, suas experiências de vida, e os conhecimentos mais especializados produzidos por intelectuais negras se interconectam, considerando também as condições sociais que moldam esses dois tipos de pensamento.

as ideias consideradas verdadeiras pelas afro-americanas, pelos afro-americanos, pelas latinas lésbicas, pelas asiático-americanas, pelos porto-riquenhos e por outros grupos com pontos de vista específicos – cada qual com abordagens epistemológicas próprias, originadas de pontos de vista próprios – tornam-se as verdades mais “objetivas”. Cada grupo fala a partir de seu próprio ponto de vista e compartilha conhecimentos parciais e localizados. Entretanto, como reconhecem a parcialidade de sua verdade, seu conhecimento é inacabado. Cada grupo se torna mais capaz de levar em conta o ponto de vista dos demais, sem abrir mão daquilo que torna seus pontos de vista únicos nem suprimir as perspectivas parciais dos outros grupos. (COLLINS, 2019, p. 484).

Collins (2019) discute a distinção entre conhecimento e sabedoria, destacando que, para as mulheres negras, a sabedoria é essencial para a sobrevivência diante das opressões interseccionais que enfrentam. Ela argumenta que, enquanto o conhecimento acadêmico pode ser suficiente para os poderosos, a sabedoria, derivada das experiências vividas, é crucial para os subordinados. As mulheres negras, ao reivindicarem conhecimento, frequentemente baseiam sua credibilidade nas vivências reais, considerando essas experiências mais confiáveis do que o conhecimento teórico ou distante de quem não as vivenciou.

Posto isto, refletindo também sobre a prática etnográfica, a etnóloga francesa Jeanne Favret-Saada (2005) propõe a noção de afeto como um dispositivo metodológico que não seria a tradicional observação participante, onde a palavra do etnógrafo, “esse ser a-cultural, cujo cérebro somente conteria proposições verdadeiras” (FAVRET-SAADA, 2005, p. 157a), é promovida em detrimento da palavra nativa. Tampouco sua proposta seria falta de método, ou ainda, apenas empatia. A autora anuncia a possibilidade de experimentar o campo não pela concepção de ciência “deles”, mas por seus efeitos reais. Desse modo, fazer uso da “participação” como um instrumento de conhecimento.

Como se vê, quando uma etnógrafa aceita ser afetada, isso não implica identificar-se com o ponto de vista nativo, nem aproveitar-se da experiência de campo para exercitar seu

narcisismo. Aceitar ser afetada supõe, todavia, que se assuma o risco de ver seu projeto de conhecimento se desfazer (FAVRET-SAADA, 2005).

Bem como nos diz Anzaldúa (2000), ao escrever temos que assumir a responsabilidade também. Pois escrever é atrevido e perigoso, e revela nossos medos. Não é feito no papel, mas nas vísceras. Enfim, a escrita é como uma semente no escuro que insiste em germinar, encontrar o sol. Sem poder livrar-me do fardo de ser corporificada, de ser marcada, escrevo esta dissertação.

Patricia Hill Collins (2019) destaca que mesmo após estudar as epistemologias dominantes, muitas pesquisadoras negras ainda recorrem às suas próprias experiências e às de outras mulheres negras para orientar a escolha de tópicos e metodologias. Nesse contexto, a experiência pessoal se configura como um critério fundamental para a construção de significado, sendo um princípio epistemológico essencial no sistema de pensamento feminista negro.

Nesse sentido, minha experiência não apenas orienta a construção do conhecimento, mas também exige um compromisso ético na relação com minhas interlocutoras. Tenho consciência de que as histórias que emergem no campo podem ser marcadas por dor e desafios, como violência de gênero. Por isso, adoto uma postura ética que prioriza o bem-estar das interlocutoras.

Também percebo que a etnografia tem o poder de criar espaços de escuta, onde essas jovens possam compartilhar suas experiências sem julgamento. Ao mesmo tempo, busco formas de abordar essas questões com responsabilidade analítica, reconhecendo o impacto que essas reflexões têm sobre mim, como pesquisadora e trabalhadora da educação, bem como sobre o próprio campo de pesquisa.

“Na pesquisa etnográfica, estar em campo e escrever a partir dele, é deparar-se com a evidência do seu próprio corpo e lidar com sua visibilidade material e simbólica, colocando-o em questão” (NASCIMENTO, 2019, p. 460). Como jovem mulher pesquisando as trajetórias de jovens mulheres, acredito que minha identidade facilita uma aproximação inicial no campo com as interlocutoras. Apesar dos poucos anos de pesquisa, tenho notado que mulheres se sentem mais à vontade para compartilhar experiências relacionadas ao gênero, por perceberem que há algo em comum em nossas vivências. No entanto, também reconheço minhas posições de privilégio, como a formação acadêmica e inserção institucional.

Essa relação entre pesquisadora e interlocutoras não é isenta de assimetrias, mas possibilita trocas que influenciam a construção do conhecimento. A forma como gênero, raça, classe, idade e experiência acadêmica se entrelaçam no campo impacta não apenas o acesso às

narrativas, mas também a maneira como essas histórias são interpretadas. Nesse sentido, Alexandre Pereira (2023), ao investigar culturas juvenis, destaca a importância de um olhar relacional para compreender como masculinidades e feminilidades se constroem mutuamente, evidenciando a necessidade de articulação entre os estudos de juventudes e gênero⁵.

Partindo disso, nesta pesquisa adoto uma abordagem etnográfica, onde trabalho com interações realizadas em campo ao longo de 2024 - que incluíram a realização de uma oficina participativa em uma escola que oferta a EJA na Zona Norte de Manaus, com a participação de 35 pessoas, entre homens e mulheres, com idades de 18 a 60 anos. Além de conversas e entrevistas semiestruturadas realizadas com duas jovens mulheres da EJA e duas profissionais da Seduc-AM.

As interlocutoras profissionais da educação foram selecionadas com base em sua experiência e vínculo com a Zona Norte, garantindo diversidade de perspectivas e expertise nos temas abordados. As entrevistas ocorreram em formatos variados, como videochamada e encontro presencial, adaptando-se às demandas das participantes.

Um fator importante no que diz respeito à condução da pesquisa é a compreensão do contexto institucional em que essas jovens estão inseridas. Nesse sentido, a estrutura administrativa da Seduc-AM e a organização das escolas por coordenadorias distritais desempenham um papel central na implementação das políticas educacionais e na resposta às desigualdades que afetam as estudantes da EJA.

A Seduc-AM organiza as escolas estaduais de Manaus a partir de Zonas, que são regiões administrativas. Para cada Zona de Manaus foi criada uma Coordenadoria Distrital de Educação (CDE), sendo um total de sete CDE. Essas coordenadorias são a ligação entre as escolas e a sede da Secretaria de Educação. Cada CDE administra entre 27 e 38 escolas. De acordo com o site oficial da Seduc-AM, a CDE 6 contempla 27 escolas na Zona Norte, entre os bairros Cidade Nova, Novo Aleixo, Cidade de Deus, Nossa Senhora de Fátima, Amazonino Mendes e Nova Cidade.

A Zona Norte de Manaus é a mais populosa da cidade, e sua ocupação é caracterizada por uma diversidade socioeconômica, abrangendo tanto bairros de classe média como aqueles de baixa renda. Esta região é tão densamente ocupada que foi subdividida em duas CDE, 06 e 07. Contudo, para esta pesquisa, optei por focar na CDE 6, em parte devido ao fato de ser a região onde moro e trabalho, o que facilitou minha inserção, deslocamento e compreensão do

⁵Pereira (2023) também discute a invisibilização das meninas em pesquisas sobre juventudes, geralmente focadas em práticas masculinas como a pixação e o *breakdancing*. Ele aponta que essa lacuna reflete não apenas o perfil dos pesquisadores, majoritariamente homens, mas também a tendência de reproduzir uma visão limitada das experiências juvenis.

campo de pesquisa. Mas também, e principalmente, pelas altas taxas de abandono escolar na área. Essa escolha metodológica também levou em consideração o tempo disponível para a pesquisa, visando uma análise aprofundada e contextual que, espero, possa servir como base para investigações futuras mais amplas.

A Zona Norte da cidade também é marcada pela falta de infraestrutura básica e muitas das comunidades estabelecidas surgiram a partir de “invasões” de terras, fenômeno que vem ocorrendo de forma constante em Manaus desde o início dos anos 2000. A cidade de Manaus cresce freneticamente, se expandindo horizontalmente rumo a Zona Rural Rodoviária, passando pela Zona Norte⁶. Esta surgiu da necessidade de atender ao crescimento populacional não só da capital, mas também do interior do estado e de outros países, como é o caso de refugiados e imigrantes venezuelanos e haitianos⁷.

Nesse contexto, o foco central dessa pesquisa é compreender como jovens mulheres que vivem e estudam na EJA da Zona Norte de Manaus experienciam e atribuem significados ao abandono escolar. Meu recorte é de 18 a 29 anos. Escolhi esta faixa etária por entender que ela abrange uma fase essencial da vida das jovens, marcada por transições relacionadas à entrada na vida adulta, responsabilidades familiares, desafios socioeconômicos e busca por autonomia. Essa escolha está alinhada ao Estatuto da Juventude (Lei nº 12.852/2013), que define jovens como pessoas entre 15 e 29 anos e reconhece esse grupo como sujeito de direitos específicos, incluindo o direito à educação e à profissionalização.

Embora outras faixas etárias também sejam importantes, o intervalo de 18 a 29 anos possibilita um olhar detalhado sobre as especificidades desse grupo. Essa faixa etária é especialmente significativa na EJA, pois concentra mulheres que, por diversas razões, interromperam seus estudos na adolescência e estão buscando retomar a escolaridade já na vida adulta.

Além disso, a escolha do recorte etário de 18 a 29 anos também considerou aspectos éticos e metodológicos. Apesar da idade mínima estabelecida para a admissão na EJA nos primeiros segmentos ser de 15 anos completos, trabalhar com menores de idade, entre 15 e 17 anos, exige autorização formal de pais ou responsáveis, o que poderia dificultar o processo de pesquisa. Dessa forma, optar por jovens adultas permitiu maior autonomia na participação das

⁶É importante ressaltar que a Zona Norte é frequentemente considerada “periférica” nos discursos locais e na mídia, devido às desigualdades sociais e estereótipos estigmatizantes associados aos seus moradores. Essas desigualdades vão além das disparidades superficiais, como a comparação de renda entre residentes de bairros mais nobres e periféricos, incluindo também a falta de acesso a necessidades básicas, desafios relacionados à violência dita urbana, condições habitacionais precárias e a qualidade e acessibilidade dos serviços públicos.

⁷Recomenda-se os trabalhos do professor Sidney Antônio da Silva (PPGAS/UFAM), que estuda a migração haitiana e venezuelana na região amazônica: MORAIS, SILVA e RODRIGUES (2024); SILVA (2017); SILVA (2015).

interlocutoras.

No que se refere às questões éticas, o contato com todas as interlocutoras foi estabelecido com sensibilidade e respeito. Para proteger suas identidades, utilizo nomes fictícios e asseguro que todas as informações coletadas foram tratadas com confidencialidade. Antes das entrevistas, explicito os objetivos da pesquisa e garanto que compreendessem sua participação, incluindo a liberdade de se retirar a qualquer momento.

A pesquisa com as interlocutoras que participaram de entrevistas semiestruturadas, foi conduzida com atenção cuidadosa à privacidade e ao respeito pelas envolvidas. Optei por adotar uma abordagem etnográfica conduzida por meio de diálogo contínuo, com base na construção de relações de confiança ao longo do processo de campo, inclusive antes mesmo do início oficial da pesquisa.

O professor e antropólogo brasileiro Vagner Gonçalves da Silva (2000), traz a noção de “rede de campo”, que define o conjunto de relações sociais que o antropólogo estabelece com as pessoas participantes da pesquisa, permitindo a realização do trabalho etnográfico. O campo, segundo Silva (2000), é um processo em movimento circular, que pode se iniciar antes mesmo do início oficial da pesquisa e continuar após. Em práticas etnográficas, o contato prévio e o envolvimento de participantes no desenho do projeto são fundamentais para construir confiança e obter dados mais contextuais e sensíveis.

As interlocutoras, que fazem parte da minha rede de amigas, vizinhança ou trabalho, foram questionadas diretamente sobre a participação, recebendo explicações sobre os termos da pesquisa e sobre como os dados seriam utilizados. Além disso, fui constantemente transparente quanto ao andamento da pesquisa, mantendo um contato regular e informando sobre os processos.

Essa transparência no processo de pesquisa não apenas fortaleceu a relação de confiança com as interlocutoras, mas também possibilitou uma compreensão mais profunda sobre como elas narram suas próprias trajetórias. As experiências compartilhadas não são apenas relatos individuais, mas discursos atravessados por relações de poder e contextos históricos mais amplos. Nesse sentido, a perspectiva da historiadora norte-americana Joan Scott (1998) auxilia na problematização da experiência, categoria central nesta pesquisa.

A autora propõe que a experiência deve ser vista não como um ponto de partida ou uma verdade autoevidente, mas como algo construído historicamente e discursivamente. É necessário problematizá-la para entender os processos de poder e significado que moldam as identidades e as diferenças que ela produz. Essa abordagem exige uma crítica contínua de

nossas categorias de análise e uma abertura para enxergar a experiência como resultado de relações históricas, e não como uma essência.

A evidência da experiência, então, torna-se evidência do fato da diferença, ao invés de uma maneira de explorar como se estabelece a diferença, como ela opera, como e de que forma ela constitui sujeitos que vêm e agem no mundo. (SCOTT, 1998, p. 26)

Scott (1998) argumenta que a experiência é inseparável do discurso. “Já que o discurso é, por definição, compartilhado, a experiência é coletiva assim como individual. Experiência é uma história do sujeito” (1998, p. 42). Isso implica que a experiência é sempre mediada pela linguagem e que os sujeitos são constituídos por meio de processos discursivos. Contudo, esses sujeitos têm capacidade de ação dentro das condições limitadas impostas pelas estruturas históricas e discursivas. A experiência não é algo puramente individual, mas também coletiva, conectada a significados compartilhados e a contextos históricos.

A experiência não é um dado bruto ou objetivo, ela já é moldada por significados culturais, sociais e históricos. O que se entende como experiência é, em si, fruto de uma interpretação. Apesar de já ser uma construção interpretativa, a experiência precisa ser analisada para desvendar os processos e condições que a produziram. O que conta como experiência varia conforme os contextos históricos e sociais. Essa variabilidade demonstra que a experiência é sempre passível de questionamento. A definição do que é ou não considerado experiência está atrelada a relações de poder e a disputas políticas. A experiência não é neutra, ela reflete dinâmicas de inclusão, exclusão e dominação.

Avtar Brah (2006) também problematiza o conceito de experiência, argumentando que ele não reflete uma realidade pré-determinada, mas é uma construção cultural e discursiva. A experiência, para Brah, é o lugar onde sujeitos se formam, um espaço de contestação em que posições de sujeito e subjetividades são inscritas, reiteradas ou desafiadas. Essa visão desloca a ideia de que as experiências pessoais ou coletivas revelam uma verdade única e imutável.

A autora ressalta que, embora histórias coletivas e biografias pessoais sejam mutuamente interligadas, elas não podem ser reduzidas umas às outras. O mesmo evento ou contexto pode gerar diferentes significados e histórias, dependendo de como os sujeitos são culturalmente construídos e das matrizes ideológicas em jogo. Assim, a experiência é vista como um processo contínuo de atribuição de sentido, marcado pelas condições materiais e simbólicas das relações sociais cotidianas.

Assim, ao iluminar as experiências de jovens mulheres estudantes da EJA na Zona Norte de Manaus, esta pesquisa visa contribuir para o entendimento das complexas relações

entre abandono, retorno escolar e desigualdades estruturais. Ainda que sejam um recorte localizado, as reflexões aqui apresentadas dialogam com questões mais amplas da educação brasileira e de suas políticas públicas.

Trata-se de uma tentativa inicial de aproximação a essas dinâmicas, com o objetivo de contribuir para análises mais aprofundadas, seja em continuidade por meio de pesquisas futuras, como o doutorado, seja como subsídio para investigações de outras pesquisadoras interessadas na temática. Este trabalho não pretende esgotar a complexidade das questões envolvidas, mas abrir caminhos para novas reflexões e intervenções sobre o abandono escolar e as desigualdades educacionais.

Por fim, ser pesquisadora da/na Amazônia é, para mim, um compromisso com a valorização das realidades locais. Acredito que esta região, frequentemente vista como um lugar exótico ou distante, precisa ser olhada a partir de dentro, com uma visão que valorize as vivências de quem está aqui. Minha pesquisa busca contribuir com essa perspectiva, trazendo à tona experiências que muitas vezes são invisibilizadas, mas que têm muito a dizer sobre as dinâmicas educacionais no Brasil.

RESUMO DOS CAPÍTULOS

O Capítulo 1 discute a exclusão educacional de populações vulneráveis, contextualizando o abandono escolar no Brasil. Além disso, é analisada a trajetória histórica da EJA no país, incluindo seus desafios e avanços no contexto de políticas públicas. Também são apresentados os marcos legais e a estrutura da EJA na rede estadual de educação do Amazonas. Por fim, são exploradas as características sociais e econômicas da Zona Norte de Manaus.

O Capítulo 2 tem como foco a relação entre abandono escolar e gênero a partir das experiências das mulheres da EJA. A oficina “Meu Caminho Escolar” é o ponto de partida para a análise, permitindo compreender como as estudantes percebem suas trajetórias, desafios e estratégias de permanência na escola. A partir das narrativas compartilhadas, são discutidos fatores como maternidade, trabalho e falta de apoio institucional. O capítulo evidencia como as desigualdades de gênero atravessam o abandono escolar.

O Capítulo 3 da dissertação explora a atuação do Estado na permanência escolar, com foco em iniciativas da Seduc-AM para reduzir o abandono escolar, além da análise de entrevistas semiestruturadas feitas com duas profissionais da educação. A discussão aborda políticas públicas e a questão de gênero, bem como a interseção entre educação e trabalho no contexto capitalista. Por fim, analiso as perspectivas e expectativas das jovens mulheres da EJA em relação ao retorno escolar e ao futuro, considerando os desafios e as estratégias que mobilizam para permanecer na escola. A discussão revela como as políticas educacionais, embora fundamentais, muitas vezes não contemplam as especificidades da EJA, exigindo que estudantes e profissionais da educação criem estratégias próprias para enfrentar os desafios da permanência escolar.

CAPÍTULO 1

FRAGMENTOS DE EXCLUSÃO: abandono escolar, EJA e contextos locais

*Muitas vezes o trabalho intelectual leva ao confronto com duras realidades. Pode nos lembrar que a dominação e a opressão continuam a moldar as vidas de todos, sobretudo das pessoas negras e mestiças. Esse trabalho não apenas nos arrasta mais para perto do sofrimento como nos faz sofrer. Andar em meio a esse sofrimento para trabalhar com ideias que possam servir de catalisador para a transformação de nossa consciência e nossas vidas e de outras é um processo prazeroso e extático. Quando o trabalho intelectual surge de uma preocupação com a mudança social e política radical, quando esse trabalho é dirigido para as necessidades das pessoas nos põe numa solidariedade e comunidade maiores.
Enaltece fundamentalmente a vida.
bell hooks, Intelectuais negras*

1.1. Exclusão educacional de populações vulneráveis

A exclusão educacional no Brasil é um fenômeno historicamente construído, resultado de desigualdades estruturais que atravessam o acesso e a permanência na escola. Longe de ser um processo meramente individual, o afastamento do ambiente escolar reflete dinâmicas sociais, econômicas e políticas que limitam as oportunidades de determinados grupos, especialmente aqueles em situação de vulnerabilidade. Questões como raça, classe, gênero e territorialidade influenciam diretamente esse processo, tornando a exclusão educacional uma problemática complexa e multifacetada.

Nesse contexto, a professora e pesquisadora em educação Sandra Maria de Mattos (2012) contribui para essa discussão ao analisar os mecanismos de inclusão e exclusão escolar. A autora argumenta que a exclusão educacional é historicamente marcada por práticas paternalistas, que frequentemente associam os estudantes das classes populares a estigmas de carência cultural, déficit de inteligência e dificuldades de aprendizagem. Essas concepções reforçam a ideia de que a exclusão escolar é uma falha individual, quando, na verdade, ela resulta de desigualdades estruturais que restringem o acesso e a continuidade dos estudos.

Essa visão de exclusão abre caminho para uma reflexão mais profunda sobre a desumanização que perpassa esse processo, tomando como referência a filósofa estadunidense Judith Butler (2011), em *Vida Precária*. A autora reflete sobre os mecanismos que determinam quais vidas são reconhecidas e valorizadas e quais são consideradas descartáveis, pois a forma como representamos o outro, ou a falta dessa representação, define os limites da humanização

e da desumanização. Para aqueles que não tem sua voz ouvida ou espaço de autorepresentação, a negação da humanidade se torna um risco constante. “Uma vida específica não pode ser considerada lesada ou perdida se não for primeiro considerada viva (BUTLER, 2015, p. 13)”.

No contexto da exclusão educacional, esse enquadramento se manifesta na maneira como determinadas populações são retratadas como “inaptas” para a escola, perpetuando o afastamento de grupos historicamente marginalizados. Essa negação do reconhecimento é um elemento central na construção da desigualdade educacional, na medida em que reforça estruturas de dominação que naturalizam o “fracasso” escolar como algo inerente a determinados sujeitos.

A partir dessa perspectiva, lanço mão de Achille Mbembe (2016), filósofo e cientista político camaronês que propõe o conceito de necropolítica, destacando como o poder opera na regulação da vida e da morte, definindo quais grupos sociais são vistos como dignos de proteção e quais são relegados à vulnerabilidade extrema. No Brasil, essa lógica se expressa de diversas formas, inclusive na exclusão educacional de populações vulneráveis.

O direito à educação, embora garantido constitucionalmente, não se materializa de forma equitativa, pois aqueles que se encontram em situação de maior precariedade – pessoas negras, indígenas, mulheres pobres – são também aqueles que enfrentam as maiores barreiras para permanecer na escola. Assim, a exclusão educacional não pode ser compreendida apenas como uma questão pedagógica, mas como um reflexo das hierarquias sociais que determinam quem tem acesso ao conhecimento e quem é sistematicamente afastado dele.

Nesse sentido, a socióloga, professora, feminista e ativista argentina Maria Lugones (2014) reforça que a colonialidade de gênero e raça organiza as exclusões de maneira interseccional. Para a autora, a subalternização de determinados grupos não ocorre apenas por meio da exclusão direta, mas também pela maneira como são reduzidos a categorias desumanizantes, justificando a precarização de suas existências. Essa perspectiva é fundamental para compreender como a EJA se insere nesse cenário, pois seus estudantes carregam trajetórias marcadas por rupturas educacionais que não podem ser analisadas isoladamente da construção histórica da desigualdade no Brasil.

No contexto da pesquisa, compreende-se o abandono escolar não como resultado de uma mera escolha individual, mas como um processo em que barreiras sociais, econômicas e de gênero se impõem continuamente, restringindo possibilidades de permanência escolar. O discurso institucional, muitas vezes baseado na responsabilização individual, contribui para a invisibilização desses processos e reforça estigmas sobre estudantes da EJA.

O sociólogo francês Robert Castel (1997) aborda as dinâmicas dos processos de marginalização e exclusão social, especialmente no contexto das políticas de inserção e proteção social. O pesquisador explora como a vulnerabilidade emerge da precarização do trabalho e do enfraquecimento dos laços sociais, levando à “desfiliação” – uma condição marcada pelo duplo desligamento do trabalho e das redes relacionais. Castel aponta a marginalização como um fenômeno dinâmico, não estático, destacando como situações de exclusão social evoluem.

Com isso, a exclusão, conforme Mattos (2012), não implica apenas a ausência de relações sociais, mas configura um conjunto de vínculos específicos que reforçam a marginalização. No campo educacional, é evidenciada na dificuldade que grupos historicamente estigmatizados e vulneráveis enfrentam para acessar a escolarização formal. A autora ainda destaca que os mecanismos que sustentam a exclusão são também sociopsicológicos, criando subjetividades marcadas pelo sentimento de culpa e frustração.

Esse contexto teórico dialoga diretamente com dados recentes sobre abandono escolar no Brasil, que refletem a persistência de desigualdades estruturais nas experiências educacionais. As taxas consolidadas de abandono escolar no Brasil, divulgadas pelo Censo Escolar 2023, indicam uma trajetória de queda nos últimos anos, situando-se em 3,0% no ensino fundamental e 5,9% no ensino médio. Apesar dessa redução, entre os jovens de 14 a 29 anos no Brasil, 9 milhões não concluíram o ensino médio, seja por abandono escolar ou por nunca terem frequentado essa etapa. Desse total, 58,1% eram homens e 41,9% mulheres. Em relação à cor ou raça, 27,4% eram brancos, enquanto 71,6% pertenciam aos grupos pretos ou pardos.

Tabela 1: Pessoas de 14 a 29 anos e que não frequentam escola, com nível de instrução inferior ao médio completo, segundo o sexo e a cor ou raça (2023).

| Sexo | |
|----------------|-------|
| Homem | 58,1% |
| Mulher | 41,9% |
| Cor ou raça | |
| Branca | 27,4% |
| Preta ou parda | 71,6% |

Fonte: IBGE. PNAD Contínua Educação, 2023.

A desigualdade racial no Brasil reflete um fenômeno estrutural e sistêmico, profundamente enraizado nas dinâmicas sociais e econômicas do país. De acordo com a

Síntese de Indicadores Sociais de 2023, do IBGE, embora pretos e pardos representassem 55,7% da população em 2022, eles constituíam 70,3% dos brasileiros vivendo abaixo da linha de pobreza, enquanto a parcela de brancos era de 28,7%. A disparidade se torna ainda mais alarmante ao analisar a extrema pobreza, na qual 73% dos indivíduos eram negros, comparados a 26% de brancos.

As razões para o abandono escolar são multifacetadas e frequentemente associadas à necessidade de trabalhar. Esse cenário reflete o impacto da questão socioeconômica na vida dos jovens. Dados da Pnad Contínua Educação 2022, apresentados abaixo, mostram que há semelhanças nas razões de abandono escolar entre a população preta ou parda e a branca, mas destacou diferenças significativas relacionadas ao gênero. Entre as mulheres, os principais fatores incluem a gravidez e a necessidade de assumir afazeres domésticos ou cuidados com outras pessoas.

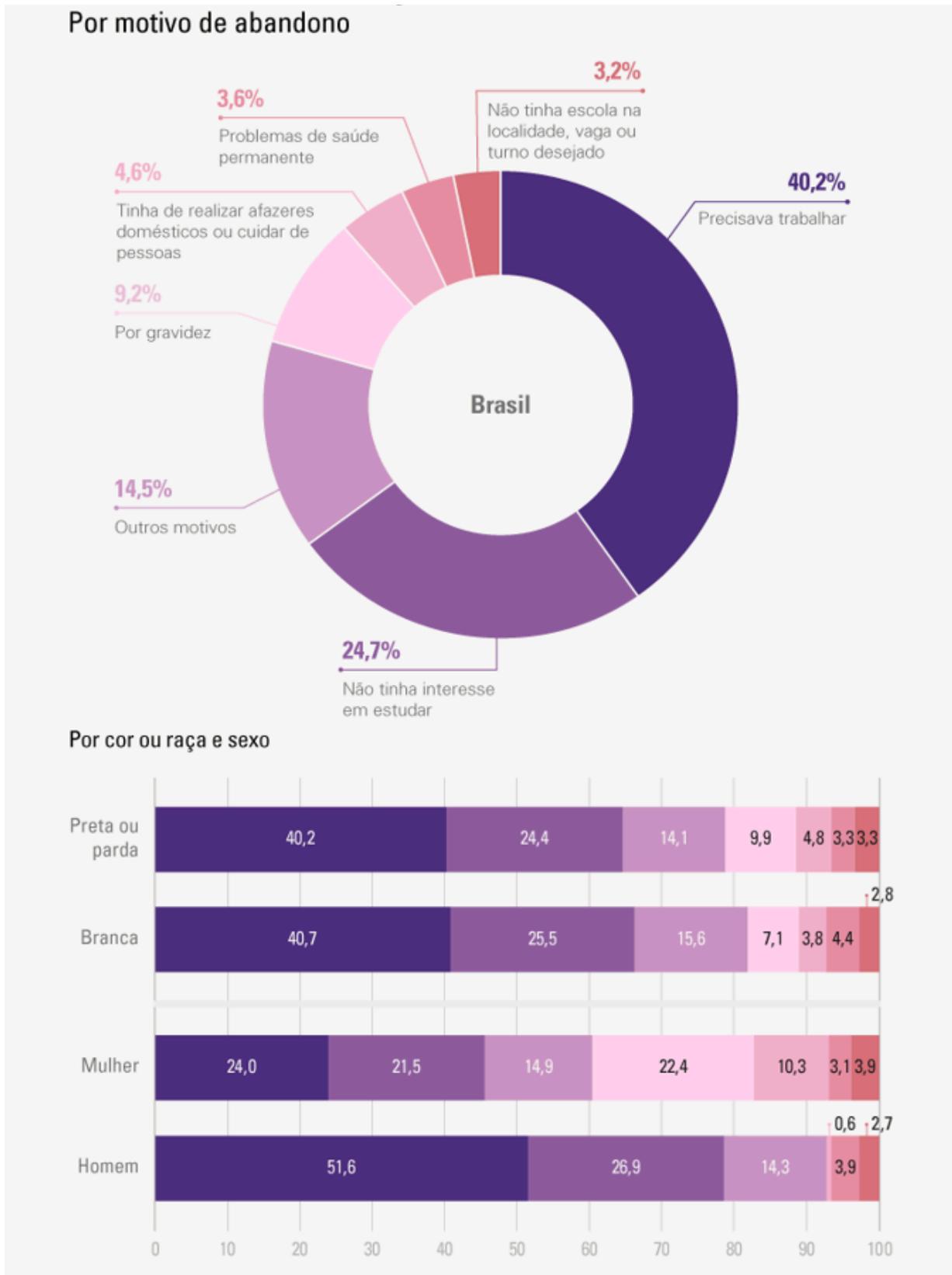
As desigualdades de gênero estruturam as trajetórias escolares, impactando diretamente as experiências de abandono e permanência na educação. A divisão sexual do trabalho faz com que muitas jovens precisem interromper seus estudos para assumir funções tradicionalmente atribuídas ao feminino, como o trabalho doméstico não remunerado e a maternidade.

Abordar as questões de gênero no contexto educacional é fundamental para compreender os mecanismos que produzem e reforçam essas desigualdades, bem como os desafios enfrentados pelas mulheres que tentam retornar à escola. A naturalização da sobrecarga feminina e a falta de suporte institucional adequado dificultam a permanência escolar, reforçando padrões de exclusão historicamente estabelecidos.

Além disso, as experiências das mulheres na escola não se limitam às dificuldades individuais, mas refletem relações sociais e políticas que determinam quem tem acesso à educação e em quais condições. Compreender essas dinâmicas permite lançar um olhar crítico sobre a educação enquanto espaço que tanto pode reproduzir desigualdades quanto servir como ferramenta de transformação social.

A antropóloga brasileira Miriam Pillar Grossi (1998) define gênero como uma categoria utilizada para compreender as relações sociais entre homens e mulheres, historicamente determinadas e moldadas pelos discursos sociais sobre a diferença sexual. Inspirando-se em Joan Scott (1998), Grossi ressalta que gênero não apenas se baseia na diferença entre os sexos, mas também atribui significado a essa diferença, funcionando como uma construção social e histórica que organiza e dá sentido às relações entre os indivíduos.

Gráfico 1: Abandono escolar entre pessoas de 14 a 29 anos (2022).



Fonte: IBGE. PNAD Contínua Educação, 2022.

Essa compreensão das relações de gênero é fundamental para analisar as dinâmicas educacionais, pois as relações de gênero influenciam diretamente as trajetórias escolares. No ensino médio, por exemplo, os dados do Censo Escolar 2023 indicam que as taxas de abandono entre os homens (3,8%) superaram as das mulheres (2,9%), revelando como os papéis de gênero, aliados às condições socioeconômicas, moldam as experiências e desafios enfrentados por estudantes, especialmente nas transições para a vida adulta.

Dados da Pnad Contínua Educação 2023 revelam que os índices de desocupação entre jovens são particularmente preocupantes entre mulheres, das quais 52,8% estavam sem trabalhar, sendo que 25,6% não estudavam nem estavam inseridas no mercado de trabalho. A situação é igualmente alarmante entre pessoas pretas ou pardas, com uma taxa de desocupação de 47,3%, sendo que 22,4% não trabalhavam nem estudavam. Ambos os grupos apresentam índices superiores à média nacional de desocupação, que foi de 45,3% para jovens de 15 a 29 anos, refletindo desigualdades estruturais que ampliam as vulnerabilidades sociais desses segmentos.

Miriam Pillar Grossi (1998) define os papéis de gênero como construções sociais que atribuem expectativas e comportamentos a homens e mulheres com base no sexo biológico. Esses papéis funcionam como performances culturais que variam entre culturas e mudam ao longo do tempo histórico, inclusive dentro de uma mesma sociedade. Grossi associa a consolidação dos papéis de gênero à Sociedade Moderna, marcada pelo Iluminismo, pela Revolução Industrial e pela separação entre as esferas pública, atribuída aos homens, e privada, às mulheres. Essa divisão, central na organização dos papéis de gênero, tem sido contestada pelos feminismos, evidenciando que gênero é uma construção social passível de transformação.

Além dessas diferenças, populações como jovens LGBTIA+⁸ enfrentam desafios específicos no acesso e na permanência escolar. Os dados oficiais do Censo Escolar e da PNAD ainda não contemplam indicadores de identidade de gênero e orientação sexual, o que dificulta a realização de um panorama quantitativo sobre abandono escolar entre pessoas LGBTIA+.

Miriam Grossi (1998), aponta que a identidade de gênero refere-se ao núcleo central de convicções que define como cada indivíduo se percebe em termos de masculino ou feminino, constituindo-se em um elemento essencial e estável da vida psíquica. Essa construção começa na socialização inicial, desde o momento em que o bebê é rotulado como

⁸ A sigla LGBTIA+ é um acrônimo que representa as letras lésbicas, gays, bissexuais, transgêneros,, intersexuais, assexuais, e o símbolo “+” que inclui outras orientações sexuais e identidades de gênero.

menina ou menino, frequentemente antes mesmo do nascimento, com a atribuição de um nome e expectativas sociais que passam a guiar a interação com a criança. O gênero vai além de uma simples designação biológica, sendo uma construção social intrinsecamente ligada à identidade e à experiência cultural.

Já a orientação sexual é compreendida como as práticas eróticas humanas, é culturalmente determinada e não pode ser reduzida a instintos ou a funções biológicas. Na cultura ocidental, há uma tendência a associar a sexualidade ao gênero e à reprodução, vendo a heterossexualidade como “natural” e necessária para a perpetuação da espécie. Homossexualidade e o homoerotismo são conceitos que requerem uma análise cuidadosa, pois remetem a dinâmicas complexas de identidade, desejo e práticas sociais.

Baseando-se nos estudos do antropólogo americano Robert Stoller (1978), Grossi ressalta que a escolha do objeto de desejo não interfere necessariamente na identidade de gênero de um indivíduo “normal”, ou seja, aquele criado de acordo com sua rotulação de gênero atribuída ao nascimento. Homens que se sentem atraídos por outros homens, por exemplo, não deixam de se reconhecer como homens, embora as pressões sociais possam fazê-los sentir-se “diferentes”.

A Pesquisa Nacional sobre o Ambiente Educacional no Brasil (2016) revelou que adolescentes e jovens LGBTIA+ enfrentam um ambiente escolar marcado pela insegurança, violência e discriminação. De acordo com o estudo, 60% dos estudantes LGBTIA+ se sentiam inseguros na escola devido à sua orientação sexual, enquanto 43% relataram insegurança relacionada à sua identidade ou expressão de gênero.

Em relação ao convívio escolar, 48% dos estudantes LGBTIA+ afirmaram ouvir frequentemente comentários pejorativos e LGBTfóbicos de seus pares, com 55% mencionando especificamente comentários negativos sobre pessoas trans. A violência verbal também é uma realidade alarmante, com 73% dos estudantes LGBTIA+ sendo agredidos verbalmente por causa da orientação sexual e 68% por sua identidade de gênero. Além disso, 27% dos estudantes LGBTIA+ sofreram agressões físicas motivadas pela orientação sexual e 25% pela identidade de gênero. Também foi registrado que 56% dos estudantes LGBT foram assediados sexualmente na escola. A LGBTfobia priva jovens do direito à escola, e pode acarretar a exclusão dos mesmos do ambiente escolar.

De maneira semelhante, a exclusão de pessoas com deficiência é significativa. A inclusão escolar, como estabelece a Meta 4 do Plano Nacional de Educação (PNE), busca universalizar o acesso de crianças e jovens com deficiência às escolas regulares, mas enfrenta resistência em contextos onde ainda prevalecem modelos segregadores. Tavares, Dantas e

Fonseca (2023) discutem os desafios e avanços na inclusão de pessoas com deficiência, destacando os estigmas que historicamente limitaram suas oportunidades e reforçaram sua exclusão social e educacional. Por décadas, essas pessoas foram vistas como incapazes de tomar decisões e participar ativamente da sociedade, o que perpetuou sua marginalização.

Por fim, é necessário destacar os impactos da pandemia de Covid-19 na exclusão educacional, os quais escancararam e intensificaram as desigualdades já existentes no sistema educacional brasileiro. A pandemia de Covid-19, causada pelo coronavírus SARS-CoV-2, teve início no Brasil em março de 2020, e se tornou uma emergência sanitária global. As medidas de isolamento social, essenciais para conter a propagação do vírus, levaram à suspensão das aulas presenciais, impactando profundamente o setor educacional.

Tabela 2: Distribuição de crianças e adolescentes de 6 a 17 anos com Ensino Médio incompleto, segundo condição de não frequência à escola, por Grandes Regiões (2020).

| Região | 6 a 10 anos | | 11 a 14 anos | | 15 a 17 anos | | TOTAL | |
|---------------|------------------|-------------|------------------|-------------|------------------|-------------|------------------|-------------|
| | (N) | % | (N) | % | (N) | % | (N) | % |
| Norte | 453.282 | 26,9 | 363.948 | 27,3 | 328.957 | 32,4 | 1.146.187 | 28,4 |
| Nordeste | 732.211 | 16,1 | 554.918 | 15,7 | 699.475 | 25,3 | 1.986.604 | 18,3 |
| Sudeste | 659.220 | 10,8 | 385.775 | 8,6 | 403.118 | 11,8 | 1.448.113 | 10,3 |
| Sul | 105.791 | 5,2 | 51.149 | 3,5 | 83.875 | 6,9 | 240.815 | 5,1 |
| Centro-Oeste | 128.284 | 9,9 | 56.295 | 6 | 68.997 | 9,3 | 253.575 | 8,5 |
| BRASIL | 2.078.788 | 13,2 | 1.412.085 | 12 | 1.584.422 | 17,3 | 5.075.294 | 13,9 |

Fonte: IBGE. Pnad-Covid, 2020. Nota: Considerou-se não frequentando a escola crianças e adolescentes de 6 a 17 anos que declararam não frequentar a escola ou que frequentavam a escola, mas não tiveram atividades escolares disponibilizadas na semana anterior à entrevista.

De acordo com dados da Pnad Covid-19, ao final do ano letivo de 2020, mais de 5,07 milhões crianças e adolescentes com idades entre 6 e 17 anos estavam fora da escola ou sem acesso a atividades escolares, representando 13,9% dessa população no Brasil. As regiões Norte e Nordeste foram as mais impactadas, com destaque para a faixa etária de 6 a 10 anos, que, historicamente, apresentava os menores índices de exclusão escolar antes da pandemia.

As crianças e adolescentes que vivem em áreas rurais da região Norte foram desproporcionalmente afetadas. A distribuição de crianças de 6 a 10 anos, segundo condição de não frequência à escola, foi de 23,7% em áreas urbanas e de 37,7% em rurais, evidenciando a precariedade das condições de vida e a falta de acesso a recursos básicos nessas localidades. Nesses contextos, as limitações no acesso à internet e a equipamentos adequados para o acompanhamento das aulas remotas agravaram o distanciamento educacional. Estados como Roraima, Amapá, Pará e Amazonas apresentaram os maiores

índices de exclusão escolar do país, com percentuais acima de 30% entre a população de 6 a 17 anos.

Tabela 3: Percentual de crianças e adolescentes de 6 a 17 anos com Ensino Médio incompleto que não frequentam a escola, por Unidade da Federação (2020)

| Unidade da Federação | Não frequenta a escola | |
|----------------------|------------------------|-----------------|
| | Número | Porcentagem (%) |
| Rondônia | 22.026 | 6,7 |
| Acre | 52.237 | 24,6 |
| Amazonas | 300.044 | 32 |
| Roraima | 46.987 | 38,6 |
| Pará | 610.983 | 32 |
| Amapá | 71.949 | 35,7 |
| Tocantins | 41.961 | 13 |
| Maranhão | 244.307 | 15,8 |
| Piauí | 76.895 | 12,1 |
| Ceará | 135.069 | 8,2 |
| Rio Grande do Norte | 160.059 | 24,9 |
| Paraíba | 78.490 | 10,8 |
| Pernambuco | 230.500 | 13,1 |
| Alagoas | 124.106 | 17,7 |
| Sergipe | 93.133 | 21,4 |
| Bahia | 844.045 | 30,7 |
| Minas Gerais | 244.319 | 7,3 |
| Espírito Santo | 77.967 | 11,1 |
| Rio de Janeiro | 458.675 | 17,2 |
| São Paulo | 667.152 | 9,2 |
| Paraná | 83.087 | 4,4 |
| Santa Catarina | 49.539 | 4,4 |
| Rio Grande do Sul | 108.188 | 6,2 |
| Mato Grosso do Sul | 28.869 | 5,7 |
| Mato Grosso | 72.783 | 10,8 |
| Goiás | 123.426 | 9,7 |
| Distrito Federal | 28.497 | 5,4 |
| TOTAL | 5.075.294 | 13,9 |

Fonte: IBGE. Pnad-Covid, 2020. Nota: Considerou-se não frequentando a escola crianças e adolescentes de 6 a 17 anos que declararam não frequentar a escola ou que frequentavam a escola, mas não tiveram atividades escolares disponibilizadas na semana anterior à entrevista.

Nesse contexto, a pesquisa “Por Ser Menina 2021” oferece dados alarmantes que ilustram como essas dinâmicas se manifestam no Brasil. Encomendada pela Plan International Brasil e realizada pela consultoria Tewá 225 em 2021, a pesquisa investigou a percepção de meninas de 14 a 19 anos em 10 cidades de todas as regiões do Brasil, com um total de 2.589 participantes. O Amazonas apresentou o maior índice de interrupção escolar do país, alcançando 32,8%, quase o dobro da média nacional de 18,2% e muito acima dos demais estados. As dificuldades enfrentadas durante a pandemia de Covid-19 foram as principais razões para o abandono escolar, com destaque para o Maranhão (30,7%) e o Amazonas (21,4%).

Entre os motivos, 19,3% das meninas mencionaram a exaustão com as aulas remotas, seguido pela perda de interesse em estudar (17,6%). No Amazonas, 11,2% das entrevistadas apontaram a necessidade de ajudar nos afazeres domésticos como causa do abandono escolar. A gravidez também é apontada como uma das principais razões para o abandono escolar, sendo o Amazonas o estado com o maior índice (8,2%) de meninas que deixaram os estudos por esse motivo.

Esses dados evidenciam a sobrecarga de responsabilidades que recai sobre meninas e mulheres. No contexto da minha pesquisa, esses fatores também aparecem de forma recorrente nos relatos das interlocutoras. As desigualdades de gênero se manifestam na necessidade de conciliar os estudos com o trabalho doméstico, a maternidade e a busca por renda, tornando o retorno à escola um processo desafiador e, muitas vezes, marcado por idas e vindas. As dificuldades enfrentadas por essas jovens não são isoladas, mas revelam um padrão mais amplo, que dialoga com os desafios estruturais da permanência escolar na educação básica.

1.2. EJA no Brasil

Esse cenário de exclusão educacional recai, em grande medida, sobre a EJA. A trajetória histórica da EJA revela como essa modalidade permaneceu em uma posição secundária dentro da estrutura educacional brasileira, servindo predominantemente aos “expulsos”, os excluídos do sistema educacional. Os estudantes da EJA compartilham a experiência da violação de um direito fundamental ainda na infância ou adolescência, o que coloca seu perfil demográfico em estreita relação com o de outros grupos historicamente marginalizados, como mulheres, pessoas negras, com deficiência e LGBTIA+.

Antonio Pereira (2019), professor e pesquisador vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação de Jovens e Adultos da Universidade do Estado da Bahia, aborda as múltiplas dimensões da exclusão enfrentada pelos sujeitos da EJA. Para o autor, a falta de uma abordagem diferenciada na EJA, capaz de considerar múltiplos níveis de exclusão – escolar, social, econômica e política –, resultou em um “sujeito genérico” que não é reconhecido pela diversidade das trajetórias de vida e das necessidades específicas dos mais vulneráveis. Esses sujeitos, frequentemente enfrentam precarização do trabalho, desemprego, habitação inadequada, e falta de acesso a serviços essenciais, como saúde e educação. A ausência de uma escolarização na idade adequada contribui para a reprodução dessas exclusões.

Fica evidente que as políticas sociais, direcionadas às crianças, adolescentes, jovens, adultos e velhos, em situação ou não de vulnerabilidade, são para corrigir os defeitos de um sistema, mas, no caso do Brasil, nem sempre tais políticas conseguem surtir efeitos, porque não são de integração social, embora se apresentem como resgatadoras de dívidas sociais. Mas quando observamos os programas que tentam corporificar essas ideias, percebemos que são desenvolvidos equivocadamente, seja na ordem do pensamento, das ações ou da profissionalidade das pessoas e instituições executoras. O resultado: integração social não se verifica, concretamente, devido a descontinuidade dos programas, bem como pela ausência de um acompanhamento e avaliação governamental e da própria sociedade. E no fim desse processo, as pessoas atendidas por essas políticas adentram na zona de desfilamento, e ainda são responsabilizadas por tal situação, porque que não soube, supostamente, aproveitar as oportunidades de reintegração e reinserção social oferecidas pelo Estado. (PEREIRA, 2019, p. 281)

O autor argumenta ainda que a pobreza, ao longo da história, foi abordada pelas ciências humanas como um problema filantrópico, social, político e, finalmente, econômico. A pobreza, em sua dimensão política, está diretamente relacionada à posse de bens, recursos e proventos, e sua eliminação depende do respeito aos direitos e deveres de todos os cidadãos.

A pobreza é frequentemente vista como uma questão individual, resultado da falta de disposição ou aptidão pessoal, ignorando suas causas estruturais. A educação, nesse contexto, é apresentada como ferramenta de valorização do “capital humano”, sendo a escola entendida como um meio para superar a pobreza. No entanto, a ausência de escolarização contribui para a perpetuação da pobreza, especialmente quando a escola não cumpre sua função de proporcionar uma educação de qualidade, o que fragiliza a sociabilidade dos indivíduos e os direciona para a EJA (PEREIRA, 2019).

A partir de uma releitura dos principais momentos da EJA no Brasil, Alves, Silva e Santos (2021), apontam como a EJA no Brasil é marcada por avanços e desafios históricos, desde seu início no período colonial. A educação trazida pelos jesuítas no século XVI era baseada na catequese, sem caráter acadêmico. Apenas em 1878 surgiu a primeira modalidade

voltada para adultos analfabetos do sexo masculino, ainda relacionada ao poder e ao status social.

Os autores ainda apontam que a Constituição de 1934 foi um marco ao reconhecer a educação como dever do Estado, incluindo o ensino gratuito para adultos que não concluíram o processo educativo formal. Na década de 1940, iniciativas como o Serviço Nacional da Educação de Adultos (SNEA) e a Campanha Nacional de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA) trouxeram a educação de jovens e adultos para o debate público.

Nas décadas seguintes, leis como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1961 e a Lei 5.692/71 formalizaram o ensino supletivo, destinado a suprir lacunas de escolarização. Paralelamente, movimentos populares trouxeram abordagens críticas e dialógicas à educação de adultos, enfatizando o protagonismo dos estudantes. Contudo, o golpe militar de 1964 suprimiu os movimentos libertários, substituindo-os por políticas como o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), que priorizavam uma educação tecnicista voltada à capacitação de mão de obra.

A redemocratização nos anos 1980 consolidou a EJA como direito universal na Constituição de 1988. A promulgação da LDB em 1996 reforçou a obrigatoriedade da educação básica gratuita e de qualidade para jovens e adultos. Programas como o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja) buscaram integrar a educação básica e a capacitação profissional. Contudo, a EJA ainda enfrenta desafios, como a falta de investimentos e a persistência de percepções que a reduzem a uma modalidade instrumental voltada à formação de mão de obra.

Os professores e pesquisadores, Jaqueline Ventura e Francisco Oliveira (2020), ambos com ampla experiência na área de educação e trabalho, discutem as transformações na EJA no Brasil sob a influência do neoliberalismo, situando essas mudanças em um contexto mais amplo de reformas educacionais nos últimos 30 anos. Segundo os autores, o neoliberalismo, consolidado no país nos anos 1990, moldou as políticas educacionais ao priorizar interesses do mercado, promovendo a privatização, a terceirização e a redução de investimentos públicos. Esse modelo reforçou a adaptação da educação aos objetivos econômicos da burguesia, especialmente nas periferias do capitalismo global.

Tabela 4: Recursos federais destinados à EJA no Brasil (2012-2022)

| Ano | Recursos (R\$) |
|------|----------------|
| 2012 | 1.478.537.817 |
| 2013 | 895.120.453 |
| 2014 | 675.279.588 |
| 2015 | 503.502.026 |
| 2016 | 405.910.000 |
| 2017 | 158.690.489 |
| 2018 | 65.700.000 |
| 2019 | 25.622.147 |
| 2020 | 7.596.215 |
| 2021 | 5.470.318 |
| 2022 | 38.981.322 |

Fonte: Movimento Educação pela Base, 2022.

Dados do Sistema Integrado de Planejamento e Orçamento (Siop), reunidos no dossiê “Em busca de saídas para a crise das políticas públicas da EJA” (2022) do Movimento Educação pela Base, mostram que os recursos destinados à EJA caíram de R\$1,4 bilhão, em 2012, para R\$5,4 milhões em 2021. Embora tenha havido uma recuperação em 2022, com o investimento atingindo R\$38,9 milhões, esse montante ainda corresponde a apenas 3% do que foi destinado à modalidade uma década antes.

Ventura e Oliveira (2020) apontam que, nesse cenário, a EJA sofreu uma desvalorização histórica, tornando-se fragmentada, com baixa complexidade pedagógica e forte alinhamento às demandas imediatistas do mercado. O foco passou a ser a certificação em massa, desconsiderando uma formação integral e crítica. Durante os anos 1990, a modalidade foi marcada pela descontinuidade e pela pulverização de ações, muitas delas financiadas por entidades como o Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT).

Ainda os autores destacam que no governo Lula (2003-2010) e no governo Dilma (2011-2016), a vinculação da EJA às teses neoliberais se intensificou com ações pragmáticas e utilitárias, enfatizando programas focais e certificação rápida. Essa transformação, conforme destacam os autores, limita ainda mais o potencial democrático da escolarização, especialmente para as frações mais vulneráveis da classe trabalhadora.

No contexto político mais recente, nos governos Temer (2016-2018) e Bolsonaro (2019-2022), foram reforçadas as políticas de certificação em detrimento da escolarização. Exemplos incluem o fortalecimento do Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Encceja), o fechamento de escolas destinadas à EJA e a implementação de programas educacionais à distância, como via internet ou televisão. Para Ventura e Oliveira (2020), essas iniciativas sinalizam uma desresponsabilização do Estado em relação à Educação de Jovens e Adultos, favorecendo um modelo mercantilizado de educação que prioriza a certificação em massa sobre o acesso ao conhecimento sistematizado e à formação cultural.

Mais recentemente, em junho de 2024, o governo federal de Lula, por meio do Decreto nº 12.048, instituiu o Pacto Nacional pela Superação do Analfabetismo e Qualificação da EJA. Desenvolvida de forma colaborativa entre o Ministério da Educação (MEC), estados, municípios e outros atores, essa política pública busca superar o analfabetismo, elevar a escolaridade, ampliar matrículas na EJA, inclusive para pessoas privadas de liberdade, e integrar a EJA à educação profissional. Em quatro anos, o Pacto pretende alcançar metas como alfabetizar 900 mil estudantes pelo Programa Brasil Alfabetizado, atender 100 mil jovens pelo Projovem, beneficiar 540 mil estudantes pelo programa Pé-de-Meia EJA, capacitar 60 mil educadores populares e apoiar 3 mil escolas por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola para a Educação de Jovens e Adultos (PNAE-EJA).

O Programa Brasil Alfabetizado (Decreto nº 10.959, de 8 de fevereiro de 2022) é uma iniciativa do (MEC) que visa promover a alfabetização de pessoas com 15 anos ou mais. Por sua vez, o Projovem é um programa educacional voltado para jovens entre 18 e 29 anos que foram alfabetizados, mas que não concluíram o ensino fundamental e desejam obter uma formação básica (Lei nº 11.129/2005). Já o PNAE (Lei nº 11.947/2009) é um programa do MEC que fornece recursos financeiros a escolas públicas e privadas. O PNAE EJA é parte do Pacto Nacional pela Superação do Analfabetismo e Qualificação na Educação de Jovens e Adultos, uma política pública que envolve o MEC, estados, municípios e o Distrito Federal.

Por fim, o programa Pé-de-Meia (Lei nº 14.818/2024), do Governo Federal, visa incentivar a permanência e conclusão do ensino médio para estudantes de escolas públicas que são beneficiários do Cadastro Único para Programas Sociais (CadÚnico). Há pouco tempo, por meio da Portaria nº 861, de 23 de agosto de 2024, o Programa Pé-de-Meia passou a beneficiar alunos da EJA com idades entre 19 e 24 anos.

O Censo Escolar de 2023 revelou uma diminuição significativa no número de matrículas na EJA, evidenciando uma crise na modalidade. Em 2023, registraram-se 2,5 milhões de matrículas, distribuídas entre o ensino fundamental (1,5 milhão) e o ensino médio (1 milhão). Esses números refletem uma redução de 20% em relação a 2019, quando havia 3,2 milhões de estudantes matriculados. A tendência de queda nas matrículas acompanha um cenário de desinvestimento e desarticulação das políticas públicas voltadas à EJA.

Tabela 5: Matrículas na Educação de Jovens e Adultos no Brasil (2019-2023)

| Ano | 2019 | 2020 | 2021 | 2022 | 2023 |
|---------------------------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| Total | 3.273.668 | 3.002.749 | 2.962.322 | 2.774.428 | 2.589.815 |
| Ensino fundamental | 1.937.583 | 1.750.169 | 1.725.129 | 1.691.821 | 1.575.804 |
| Ensino médio | 1.336.085 | 1.252.580 | 1.237.193 | 1.082.607 | 1.014.011 |

Fonte: Inep/MEC. Censo Escolar, 2023.

Outro ponto de destaque é o fenômeno da juvenilização da EJA no Brasil, caracterizado pela presença crescente de adolescentes. Em 2023, 24,7% das matrículas na modalidade correspondiam a jovens com 20 anos ou menos, sendo que muitos optam pela EJA devido à possibilidade de acelerar a conclusão da educação básica. Contudo, o descompasso entre as necessidades desse público e a estrutura da EJA, incluindo currículos inadequados e uma assistência estudantil insuficiente, aponta para a urgência de adaptações específicas.

Ao discutirem sobre a juvenilização da EJA e as implicações no processo de escolarização, Alcides Souza Filho, Atenuza Cassol e Antonio Amorim (2021) apontam que essa questão reflete um dos desafios contemporâneos mais complexos para a educação brasileira. Esse fenômeno decorre da exclusão educacional de jovens, especialmente aqueles das classes populares, que enfrentam pressões sociais, culturais e econômicas que dificultam sua permanência na escola. Muitos adolescentes ingressam na EJA em busca de uma solução para os desencontros vividos na escola regular, que, por vezes, não lhes oferece condições adequadas de ensino ou acolhimento.

A ausência da EJA na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reflete uma lacuna na formulação de políticas educacionais para a modalidade. A crítica de que os conteúdos desenvolvidos para a educação regular não dialogam com as especificidades do público da EJA é amplamente defendida por estudiosos, como Roberto Catelli Jr. (2019) e Maria Clara Di Pierro (2010). A abordagem atual limita o potencial da modalidade em oferecer educação

significativa e integrada às demandas de trabalho e formação profissional de seus estudantes. No entanto, apesar dessa marginalização, a modalidade possui um arcabouço legal que orienta sua estruturação e funcionamento.

Os marcos legais da EJA no Brasil estabelecem diretrizes para sua oferta e garantem seu reconhecimento como parte da Educação Básica. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - Lei 9394/96) define a EJA como uma modalidade essencial para a reparação do direito à educação, assegurando princípios como flexibilidade curricular e adequação às especificidades do público atendido. Além da LDB, diversas resoluções e pareceres do Conselho Nacional de Educação (CNE) e da Câmara de Educação Básica (CEB) detalham as diretrizes para sua implementação, buscando garantir que a EJA cumpra seu papel de inclusão e formação para jovens e adultos que tiveram suas trajetórias escolares interrompidas.

A Educação de Jovens e Adultos no Brasil é amparada por uma série de marcos legais que garantem seu desenvolvimento e adequação às necessidades educacionais dessa população. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional estabelece, desde o início, a EJA como uma modalidade da Educação Básica. Com base nessa legislação, o Conselho Nacional de Educação (CNE) junto com Câmara de Educação Básica (CEB) emitiu o Parecer 11/2000 e a Resolução CNE/CEB 01/2000, que definem as funções da EJA, como reparadora, equalizadora e qualificadora, também estabelecem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA. Além desses marcos, várias outras resoluções e pareceres têm complementado e detalhado as diretrizes para a EJA. A Resolução CNE/CEB 04/2010, por exemplo, define diretrizes para cursos em tempo parcial noturno, adequando a metodologia às idades e experiências dos alunos.

Outras legislações estaduais e nacionais também têm papel fundamental, como a Lei 4.183/2015, que aprova o Plano Estadual de Educação do Amazonas, e a Lei 13.005/2014, que, no âmbito do Plano Nacional de Educação (PNE), enfatiza a universalização da alfabetização e a articulação da EJA com a educação profissional. Além disso, documentos como o Parecer CNE/CEB 7/2010 e a Resolução CNE/CEB 3/2016 abordam questões relacionadas à duração dos cursos, certificação e a necessidade de adequação da EJA às diferentes condições de aprendizagem dos alunos.

De acordo com o Regimento geral das escolas da rede estadual de ensino do Amazonas (Resolução 180/2022 - CEE/AM), a Secretaria de Estado de Educação e Desporto Escolar do Amazonas (Seduc-AM) é responsável pela formulação, coordenação e execução da política educacional do Estado, incluindo o ensino fundamental, o médio e a EJA. Sua estrutura organizacional é liderada pela Secretária de Estado de Educação, auxiliada por um

pessoa que atua como Secretário Executivo e quatro que atuam como Secretários Executivos Adjuntos.

A Seduc é composta por órgãos de apoio, como Gabinete e Conselhos diversos, e por órgãos de atividades-meio, como os departamentos de Logística, Infraestrutura, Planejamento e Gestão Financeira, e Gestão de Pessoas. Os órgãos de atividades-fim incluem a Secretaria Executiva Adjunta Pedagógica, o Departamento de Políticas e Programas Educacionais e o Departamento de Gestão Escolar. Esses diferentes órgãos e departamentos da Seduc-AM trabalham juntos para coordenar, supervisionar e implementar a educação escolar no Amazonas, tanto na capital quanto no interior.

No que diz respeito à EJA na rede estadual de ensino do Amazonas, a estrutura curricular da EJA está organizada em segmentos e etapas. O primeiro segmento corresponde aos anos iniciais do ensino fundamental, sendo dividido em quatro etapas semestrais, com conclusão em 24 meses. O segundo segmento abrange os anos finais do ensino fundamental, também dividido em quatro etapas com a conclusão prevista para 24 meses. O terceiro segmento refere-se ao ensino médio, estruturado em três etapas com a conclusão em 18 meses.

A organização desses segmentos é sustentada pelos Pareceres CNE/CEB 29/2006 e 6/2010, pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), pela Resolução 3/2010, pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), pelos Referenciais Curriculares Amazonenses (RCA) e por resoluções do Conselho Estadual de Educação (CEE/AM).

Na Seduc/AM, a EJA no Ensino Fundamental é oferecida de forma presencial, conforme a organização dos segmentos. O 1º segmento ocorre exclusivamente de forma presencial, enquanto o 2º e o 3º segmentos também são realizados presencialmente, com uma estrutura que contempla aulas em três dias semanais, em horários fixos, de acordo com o turno designado. Além disso, são realizados estudos orientados em dois dias semanais, com atividades extracurriculares supervisionadas pelos professores responsáveis pelos respectivos componentes curriculares.

A frequência dos alunos é monitorada por meio da entrega de atividades e trabalhos, e todas as avaliações ocorrem presencialmente. A frequência escolar é regulamentada de acordo com o Regimento geral das escolas estaduais do Amazonas, que estabelece a exigência de uma frequência mínima de 75% (setenta e cinco por cento) do total de horas letivas semestrais para a aprovação do estudante. Essa exigência é aplicada independentemente dos resultados obtidos nos demais instrumentos de avaliação durante o período letivo.

A matrícula na EJA constitui o meio tradicional de ingresso do estudante na unidade de ensino da rede pública estadual, sendo ofertada de forma semestral. A idade mínima estabelecida para a admissão no 1º e 2º segmentos da EJA é de 15 anos completos, enquanto para o 3º segmento, a idade mínima exigida é de 18 anos completos.

A EJA abrange diversas questões relacionadas à diversidade, tendo em vista que seu público-alvo é heterogêneo, incluindo estrangeiros, ribeirinhos, quilombolas, privados de liberdade, pessoas com necessidades educacionais especiais, moradores do campo, entre outros. Discutir cada um desses segmentos, bem como as legislações que garantem a oferta educacional para essas populações, seria um exercício muito extenso. Portanto, as especificidades de atendimento na EJA serão abordadas de forma sucinta.

De acordo com a LDB, a Educação Especial tem como público-alvo estudantes com deficiências intelectual, sensorial, física, transtornos globais do desenvolvimento, além de altas habilidades ou superdotação. A EJA deve proporcionar um ambiente favorável ao acolhimento das especificidades individuais, o que implica a aceitação e valorização das diferenças, bem como a disponibilização de uma estrutura adequada para o desenvolvimento das potencialidades de cada estudante, considerando suas particularidades e seu contexto de vida.

No Estado do Amazonas, a Resolução 138/2012 do Conselho Estadual de Educação (CEE/AM), estabelece que as turmas da EJA para pessoas com deficiência e/ou altas habilidades/superdotação devem ser formadas por, no máximo, um estudante por turma, sendo permitidos até três estudantes em caráter excepcional. A resolução também estabelece que o ingresso dos estudantes em Escolas Especiais será feito por encaminhamento ou diagnóstico, realizado pelos órgãos competentes, ou matrícula em turmas inclusivas, com complementação curricular específica, como Salas de Recurso Multifuncional ou Atendimento Similar, nas etapas e modalidades da Educação Básica. A implementação de recursos pedagógicos e de acessibilidade é fundamental para eliminar as barreiras à plena participação dos estudantes, considerando suas necessidades específicas.

Conforme a Resolução 05/2012 do CEE/AM, Art. 2º, que assegura aos povos indígenas o direito à educação escolar específica, diferenciada, intercultural, bilíngue e comunitária, a Educação Escolar Indígena deve valorizar as formas próprias de conhecer, investigar e sistematizar dos povos indígenas.

A Educação do Campo, anteriormente denominada educação rural, até então era pensada de forma urbanocêntrica, desconsiderando as particularidades das comunidades rurais. A proposta educacional para o campo deve respeitar as características sociais,

econômicas e culturais dessas comunidades. A falta de escolas, problemas logísticos, entre outras questões, tornam a Educação do Campo um desafio.

A Constituição Federal de 1988 e a LDB (1996) trouxeram avanços nas discussões sobre a educação para esses sujeitos. A EJA no campo deve atender às especificidades dos estudantes, valorizando o conhecimento cultural, as características da realidade local e articulando o currículo com o contexto de cultura familiar, economia solidária, cooperativismo e sustentabilidade. A proposta é proporcionar uma educação que respeite a diversidade do campo, das águas e da floresta, incentivando os estudantes a permanecerem nas localidades onde vivem e trabalham.

No contexto da educação prisional, as ações educativas voltadas à remição de pena pelos estudos devem seguir as normas educacionais vigentes e os tratados internacionais firmados pelo Brasil, conforme estabelecido na Lei 7.210/1984 e na Resolução 04/2016. A EJA no sistema prisional deve atender à diversidade do perfil de pessoas privadas de liberdade e a necessidade de reintegração ao mercado de trabalho.

A oferta de EJA no sistema prisional deve ser igual àquela oferecida em outras esferas educacionais, considerando as especificidades do ambiente prisional, mas sem reforçar estigmas e discriminações. A educação deve ser vista como um processo capaz de transformar o potencial humano em competências e habilidades, criando espaços de construção do ser individual e social. No Amazonas, a EJA no sistema prisional pode ser ofertada de forma presencial, semipresencial ou a distância, nas etapas de ensino fundamental e médio, conforme o Plano Estadual de Educação do Amazonas (2015).

Já a Educação Socioeducativa, voltada a crianças e adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas, surgiu com o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei 8.069/1990, e a necessidade de evidenciar o caráter social e educativo das medidas.

Com o avanço das tecnologias, a EJA também tem incorporado a mediação tecnológica no ensino presencial. O Centro de Mídias de Educação do Amazonas (CEMEAM) foi implantado em 2007, utilizando um sistema de videoconferência via satélite, onde cada sala de aula conta com um Kit tecnológico. A EJA com mediação tecnológica começou a ser oferecida gradualmente a partir de 2012, abrangendo as diferentes fases do ensino fundamental e médio, com o objetivo de ampliar as oportunidades de acesso ao conhecimento e à certificação para estudantes adultos.

Ao situar o abandono escolar dentro do contexto da exclusão educacional no Brasil, especialmente no que se refere à EJA, é possível compreender a complexidade das barreiras enfrentadas por estudantes em situação de vulnerabilidade. Nesse sentido, a EJA se apresenta

como uma resposta importante às demandas de acesso e permanência na educação, mas também como um espaço que reflete as desigualdades estruturais que permeiam a sociedade.

1.3. A Zona Norte de Manaus

Diante das desigualdades estruturais que marcam o abandono escolar e a EJA no Brasil, é fundamental considerar as especificidades locais que moldam essas dinâmicas. No caso da Zona Norte de Manaus, região onde se localiza o campo desta pesquisa, essas barreiras ganham contornos próprios, refletindo as particularidades socioeconômicas e educacionais da cidade. Para compreender as dinâmicas educacionais e sociais que impactam o abandono escolar na Zona Norte de Manaus, é necessário situar a pesquisa no contexto mais amplo do estado do Amazonas e da própria cidade de Manaus. Essas camadas de descrição permitem iluminar as especificidades regionais que muitas vezes são mascaradas por estereótipos colonialistas sobre a Amazônia.

Agier (2011), articula a perspectiva antropológica sobre a cidade denominando-a “cidade bis”. Seria aquela “produzida pelo antropólogo a partir do ponto de vista das práticas, relações e representações dos cidadãos que ele próprio observa diretamente e em situação” (p. 32). Assim, a partir de uma perspectiva “de perto e dentro” (MAGNANI, 2016), que lida com relações cotidianas e significações subjetivas, que variam a depender do contexto, é possível apreender os mais diversos comportamentos e práticas.

Os limites e fronteiras geográficas se tornam menos significativos do que as relações humanas e as dinâmicas que emergem em torno da estrutura da cidade. Agier (2011) descreve a cidade como um “processo vivo”, algo em constante transformação, e não uma entidade fixa. Dessa forma, a diversidade multicultural das cidades se torna uma possibilidade concreta, pois nelas se entrelaçam inúmeras lógicas de organização e convivência.

Como aponta Agier, as cidades abrigam “múltiplas formas de agir que se encontram em certos lugares” (2011, p. 42). Nesse sentido, a antropologia urbana não nasce da cidade em si, mas de uma “montagem de sequência da vida urbana”, que se constroi a partir de fragmentos da realidade urbana, retirados de uma pequena porção do curso real do mundo (AGIER, 2011, p. 59).

Dessa maneira, a “cidade bis” é o conjunto de informações e conhecimentos, resultado dos procedimentos de coleta e da organização desses dados. Para Agier (2011), ainda, haveria uma diferença de escala entre a abordagem antropológica e outras. O autor aponta a antropologia como a ciência que investiga a nível microsocial. Pois analisa metáforas,

subjetividades, comparações e diálogos interdisciplinares. Além disso, a pesquisa empírica se caracteriza pelas informações colhidas “cara a cara”.

No Brasil, a antropologia urbana ganhou força nos anos 1970, influenciada pela conjuntura política, acadêmica e institucional da época. Esses estudos se voltaram para as populações periféricas, não mais vistas como “marginais”, mas reconhecidas como novos atores políticos (FRÚGOLI, 2005). Magnani (1996) relembra que as pesquisas realizadas nas periferias articularam temas centrais como as estratégias de sobrevivência de seus moradores, suas práticas religiosas, festas populares, movimentos sociais, lazer e dinâmicas geracionais, abordando também questões étnicas e de gênero no contexto das metrópoles brasileiras.

Essa perspectiva pode ser ampliada para contextos menos explorados pela antropologia urbana tradicional, como o estado do Amazonas. O estado, juntamente com os estados do Acre, Amapá, Mato Grosso, Pará, Rondônia, Roraima, Tocantins e parte do Maranhão, compõem a Amazônia Legal. Esta é uma região instituída pelo governo brasileiro por meio da Lei nº 1.806, de 6 de janeiro de 1953, com o objetivo de promover políticas públicas voltadas para o desenvolvimento econômico e social dessa área, considerando suas especificidades ambientais e socioeconômicas. Desde sua criação, a Amazônia Legal tem sido um recorte estratégico para a formulação de políticas voltadas à redução das desigualdades regionais e à preservação ambiental, sendo frequentemente mencionada em debates sobre desenvolvimento sustentável e impactos sociais na região.

O Estado do Amazonas, composto por 62 municípios, é o maior estado do Brasil em extensão territorial, com uma área de mais de 1,5 milhões de km², conforme dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). O número de habitantes do Amazonas chegou a cerca de 4,28 milhões em 2024, segundo a Estimativa da População Residente, divulgada em julho do mesmo ano pelo IBGE. Em relação ao Censo de 2022, o aumento foi de aproximadamente 340 mil habitantes. Predominantemente coberto pela floresta amazônica, o estado é caracterizado por uma vasta rede hidrográfica. Apesar de sua riqueza natural, o Amazonas enfrenta desafios significativos em termos de infraestrutura e acesso a serviços básicos como educação.

Ainda segundo dados do IBGE, a estimativa da população dos municípios do Amazonas revela uma significativa variação no tamanho populacional entre as localidades. Manaus, a capital do estado, que se destaca pela concentração populacional massiva em relação aos outros municípios do estado. Em 2024 possuía uma população estimada de 2,3 milhões, mais da metade das pessoas do Amazonas. Dados do censo de 2022 apontam Manaus como a capital mais populosa da região Norte, e a sétima do Brasil. Segundo os

dados do levantamento, a população da capital do Amazonas cresceu 14,51% em mais de 10 anos.

Com mais da metade da população do estado concentrada em sua capital, Manaus destaca-se como o principal centro urbano do Amazonas, refletindo tanto seu crescimento demográfico quanto as desigualdades internas que caracterizam a cidade. Esse crescimento acelerado, especialmente ao longo das últimas décadas, foi acompanhado por um processo de expansão horizontal que resultou na formação de zonas urbanas distintas. É nesse contexto que emerge a Zona Norte como área de maior densidade populacional e intensa vulnerabilidade social, tornando-se fundamental para compreender as dinâmicas educacionais e a problemática do abandono escolar em Manaus.

O Censo 2022 identificou 12.348 favelas e comunidades urbanas no Brasil, com cerca de 16,4 milhões de moradores, o equivalente a 8,1% da população nacional. Das 20 maiores favelas do país, oito estão na Região Norte, sendo seis delas localizadas em Manaus. O Amazonas é o estado com a maior proporção de sua população vivendo em favelas e comunidades urbanas, 34,7%, seguido por Amapá (24,4%) e Pará (18,8%), todos na Região Norte do país. A população que habita essas áreas apresenta características demográficas e sociais específicas. Enquanto a idade mediana da população brasileira era de 35 anos, nas favelas era de 30 anos, revelando uma população mais jovem.

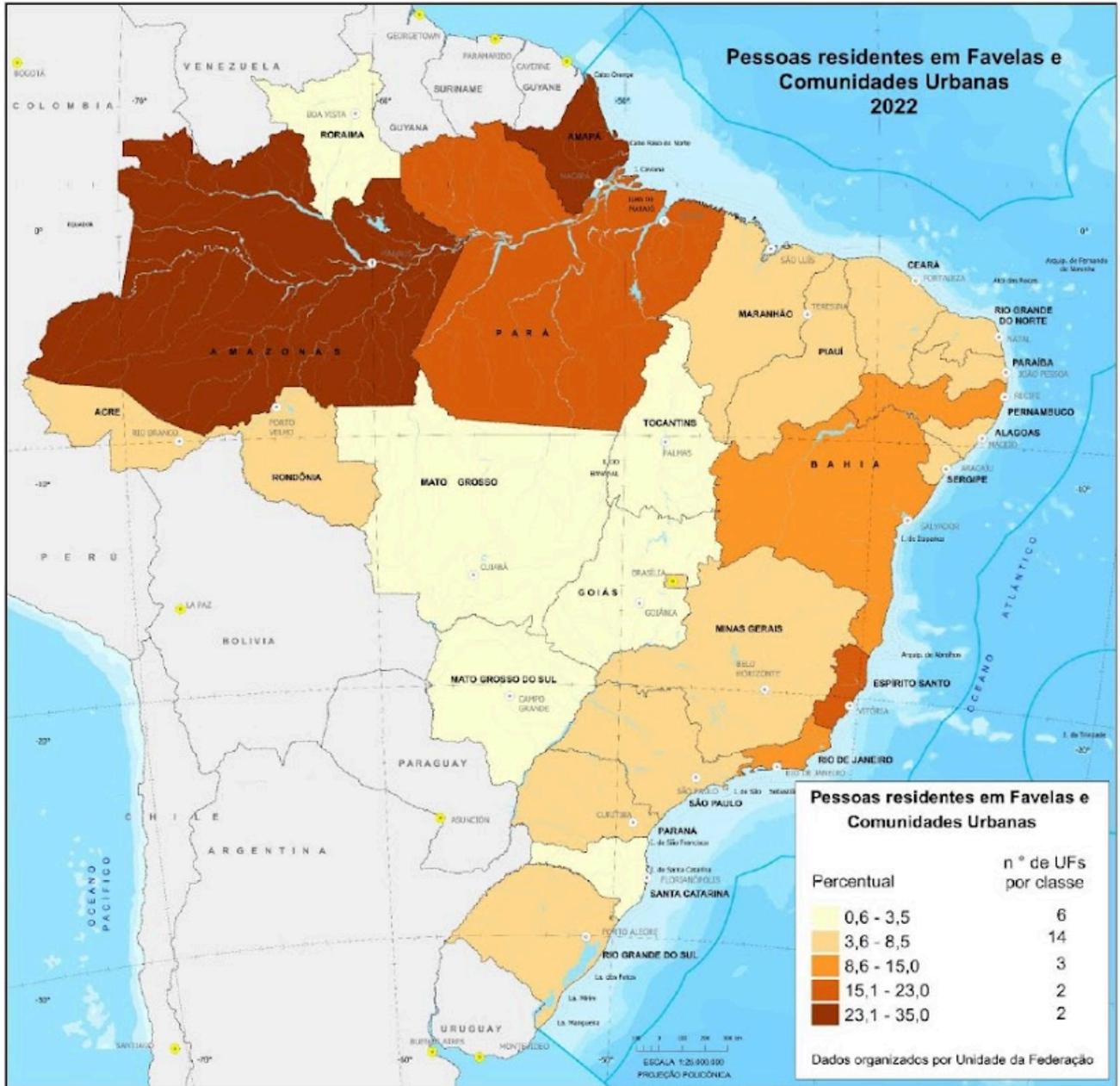
Favelas e comunidades urbanas, termos utilizados no Censo de 2022, são definidas pelo IBGE como áreas marcadas pela insegurança jurídica da posse, ausência ou oferta incompleta de serviços públicos essenciais, infraestrutura e vias de circulação precárias geralmente construídas pela própria comunidade, além de estarem frequentemente localizadas em áreas com restrições de ocupação.

No livro *Planeta Favela* (2006), Mike Davis usa o termo “favelização” para descrever o processo de expansão desordenada e informal das cidades em países em desenvolvimento, especialmente nas metrópoles da América Latina. Ele argumenta que a favelização é caracterizada pelo crescimento descontrolado de áreas urbanas informais, onde a infraestrutura é precária e os serviços públicos são inadequados. A favelização, segundo Davis, não é apenas um problema habitacional, mas um reflexo das crescentes disparidades econômicas e sociais.

Ainda, segundo o Censo de 2022, em termos de composição racial, as favelas possuem maior representatividade de pessoas pardas (56,8%) e pretas (16,1%) do que a população geral, cujos percentuais são de 45,3% pardas e 10,2% pretas, respectivamente. Por outro lado, a proporção de pessoas brancas nas favelas (26,6%) é significativamente inferior à registrada

na população total (43,5%). No que se refere à população residente que se declarou de cor ou raça parda, nota-se que, para a população total, por Grandes Regiões, a proporção de pessoas nessa categoria era maior que nas demais categorias de cor ou raça nas Regiões Norte (67,2%), Nordeste (59,6%) e Centro-Oeste (52,4%).

Figura 2: Percentual de pessoas residentes em Favelas e Comunidades Urbanas, segundo as Unidades da Federação (2022).



Fonte: IBGE. Censo Demográfico, 2022.

O Mapa da Desigualdade do Instituto Cidades Sustentáveis (ICS) é um ranking nacional que avalia 40 indicadores relacionados à educação, saúde, renda, habitação e saneamento, utilizando como base um conjunto de indicadores municipais e de outros órgãos públicos oficiais, como o IBGE. Segundo este ranking, Manaus ocupa a segunda posição entre as capitais brasileiras com maior desigualdade social. Apenas Rio Branco, no Acre, apresenta menor desigualdade entre as capitais da região Norte. Além disso, a capital do Amazonas registrou a terceira maior taxa de homicídios de jovens por 100 mil habitantes, evidenciando a vulnerabilidade das juventudes no contexto urbano.

Os desafios de infraestrutura básica também são evidentes. No ranking do ICS, Manaus ocupa a terceira posição entre as capitais com maior incidência de doenças relacionadas a saneamento inadequado, com 7,1 casos por 100 mil habitantes. Destaca-se também a baixa idade média ao morrer, estimada em 59 anos, bem abaixo das melhores taxas registradas no Brasil, como Belo Horizonte e Porto Alegre (72 anos).

Em Manaus, 53,38% dos domicílios estão em áreas classificadas como favelas pelo IBGE no Censo de 2022, o que posiciona a cidade como a segunda mais favelizada do país, atrás apenas de Belém (55,49%). Isso coloca a capital amazonense em posição de destaque na discussão sobre urbanização e vulnerabilidades sociais.

De acordo com o Plano Diretor Urbano e Ambiental do Município de Manaus (Lei Complementar nº 002/2014), a cidade de Manaus é composta por 63 bairros reconhecidos pela Prefeitura Municipal. No entanto, existem diversas áreas que, embora não sejam oficialmente reconhecidas, são consideradas parte desses bairros, configurando divisões informais dentro da cidade. É importante ressaltar que esta contagem não abrange todas as subdivisões administrativas do município, pois a zona rural não é organizada em bairros e, portanto, não está representada aqui.

Dados do Instituto Municipal de Planejamento Urbano de Manaus (Implurb) de 2022, mostram que a Zona Norte, com 10 bairros, é a mais populosa da cidade, abrigando 650.075 habitantes. Em seguida, destaca-se a Zona Leste, composta por 11 bairros, possui 494.319 moradores. As demais zonas apresentam as seguintes populações: Zona Sul (19 bairros), com 267.415 habitantes; Zona Centro-Oeste (5 bairros), com 240.845; Zona Oeste (11 bairros), com 228.467; e Zona Centro-Sul (7 bairros), com 161.089 moradores.

O Censo de 2022 mostra ainda que dentre as 20 favelas mais populosas do país, todas as seis de Manaus estão situadas nas Zonas Norte e Leste da capital, evidenciando a concentração de urbanização precária nessas regiões.

Tabela 6: População residente em Favelas e Comunidades Urbanas, segundo ordem decrescente nas vinte primeiras (2022)

| Ord. | Favela | Cidade | Estado | População |
|-----------|--|-----------------------|-----------|--------------|
| 1 | Rocinha | Rio de Janeiro | RJ | 72021 |
| 2 | Sol Nascente | Brasília | DF | 70908 |
| 3 | Paraisópolis | São Paulo | SP | 58527 |
| 4 | Cidade de Deus (ZONA NORTE) | Manaus | AM | 55821 |
| 5 | Rio das Pedras | Rio de Janeiro | RJ | 55653 |
| 6 | Heliópolis | São Paulo | SP | 55583 |
| 7 | Comunidade São Lucas (ZONA LESTE) | Manaus | AM | 53674 |
| 8 | Coroadinho | São Luís | MA | 51050 |
| 9 | Baixadas da Estrada Nova Jurunas | Belém | PA | 43105 |
| 10 | Beiru / Tancredo Neves | Salvador | BA | 38871 |
| 11 | Pernambués | Salvador | BA | 35110 |
| 12 | Zumbi dos Palmares (ZONA LESTE) | Manaus | AM | 34706 |
| 13 | Santa Etelvina (ZONA NORTE) | Manaus | AM | 33031 |
| 14 | Baixadas da Condor | Belém | PA | 31321 |
| 15 | Colônia Terra Nova (ZONA NORTE) | Manaus | AM | 30142 |
| 16 | Jacarezinho | Rio de Janeiro | RJ | 29766 |
| 17 | Vila São Pedro | São Bernardo do Campo | SP | 28466 |
| 18 | Cidade Olímpica | São Luís | MA | 27326 |
| 19 | Chafik / Macuco | Mauá | SP | 26835 |
| 20 | Grande Vitória (ZONA LESTE) | Manaus | AM | 26733 |

Fonte: IBGE. Censo Demográfico, 2022.

A Cidade de Deus, onde moro, está localizada na fronteira entre as Zonas Norte e Leste, e ocupa a quarta posição entre as maiores favelas do Brasil em população, com mais de 55 mil moradores, segundo dados do Censo 2022 divulgados pelo IBGE.

Moradores mais antigos do bairro, como meus pais, relatam que a comunidade começou a se formar por volta de 1990, quando famílias vindas de outros estados, do interior do Amazonas e de diversas regiões de Manaus ocuparam essas terras, iniciando o processo conhecido localmente como “invasão”. Meu foco é nesta região, pois ela abriga a escola onde realizei o trabalho de campo. Esta escola da CDE 6 atende ao público residente na Cidade de Deus e áreas adjacentes, abrangendo bairros das Zonas Norte e Leste.

Figura 3: Divisão da área urbana de Manaus por Região Administrativa

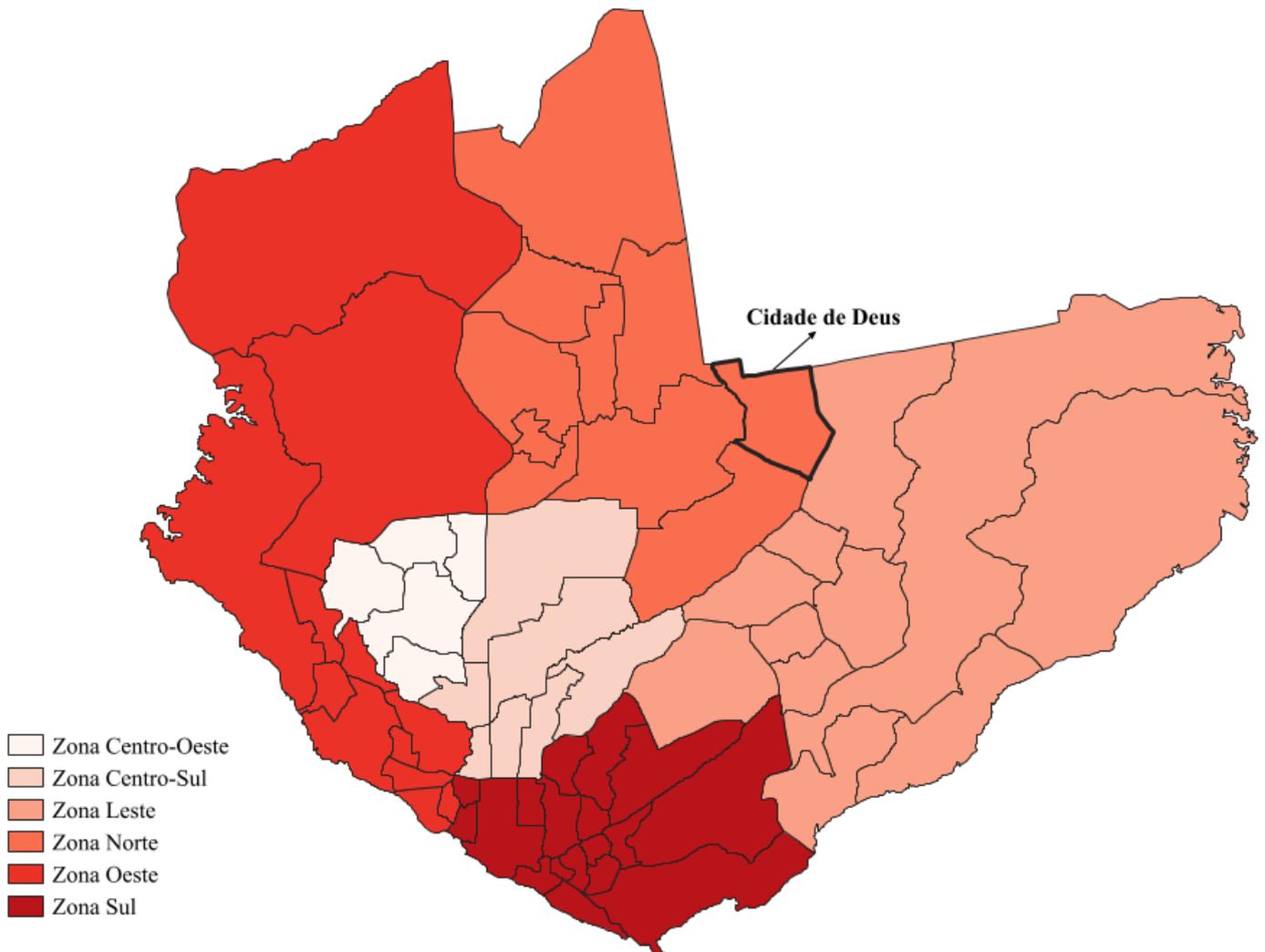
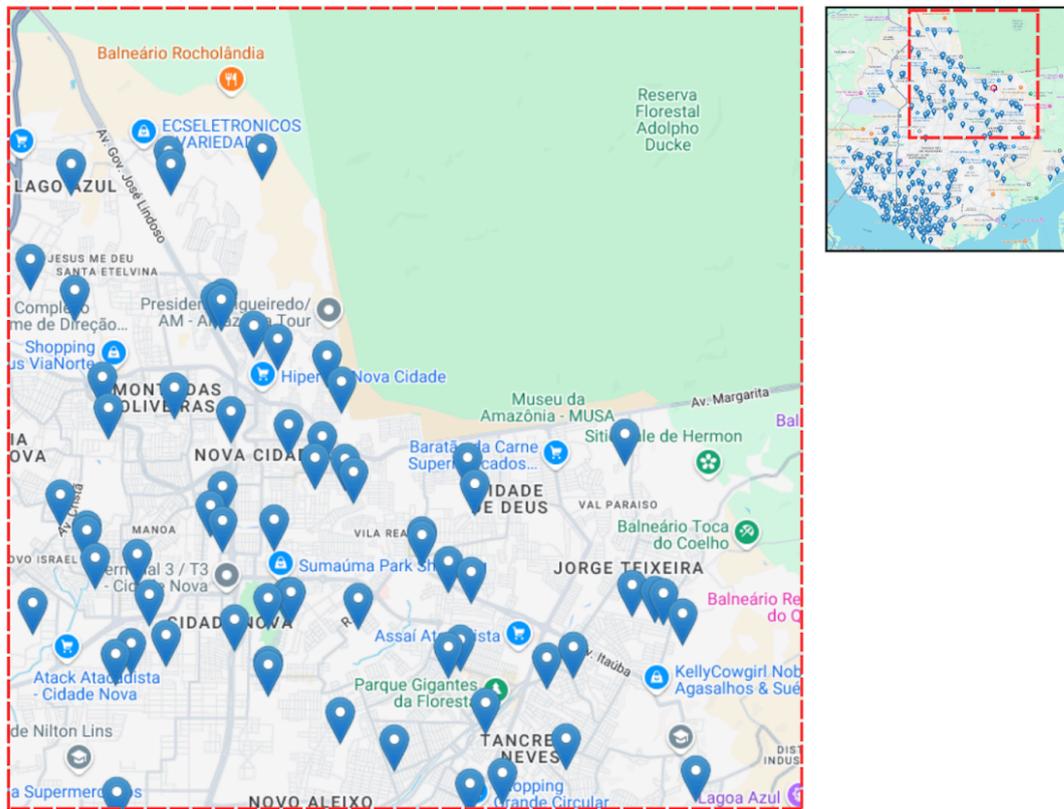


Figura: Elaborado pela autora, 2024.

De acordo com levantamento realizado no Sistema Integrado de Gestão Educacional do Amazonas (SIGEAM), a CDE 6, composta por 27 escolas estaduais, conta com 10 instituições que oferecem a EJA distribuídas pelos seus bairros. Opto por não revelar o nome da escola por questões éticas, visando preservar a privacidade dos envolvidos e garantir a confidencialidade das informações coletadas. No entanto, acredito que um estudo focado na realidade específica dessa escola, pode contribuir para a compreensão das dinâmicas educacionais na Zona Norte, revelando aspectos cruciais sobre os desafios e as necessidades das comunidades locais.

Figura 4: Distribuição espacial de escolas da Seduc-AM nas proximidades da Cidade de Deus



Fonte: Adaptado pela autora a partir do Mapa de Escolas da Seduc-AM, 2024.

Uma característica marcante da comunidade é o fato de ser composta por um comércio pungente. Para descrever brevemente um pouco como é estar na Cidade de Deus fiz uso da caminhada, buscando estranhar o familiar e identificar roteiros, fronteiras e pontos de ligação. “O pesquisador, [...] mesmo numa caminhada de reconhecimento, tem um plano pré-estabelecido e seu caminhar, mais lento que o do usuário e mais regular que o do passeante, deve permitir uma observação contínua e seguindo o fluxo do andar e parar” (MAGNANI, 1996, p. 16). Assim, atentando aos estímulos sensoriais e à materialidade da paisagem, um universo de cenários, atores e regras de circulação se apresentou.

Parto de minha casa em uma caminhada lenta, a fim de ir ao mercadinho que fica na rua principal. Tento estranhar o que me é habitual desde que nasci. Tem um cachorro sem teto comendo ração na frente da nossa casa. Com exceção do cão, que apelidamos de Kevin, e de um vizinho que também caminha em direção à Avenida Principal, a rua está completamente vazia agora.

Chegando à principal, de esquina com a minha rua, há um Dentista Popular. Ali também funciona como ponto de ônibus. Um rapaz me convida para entrar e fazer um orçamento. Saindo da minha rua, em questão de poucos metros e um ou dois minutos, me encontro em uma paisagem completamente diferente. Ali é uma avenida, passam carros, ônibus, motos, “lotações” - transporte alternativo que circula somente em algumas áreas das Zonas Norte e Leste da cidade - e pessoas, muitas pessoas.

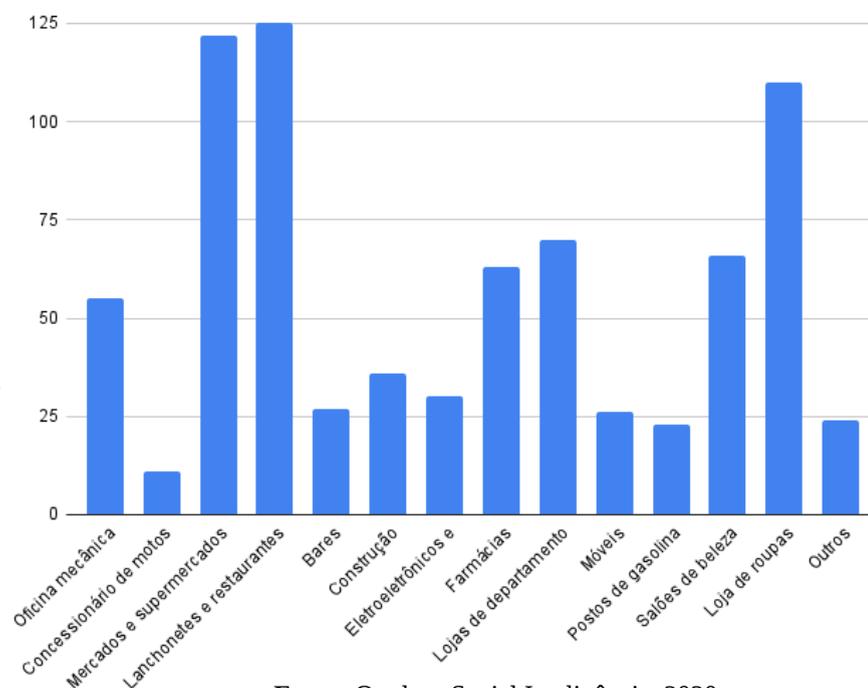
Percebo que não há casas nesta rua principal, todos os prédios são de lojas, é uma característica do bairro. Temos tudo que precisamos aqui. Quem seria louco de ir ao centro pra comprar algo hoje em dia? Temos lojas de roupas, de sapatos, de

automóveis, de bolos, de material descartável, materiais de construção, de equipamentos eletrônicos, distribuidoras, café regional, drogarias, mercadinhos, bares, restaurantes, bombonieres, salões de beleza e barbearias, lan houses, óticas, feirinhas de verduras, lojinhas de miudezas... Dessa forma, o movimento é intenso. Continuo caminhando, os sons ao redor são de forró alto, moto cortando giro, pessoas falando alto, conversando em português e em espanhol. Muita gente trabalhando, muita gente comprando. Mas caminhar e observar ao redor é desafiador, é preciso manter o olho no chão pois há valas de lama e pouco espaço para caminhar entre calçadas esburacadas de meio metro e a rua movimentada por veículos. Depois de algumas ruas chego ao meu destino. Agora tento notar de que natureza é esse comércio. Há muitas franquias de lojas conhecidas, principalmente de drogarias e lojas de móveis. Mas há também negócios menores e autônomos. Pessoas que trabalham por conta própria ou em família. Minha mãe, que viu o nascimento do bairro, me explicou que quase todos esses estabelecimentos pertencem a moradores antigos, “que garantiram terrenos quando ali foi invadido”. De novo na minha rua, percebo que meus vizinhos são antigos, mas algumas casas são alugadas, sobretudo para venezuelanos.

A Cidade de Deus destaca-se como uma das 10 maiores comunidades e favelas do Brasil em potencial econômico, conforme estudo da empresa Outdoor Social (2020). Com 769 estabelecimentos cadastrados na Receita Federal, a comunidade é a nona maior do país nesse quesito, gerando 916 empregos em microempreendimentos individuais (MEI), micro e pequenas empresas.

A pesquisa identificou 477 MEI, 35 micro e pequenas empresas e 38 médias e grandes empresas na Cidade de Deus, que ocupa a segunda posição nacional em número de médias e grandes empresas entre comunidades. No ranking de potencial de consumo, considerando o rendimento familiar anual de 2020, a Cidade de Deus aparece como a quinta maior do Brasil, com R\$ 602,1 mil.

Gráfico 2: Tipos de estabelecimentos comerciais registrados na comunidade Cidade de Deus (2020)



Fonte: Outdoor Social Inteligência, 2020.

Na Cidade de Deus também está localizada a Comunidade Indígena Wotchimaücü (ACW), fundada em 2002 por Tikuna provenientes de municípios e aldeias do interior do estado. A comunidade abriga o Centro Cultural dos Tikuna, onde são realizadas atividades que mantêm os rituais e as expressões culturais, como música e artes visuais, além do ensino da língua Tikuna. O centro também serve como ponto de encontro para reuniões políticas e para a organização comunitária da ACW.

Figura 6: *Street View*⁹ de uma rua na Cidade de Deus.



Fonte: Google Maps, 2024.

A Zona Norte de Manaus emerge como um território marcado por contrastes sociais e dinâmicas complexas que atravessam questões de urbanização e vulnerabilidades sociais. Essa região reflete as contradições de uma metrópole amazônica e os desafios enfrentados pela população local. A escola onde realizei uma parte significativa da minha pesquisa — incluindo uma oficina e entrevistas com duas mulheres estudantes da EJA — está inserida neste cenário.

⁹ O *Street View* é uma ferramenta do Google Maps que permite visualizar imagens panorâmicas e em 360 graus de ruas, bairros e cidades ao redor do mundo. Essas imagens são capturadas por carros equipados com câmeras especiais, que percorrem as ruas e capturam fotos de diversos ângulos.

CAPÍTULO 2

ABANDONO ESCOLAR: experiências de jovens mulheres na EJA

Bença, mãe
Estamos iniciando nossas transmissões
Essa é a sua rádio Exodus
Hey, hey
Vamo' acordar, vamo' acordar
Porque o sol não espera, demorô'
Vamo' acordar, o tempo não cansa
Ontem à noite você pediu, você pediu
Uma oportunidade, mais uma chance
Como Deus é bom, né não, nego?
Olha aí, mais um dia, todo seu
Que céu azul louco, em
Vamo' acordar, vamo' acordar
Agora vem com a sua cara
Sou mais você nessa guerra
A preguiça é inimiga da vitória
O fraco não tem espaço e o covarde morre sem tentar
Não vou te enganar, o bagulho tá doido
Ninguém confia em ninguém, nem em você
E os inimigos vêm de graça
É a selva de pedra, ela esmaga os humilde' demais
Você é do tamanho do seu sonho
Faz o certo, faz a sua
Vamo' acordar, vamo' acordar
Cabeça erguida, olhar sincero
Tá com medo de quê? Nunca foi fácil
Junta os seus pedaços e desce pra arena
Mas lembre-se: aconteça o que aconteça
Nada como um dia após um outro dia
Racionais MC's, Sou + Você

2.1. Oficina “Meu caminho escolar”

Em 2024, como estratégia de aproximação de campo, realizei a oficina “Meu caminho escolar: mapeando trajetórias e desafios”. A oficina foi planejada para ser realizada em uma escola da CDE 6, localizada na Zona Norte de Manaus, que atende estudantes do Ensino Médio regular e da EJA, moradores da Cidade de Deus e áreas adjacentes. Conforme já mencionado anteriormente, um levantamento realizado no SIGEAM indica que a CDE 6, composta por 27 escolas estaduais, conta com 10 instituições que oferecem a modalidade de EJA, distribuídas entre os bairros da região.

A cartilha Programa Busca Ativa do Escolar (2020), divulgada pela Seduc-AM, aponta que essa escola figurava entre as instituições das CDE 5, CDE 6 e CDE 7 com altos

índices de abandono escolar no período de 2017 a 2019. Essas CDE são compostas pelas Zonas Norte e Leste de Manaus, que frequentemente são associadas nos materiais da Seduc-AM sobre controle de abandono escolar.

A unidade, inaugurada com a finalidade de ser uma escola-padrão, oferece turmas de ensino médio nos turnos matutino e vespertino, além de turmas de ensino médio e EJA no período noturno. Com capacidade para atender cerca de 1500 estudantes, a escola dispõe de uma estrutura robusta, incluindo 12 salas de aula climatizadas, laboratório de informática, biblioteca, cozinha, refeitório, laboratório de ciências, salas administrativas, uma sala de vídeo, quadra poliesportiva e estacionamento.

Dados do Censo Escolar de 2022 disponibilizados pela Gerência de Planejamento e Estatísticas Educacionais da Seduc-AM (Gepes) mostram que na escola onde foi realizada a pesquisa de campo, em 2021, o número de matrículas registradas foi de 1576, sendo que 775 correspondem ao sexo feminino (49,18% do total) e 801 ao sexo masculino (50,82% do total).

Tabela 7: Matrículas na escola onde foi realizada a oficina segundo sexo e cor/raça (2021)

| Sexo | Cor/Raça | Matrículas |
|-----------|---------------|------------|
| Feminino | Não Declarada | 39 |
| Masculino | Não Declarada | 26 |
| Masculino | Branca | 42 |
| Feminino | Branca | 63 |
| Masculino | Preta | 8 |
| Feminino | Preta | 8 |
| Masculino | Parda | 725 |
| Feminino | Parda | 664 |
| Feminino | Indígena | 1 |
| Total | | 1576 |

Fonte: Gepes/Seduc-AM, 2022.

Em relação à cor/raça dos estudantes, a grande maioria é parda, com 1389 matrículas, representando 88,13% do total. A segunda maior categoria é a branca, com 105 matrículas (6,66% do total), seguida por 16 matrículas de estudantes autodeclarados pretos (1,02% do total). Além disso, foi registrada uma matrícula de uma estudante indígena (0,06%). Também há 65 matrículas com a cor/raça não declarada, representando 4,12% do total de matrículas.

Esses dados refletem o perfil racial e de gênero dos estudantes da escola e da região, e fornecem um panorama importante para entender aspectos da pesquisa.

A oficina foi idealizada com o objetivo de explorar as trajetórias escolares de estudantes da EJA e compreender os fatores que influenciam sua permanência ou abandono escolar, especialmente no que se refere às questões de gênero. A proposta contou com o apoio da pedagoga da escola e interlocutora desta pesquisa, aqui chamada Andreia. “Eles vão amar, a galera da EJA gosta muito desses momentos, e pode ser uma coisa boa para espalhar, ver sentido nisso, sabe”. Ela me explicou ainda que as aulas ocorriam três vezes por semana, de terça a quinta-feira. Sendo quinta o melhor dia para realizarmos uma intervenção, visto que era a ocasião com maior infrequência, e o anúncio da atividade poderia levar a um engajamento para que não faltassem.

Chegando na escola percebi que, realmente, as turmas contavam com poucos estudantes, entre sete e oito em cada. Ao unir as turmas do ensino fundamental e médio da EJA, reunimos 35 participantes. Essa iniciativa também dialoga com experiências que compartilhei recentemente com a professora Márcia Calderipe no artigo produzido sobre o Projeto Bora Lá¹⁰. Neste texto (LIMA; CALDERIPE, 2024), abordamos as concepções sobre gênero e sexualidade expressas por estudantes da EJA em Manaus, analisando textos produzidos em cartazes durante oficinas em duas escolas na Zona Sul da cidade.

Ainda conforme apontado por Calderipe, Jesus e Honorato (2022), as oficinas apresentam um potencial significativo como metodologia formativa e crítica. Quando essas temáticas são efetivamente integradas, percebe-se um impacto relevante tanto na rotina escolar quanto na vida dos estudantes.

A oficina foi conduzida em um ambiente escolar, com autorização verbal prévia do gestor e da pedagoga responsáveis, bem como com o consentimento dos estudantes, homens e mulheres com idades entre 18 e 60 anos. Todos foram informados de que a atividade seria utilizada como instrumento de coleta de dados para minha pesquisa de mestrado.

Durante a apresentação inicial da oficina, expliquei aos participantes que a atividade tinha caráter voluntário, enfatizando que nenhuma identificação individual seria utilizada e que suas contribuições seriam tratadas de forma confidencial. Como o público envolvia estudantes da EJA, com diferentes idades e níveis de escolaridade, priorizei um diálogo direto

¹⁰ O Projeto “Bora Lá?”, iniciado em 2014 e vinculado ao GESECS/UFAM, promoveu atividades de formação de professores e oficinas sobre gênero e diversidade nas escolas públicas de Manaus, em parceria com a Seduc-AM. O projeto teve como objetivo fomentar o respeito às diversidades, abordar preconceitos e violências de gênero e integrar estudantes de graduação e pós-graduação nas ações de extensão (CALDERIPE; JESUS; HONORATO, 2022).

e acessível para estabelecer confiança e esclarecer a finalidade da pesquisa, evitando formalidades que poderiam gerar desconforto ou inibição.

A atividade foi estruturada de maneira que as pessoas participantes pudessem optar livremente por compartilhar suas histórias, sem qualquer tipo de pressão. Além disso, medidas adicionais, como o uso de nomes fictícios e a não identificação da escola, foram adotadas para garantir que nenhuma informação pudesse expor ou prejudicar os envolvidos. Essa abordagem buscou alinhar-se às diretrizes éticas da pesquisa qualitativa, considerando o contexto e as características dos participantes.

A oficina foi facilitada por mim e por Roselayne Castro de Souza¹¹, assistente social, pesquisadora das questões de gênero e minha companheira. Rose foi comigo para auxiliar a mediar a atividade e fazer registros gerais, visto que eu fazia o diálogo mais diretamente com as estudantes.

A atividade iniciou com um momento de acolhimento e apresentação das facilitadoras, onde introduzimos os objetivos da atividade e a importância de discutir questões de gênero e abandono escolar. Durante essa introdução, foram abordados conceitos como desigualdades de gênero, responsabilidades de trabalho e domésticas, gravidez e violência de gênero, enfatizando como esses fatores afetam as trajetórias educacionais de estudantes. Para integrar os participantes, realizou-se a dinâmica “quem sou eu?”, na qual cada pessoa se apresentou, compartilhando seu nome e idade.

Discutir gênero no campo educacional é essencial para compreender as dinâmicas de exclusão e desigualdade que permeiam o acesso, a permanência e o abandono escolar, especialmente no contexto da EJA. A escola, enquanto espaço de formação, também reproduz relações de poder que refletem as normatividades de gênero, afetando de forma particular as trajetórias de jovens mulheres.

Guacira Louro (2007) aborda afinidades e tensões nas relações entre gênero, sexualidade e educação, destacando que essas categorias são profundamente entrelaçadas e moldadas por normas sociais e culturais historicamente construídas. A autora argumenta que o gênero, longe de ser uma característica fixa ou natural, é um constructo social que regula comportamentos, expectativas e identidades de acordo com padrões binários e heteronormativos. Essa construção, que opera de maneira normativa, define papéis sociais e estabelece hierarquias que favorecem determinados grupos enquanto marginalizam outros.

¹¹ Roselayne é mestranda do Programa de Pós-Graduação em Serviço Social e Sustentabilidade da Amazônia, bolsista FAPEAM. Email: roselayne.servicosocial@gmail.com.

No contexto educacional, Louro (2007) observa que as instituições escolares desempenham um papel central na reprodução e manutenção dessas normas de gênero. As práticas pedagógicas, currículos e interações cotidianas são frequentemente atravessados por suposições heteronormativas e binárias, que reforçam ideias tradicionais sobre masculinidades e feminilidades. Essas dinâmicas não apenas silenciam experiências que fogem às normas, mas também consolidam estruturas de exclusão e discriminação dentro do espaço escolar.

A autora também destaca a necessidade de uma abordagem crítica e reflexiva na educação, que reconheça o gênero como uma dimensão central da experiência humana e promova debates que desafiem as hierarquias e as normatividades de gênero. Nesse sentido, a escola pode se tornar um espaço de resistência e transformação, onde é possível desnaturalizar as expectativas sociais impostas e promover a valorização da diversidade.

Louro (2007) ainda enfatiza que discutir gênero na educação não se trata de impor ideologias, mas de garantir um ambiente que acolha e respeite as diferenças, oferecendo às e aos estudantes ferramentas para refletir criticamente sobre suas experiências e a sociedade em que vivem. A integração desses debates ao currículo e às práticas pedagógicas é apresentada como um caminho para combater preconceitos, desconstruir desigualdades e ampliar a inclusão social no ambiente escolar. Assim, os estudos de gênero podem ser um meio potente para explorar as tensões entre antropologia e educação.

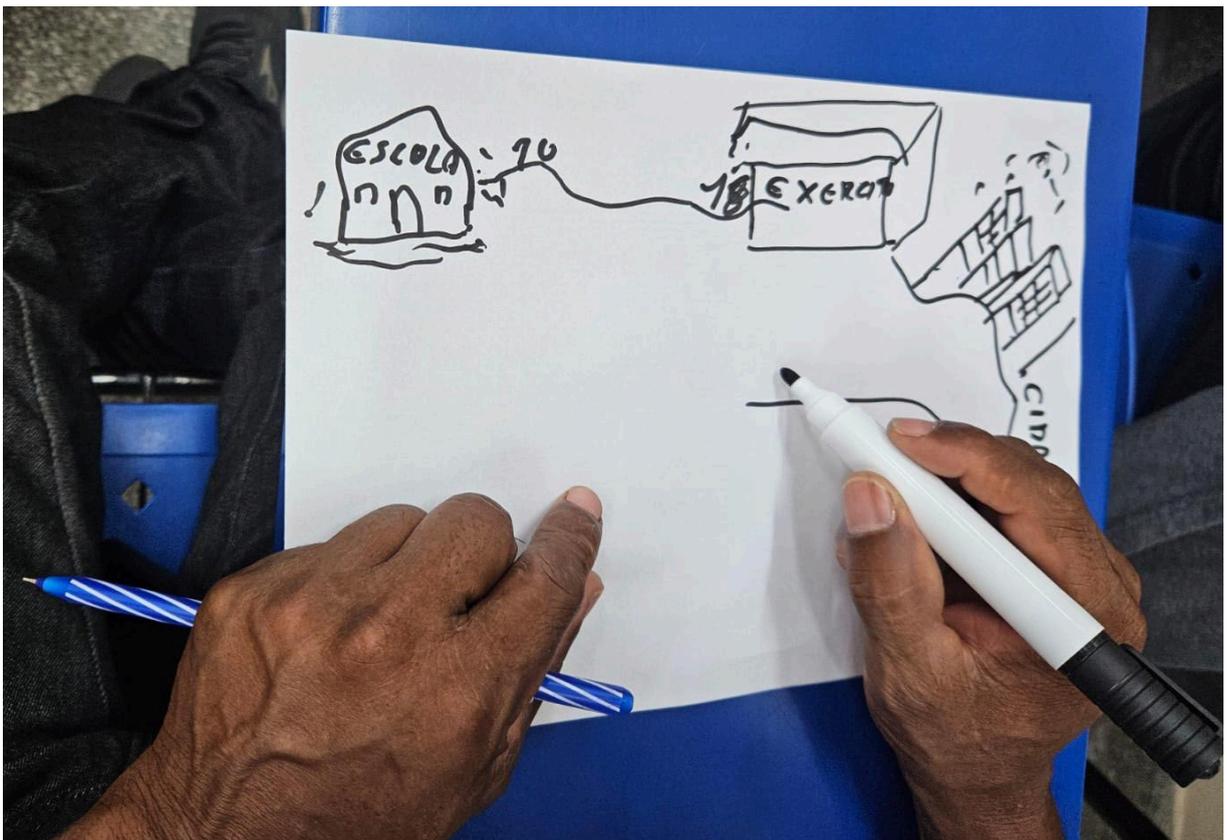
Essa perspectiva dialoga com as análises dos antropólogos Amurabi Oliveira (2021) e Neusa Maria Gusmão (2015), que apontam para a antropologia da educação como um campo de tensões e possibilidades. Enquanto a educação tende a buscar uma unidade cultural nacional, a antropologia privilegia a diversidade e a alteridade, explorando as diferenças culturais como ponto de partida para compreender as dinâmicas sociais. Os estudos de gênero, ao questionarem as normas heterossexuais e binárias presentes na escola, funcionam como uma interface crítica entre esses dois campos, desafiando práticas educacionais que perpetuam desigualdades e propondo novas formas de interpretar os fenômenos educacionais.

A etnografia, destacada por Gusmão (2015) e pelo, também antropólogo, Alexandre Pereira (2017), oferece um caminho metodológico para investigar essas dinâmicas de gênero no ambiente escolar, permitindo compreender como normas e resistências se manifestam nas interações cotidianas. Essa abordagem não apenas enriquece o diálogo entre antropologia e educação, mas também amplia a compreensão dos impactos das construções sociais de gênero nas trajetórias educacionais, revelando as complexas relações entre identidade, cultura e poder.

apresentar suas trajetórias ao restante da turma, incentivando a reflexão sobre as semelhanças e diferenças entre as experiências compartilhadas. Durante as apresentações, guiei a discussão com perguntas que ajudavam a identificar padrões nas histórias dos estudantes, como “quais desafios parecem ser mais comuns entre mulheres e homens?”.

De todos, um total de seis estudantes quiseram espontaneamente explicar seus caminhos de pé, para o coletivo. Desses seis, apenas duas mulheres, uma de 40 anos e outra de 18 anos, que tive a oportunidade de entrevistar depois. Esse momento foi essencial para que as participantes reconhecessem tanto os desafios comuns quanto as particularidades de suas vivências.

Figura 8: Fotografia de mãos que desenham, capturada durante a oficina.



Fonte: Roselayne Castro (2024).

Entre os homens que compartilharam suas trajetórias, surgiram relatos que evidenciaram questões como o envolvimento com drogas, a necessidade de abandonar os estudos para trabalhar, o desejo ou obrigação de ingressar no exército como alternativa de vida e a dificuldade de adaptação ao terem que se mudar do interior para a capital em busca de melhores oportunidades educacionais e profissionais. Esses relatos revelam como as pressões sociais e econômicas moldam as experiências escolares e as expectativas de futuro desses jovens, muitas vezes reforçando papéis de gênero que determinam seus percursos.

A maneira como essas trajetórias são construídas não pode ser dissociada das concepções de gênero presentes no ambiente escolar. Há discursos e expressões que naturalizam diferenças entre o feminino e o masculino, reforçando estereótipos e limitando as possibilidades dos sujeitos. Como apontam Lins, Machado e Escoura (2016), essas ideias costumam associar diferenças biológicas a diferenças de comportamento na sociedade, desconsiderando as singularidades de cada indivíduo e reforçando normas de gênero restritivas.

Uma das questões centrais levantadas por Marília Pinto de Carvalho (2003) ao discutir “sucesso” e “fracasso” escolar, é que os homens, em geral, apresentam maior atraso escolar, maior taxa de analfabetismo e trajetórias mais tumultuadas em comparação às meninas. No entanto, a autora desafia explicações simplistas, como atribuir essas diferenças apenas ao trabalho infantil ou à indisciplina masculina. Ela enfatiza que essas narrativas frequentemente eximem a escola de sua responsabilidade, ignorando como práticas pedagógicas e avaliações reforçam desigualdades. Por exemplo, homens são frequentemente rotulados como “problemáticos” ou “indisciplinados”, enquanto mulheres, embora frequentemente elogiadas por sua “obediência”, também são limitadas por expectativas que reforçam papéis tradicionais de gênero.

No caso do abandono escolar, as trajetórias de mulheres e homens são marcadas por desigualdades distintas. Para os homens, há uma associação mais frequente com a necessidade de trabalhar, especialmente em contextos de pobreza, e com a pressão para afirmar sua masculinidade, muitas vezes em oposição às normas escolares. Já para as mulheres, questões como trabalho doméstico não remunerado, gravidez e responsabilidades familiares aparecem como fatores recorrentes de exclusão escolar. Carvalho (2003) observa que, apesar de as mulheres frequentemente apresentarem melhor desempenho escolar, essas barreiras sociais e culturais continuam a afetar sua continuidade na escola.

A autora destaca ainda que as políticas educacionais muitas vezes negligenciam a interseccionalidade, falhando em considerar como gênero, classe, raça e outros marcadores interagem para produzir diferentes formas de exclusão. No caso da EJA, essas dinâmicas se intensificam, pois o abandono escolar é frequentemente consequência de múltiplos fatores estruturais e individuais. A análise de Carvalho (2003) reforça a importância de colocar as questões de gênero no centro do debate educacional, não apenas para compreender o abandono escolar, mas também para criar práticas pedagógicas mais inclusivas e equitativas que promovam a permanência de mulheres e homens na escola.

Essas reflexões emergiram durante a atividade, na qual os participantes foram

incentivados a pensar sobre o que levariam das discussões para suas vidas e como poderiam aplicar essas percepções no cotidiano escolar. O diálogo se ampliou para além dos relatos individuais, e algumas pessoas, mesmo sem terem participado ativamente da primeira etapa da oficina, sentiram-se motivadas a compartilhar suas opiniões. O espaço foi se transformando em um momento de aconselhamento mútuo, onde a ideia de não desistir dos estudos apareceu como um consenso coletivo, reforçando a importância do suporte e da troca de experiências para a permanência escolar.

Por fim, no momento de recolher as produções, perguntei a todos se elas poderiam fazer parte de minha pesquisa, informando que aqueles que topassem não teriam seus nomes divulgados. Uma jovem mulher me entregou sua produção e disse que, por ser uma história muito triste, não queria que divulgasse. Outro jovem rapaz pediu para não participar pois tinha vergonha do que escreveu. Pelo menos três pessoas não fizeram desenhos mas observaram e participaram com comentários, um rapaz ainda devolveu o papel em branco.

Uma situação digna de nota que percebi é que as próprias estudantes fazem o controle da frequência escolar. Neste caso, todas as representantes eram mulheres. Antes de iniciar a oficina, a pedagoga me entregou cinco pastas com o controle da frequência de cada turma. Ela me disse que bastava entregar a pasta para cada representante de sala. Notei ainda que na capa estava escrito “BUSCA-ATIVA”. Depois descobri que isto é uma iniciativa da pedagoga Andreia, no âmbito dos esforços do Projeto Permanecer.

Ao fim da atividade tive oportunidade de conversar com duas jovens que estavam responsáveis por realizar essa frequência. Naquele momento peguei o número de telefone de ambas e, mais tarde, estabeleci contato via Whatsapp. Uma delas, mais comunicativa, me explicou que sempre estava indo atrás daqueles que “sumiam”. Na mesma hora pegou o celular e reproduziu o áudio de uma colega que dizia que não estava conseguindo ir para aula, pois sua rotina no trabalho estava muito cansativa. Nos documentos de Busca-ativa da Seduc-AM é comum que esta situação seja classificada como “em potencial abandono”.

A oficina buscou mapear coletivamente as dificuldades enfrentadas pelos estudantes da EJA, identificar os fatores de abandono escolar e gerar ideias para apoiar a permanência escolar, com um olhar especial sobre as desigualdades de gênero. A abordagem participativa e crítica promoveu a reflexão sobre as relações de poder no espaço escolar, estimulando a criação de estratégias para um ambiente educacional mais equitativo e inclusivo. A pedagoga Andreia nos convocou antes de irmos embora, dizendo que a notícia havia se espalhado e outros estudantes estavam perguntando as próximas datas em que iríamos aplicar a oficina com outras turmas da escola.

2.2. Mapeando trajetórias escolares de mulheres na EJA

As discussões levantadas na oficina revelaram que as trajetórias escolares das jovens mulheres da EJA são marcadas por múltiplas interrupções, retomadas e desafios que extrapolam o espaço escolar. O abandono da escola não se dá de forma repentina ou isolada, mas é atravessado por diversos fatores. Ao retornarem à educação formal, essas mulheres trazem consigo experiências diversas que reconfiguram sua relação com a escola e suas expectativas de futuro.

Marília Pinto de Carvalho (2003) explora como as questões de gênero moldam as trajetórias escolares, destacando o impacto dessas dinâmicas no abandono escolar. A autora argumenta que a escola não é apenas um espaço de reprodução de conhecimento, mas também de construção de identidades de gênero, onde práticas e relações reforçam ou contestam normatividades sociais.

A exclusão social vivida por determinados grupos da população, como jovens, pessoas negras, mulheres e pessoas LGBTQIA+, manifesta-se também na escola, onde o “fracasso” não é isolado ao ambiente educacional, mas fruto de uma rede de relações, significados e hierarquias socialmente estabelecidas. Esses processos estão intrinsecamente ligados a marcadores sociais da diferença, exacerbados por padrões pedagógicos que homogeneizam estudantes com diferentes capitais cultural, social e familiar, conforme expõe Santos (2014). Esses padrões geram uma competição desigual, legitimando desigualdades sob o pretexto de igualdade de oportunidades, revelando como a meritocracia acentua diferenças de resultados ao longo das trajetórias escolares.

A noção de trajetória, amplamente debatida nas ciências sociais, permite articular essas experiências individuais com processos sociais mais amplos. A partir dessa perspectiva, o sociólogo francês Pierre Bourdieu questiona a ideia de uma trajetória linear e coerente. Em “A Ilusão Biográfica” (2006), o autor argumenta que essa visão linear da trajetória é, em grande parte, um efeito da narrativa biográfica e das estruturas que moldam nossa percepção do tempo e do sujeito.

Para Bourdieu (2006), a trajetória deve ser compreendida como um deslocamento dentro de um espaço social em constante transformação, onde diferentes capitais (econômico, cultural, social e simbólico) determinam as possibilidades de movimento dos sujeitos. Assim, compreender uma trajetória exige analisar as relações objetivas entre os agentes e as condições sociais que moldam seus deslocamentos.

A antropóloga brasileira Suely Kofes (1994) contribui para essa discussão ao enfatizar que as trajetórias são narradas e reinterpretadas pelos sujeitos, expressando percepções, valores e relações de poder. Para a autora, as histórias de vida podem ser analisadas em três dimensões: como fonte de informação, como evocação subjetiva e como reflexão crítica do sujeito sobre sua própria experiência. Essa abordagem permite compreender que as trajetórias não são apenas um conjunto de fatos, mas uma construção narrativa influenciada pela situação da pesquisa e pela interação com a pessoa pesquisadora.

Além disso, Kofes (1994) também demonstra que as trajetórias individuais não são independentes das dinâmicas sociais mais amplas. Em seu estudo sobre relações entre patroas e empregadas domésticas, a autora mostra como os relatos de vida contêm tanto singularidades quanto elementos compartilhados por sujeitos que ocupam posições semelhantes em uma estrutura social. Dessa forma, o cruzamento de diferentes trajetórias permite identificar padrões que revelam desafios estruturais relacionados a gênero, classe social e dinâmicas familiares.

Outro ponto importante levantado por Kofes (1994) é que as trajetórias não são apenas inscritas em experiências passadas, mas também mobilizadas como estratégias de futuro. Dessa forma, a trajetória não é um percurso fixo, mas um processo em constante reinterpretação.

Suely Kofes e Pierre Bourdieu apresentam abordagens complementares sobre trajetórias e narrativas biográficas. Ambos enfatizam a importância do trabalho empírico para compreender o contexto social em que as trajetórias são construídas, reconhecendo tanto experiências individuais quanto padrões estruturais.

Por outro lado, o sociólogo brasileiro Raul Thé (2023) aponta diferenças entre os autores, como na forma como entendem a transformação. Segundo Thé (2023), Kofes concebe a mudança a partir da forma como as narrativas dão presença ao passado no presente, enquanto Bourdieu a vê como um processo dinâmico de deslocamentos e reconfigurações estruturais. Apesar dessas distinções, ambos os autores contribuem para uma compreensão mais ampla das trajetórias, permitindo articular dimensões individuais e coletivas, subjetivas e objetivas.

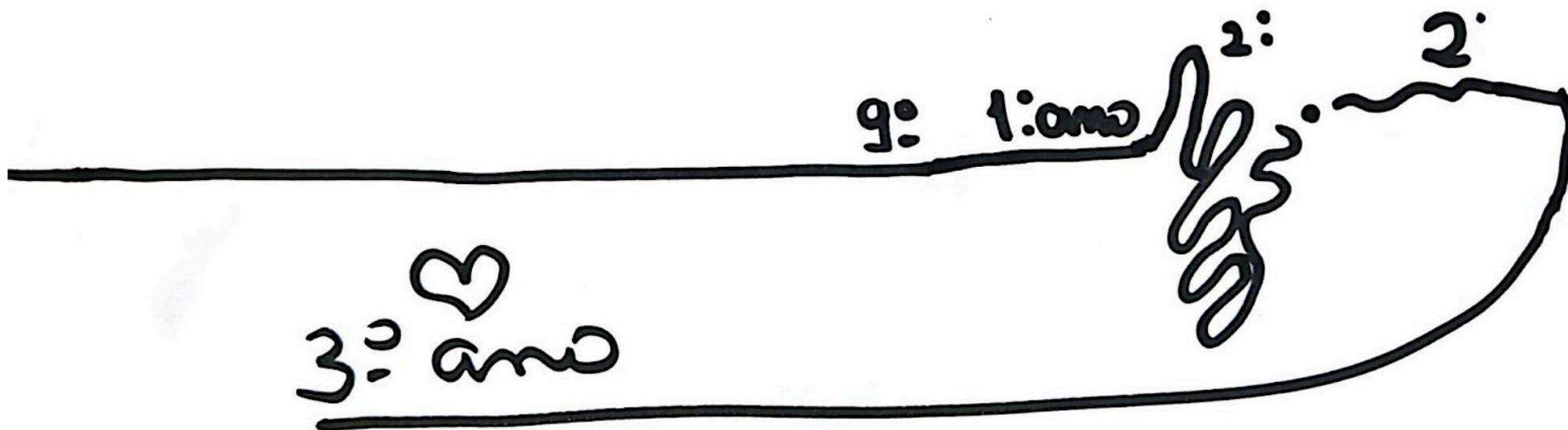
Dessa forma, a noção de trajetória se apresenta como um conceito flexível, capaz de capturar tanto as experiências vividas quanto as formas como os sujeitos as narram e as reinterpretam. No contexto desta pesquisa, pensar as trajetórias escolares das jovens mulheres da EJA a partir dessa perspectiva permite compreender o abandono e o retorno à escola não como eventos isolados, mas como processos dinâmicos e socialmente condicionados.

O cruzamento entre as histórias narradas e os contextos estruturais revela como fatores como gênero, raça, local de origem e moradia, maternidade, trabalho e condições socioeconômicas influenciam os percursos escolares. Assim, mais do que trajetórias individuais, os percursos das interlocutoras evidenciam padrões de exclusão e resistência que dialogam com as desigualdades educacionais mais amplas, reforçando a importância de abordagens interseccionais na análise das experiências escolares.

Neste tópico apresento algumas produções de mulheres que participaram da oficina. Todos os desenhos abaixo foram produzidos por jovens que se enquadram em meu recorte de pesquisa, mulheres entre 18 e 29 anos.

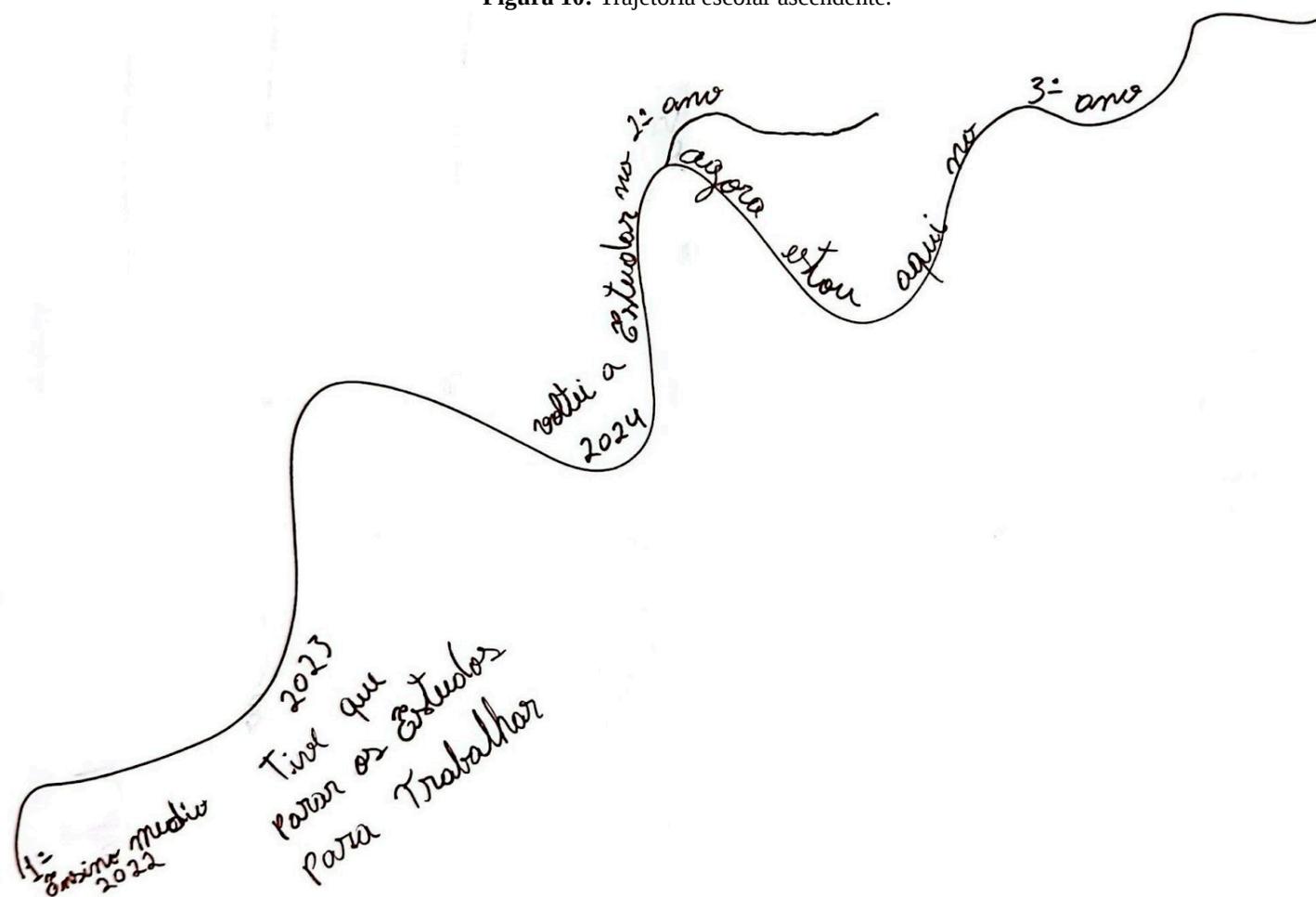
O desenho apresentado a seguir representa uma trajetória escolar que começa de maneira linear e contínua, sugerindo uma experiência inicial estável até o 1º ano do ensino médio. No entanto, após essa etapa, no 2º ano do ensino médio, o desenho revela curvas em queda e emaranhados, sugerindo a presença de obstáculos e desafios nesse ponto da trajetória. Essas mudanças podem simbolizar interrupções ou dificuldades enfrentadas para manter a continuidade dos estudos, temas discutidos durante a oficina. Por fim, a linha faz uma curva e chega ao 3º ano do ensino médio, indicado pelo símbolo de um coração, o que pode denotar uma fase positiva ou de afeição com esse período.

Figura 9: Trajetória escolar com rupturas.



Descrição da figura: Desenho de trajetória escolar com rupturas, onde se lê: 9º. 1º ano. 2º. 2º. 3º ano.

Figura 10: Trajetória escolar ascendente.



Descrição da figura: Desenho de uma trajetória escolar ascendente, onde se lê “1º ensino médio 2022. 2023 tive que parar os estudos para trabalhar. 2024 voltei a estudar no 2º ano. agora estou aqui no 3º ano”.

Neste segundo desenho, a trajetória escolar é representada de maneira não linear, com uma série de altos e baixos que podem representar os desafios enfrentados ao longo do caminho. A linha começa em 2022, com o início do ensino médio, sugerindo um ponto de partida relativamente estável. No entanto, em 2023, há uma quebra significativa, representada por uma curva acompanhada da inscrição “tive que parar os estudos para trabalhar”. O que indica que a necessidade de se inserir no mercado de trabalho foi um fator decisivo na interrupção dos estudos.

Em 2024, a linha se eleva novamente, com a anotação “voltei a estudar no 2º ano”, sinalizando um retorno ao ambiente escolar. A trajetória continua com oscilações, mas é ascendente, chegando a um ponto mais elevado no 3º ano, sugerindo que, apesar das dificuldades, há uma tentativa de conclusão do ensino médio. Este desenho evidencia como as pressões econômicas podem interromper o percurso educacional, especialmente em contextos de vulnerabilidade. A necessidade de trabalhar interrompeu os estudos, um cenário comum em trajetórias de estudantes da EJA. A linha sinuosa reflete as dificuldades e recomeços, característicos de muitos trajetos na EJA, especialmente entre aqueles que precisam equilibrar múltiplas responsabilidades.

Em outra produção a participante apenas escreveu:

Eu lembro que eu estudei até o começo do ensino médio, só que eu precisei parar por que eu engravidei, mas agora eu voltei e pretendo terminar. Porque eu preciso arranjar um trabalho. Mas resumindo, só parei porque engravidei. A única coisa que dificulta é pra mim voltar pra casa, por que é perigoso.

O trecho evidencia as dificuldades enfrentadas pela estudante da EJA, destacando como questões pessoais e estruturais impactaram sua trajetória escolar. A estudante relata que interrompeu os estudos no início do ensino médio devido à gravidez, um fator comum entre mulheres que enfrentam múltiplas responsabilidades e desafios relacionados ao gênero. Apesar da interrupção, a estudante retorna à escola com o objetivo de concluir seus estudos e melhorar suas oportunidades de trabalho.

Além disso, o relato aponta para uma barreira adicional, a insegurança no trajeto de volta para casa. Questões de segurança pública e infraestrutura urbana afetam diretamente a continuidade dos estudos, especialmente para mulheres que estudam no período noturno. Esse depoimento ilustra a complexidade das trajetórias escolares na EJA, onde fatores individuais, sociais e econômicos se entrelaçam, criando desafios que vão além do contexto estritamente educacional.

Para compreender essas sobreposições de desigualdades que atravessam a experiência

escolar das mulheres da EJA, é necessário recorrer à perspectiva da interseccionalidade. Desenvolvida no âmbito dos feminismos negros dos anos 1970, essa abordagem desafia análises reducionistas que tratam marcadores sociais de forma isolada. Henning (2015) reforça que a interseccionalidade emerge de práticas e debates ativistas e acadêmicos, especialmente no contexto dos feminismos negros, que evidenciaram como a posição da mulher negra é construída a partir de múltiplas opressões.

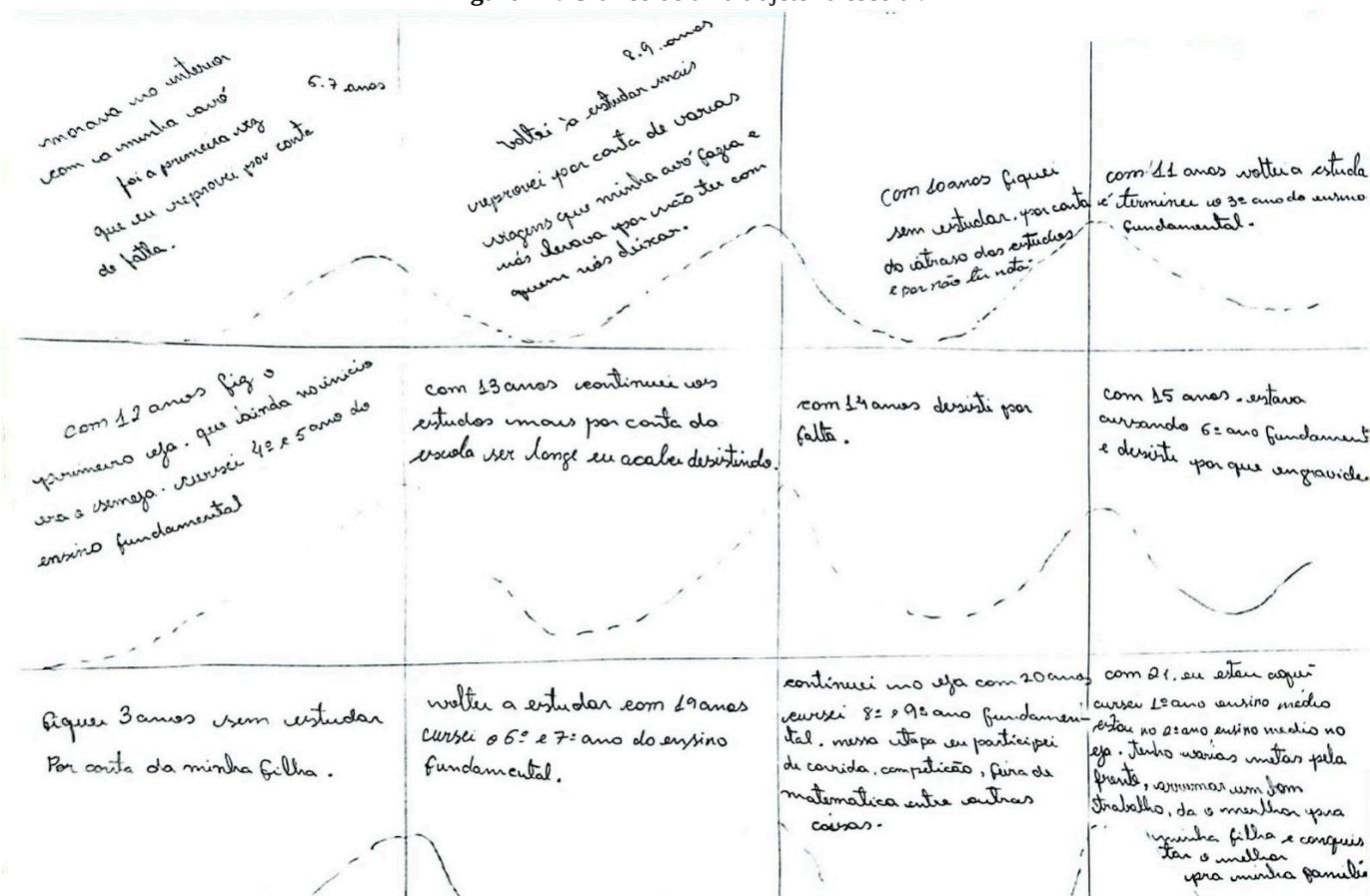
A interseccionalidade, conforme abordada por Patricia Hill Collins e Sirma Bilge (2020), é amplamente reconhecida como uma ferramenta analítica que permite investigar como as relações interseccionais de poder afetam tanto as estruturas sociais quanto as experiências individuais. Ela parte do princípio de que categorias como raça, gênero, classe, orientação sexual, nacionalidade e outras não operam isoladamente, mas se sobrepõem e se moldam mutuamente, afetando as vivências cotidianas de maneira interdependente.

No contexto acadêmico, a interseccionalidade se tornou central em disciplinas como estudos feministas, raciais e culturais, sendo aplicada em diversas áreas para compreender e combater desigualdades. Além disso, a sua adoção transcende o meio acadêmico, sendo empregada por ativistas, formuladores de políticas públicas e movimentos sociais em todo o mundo. Um exemplo citado é a atuação de feministas negras estadunidenses nas décadas de 1960 e 1970, que, ao enfrentarem barreiras interseccionais de raça, gênero e classe, usaram a interseccionalidade para abordar desigualdades que não eram plenamente contempladas pelos movimentos sociais tradicionais focados em categorias únicas.

A interseccionalidade também é utilizada para analisar problemas sociais em contextos globais. No Sul Global, apesar de muitas vezes não nomeada, ela é essencial para compreender como diferentes dimensões de opressão se conectam. O movimento de mulheres negras no Brasil exemplifica a aplicação prática da interseccionalidade como ferramenta política e analítica. Desde a década de 1970, mulheres como Lélia Gonzalez e Sueli Carneiro denunciaram as múltiplas opressões enfrentadas pelas afro-brasileiras, ignoradas tanto pelo feminismo branco quanto pelo movimento negro.

Essa abordagem oferece uma maneira de entender como as relações de poder operam em diferentes contextos, potencializando o ativismo e a análise crítica. Collins e Bilge (2020) enfatizam que o foco da interseccionalidade está menos em defini-la e mais em seu impacto prático: revelar injustiças, iluminar desigualdades institucionais e possibilitar respostas transformadoras às opressões interligadas. Assim, a interseccionalidade não é apenas uma estrutura teórica, mas um recurso crucial para enfrentar desigualdades e promover justiça social.

Figura 11: Gráfico de uma trajetória escolar.



Descrição da figura: Gráfico que representa uma trajetória escolar, onde se lê: “6-7 anos morava no interior com a minha avó. foi a primeira vez que eu reprovei, por conta de falta. 8-9 anos voltei a estudar mais reprovei por conta de várias viagens que minha avó fazia e nos levava por não ter com quem nos deixar. Com 10 anos fiquei sem estudar, por conta do atraso dos estudos e por não ter nota. Com 11 anos voltei a estudar e terminei o 3º ano do ensino fundamental. Com 12 anos fiz o primeiro eja que ainda no início era o semeja. cursei 4º e 5º ano do ensino fundamental. Com 13 anos continuei os estudos mas por conta da escola ser longe eu acabei desistindo. Com 14 anos desisti por falta. Com 15 anos estava cursando o 6º ano fundamental e desisti porque engravidei. Fiquei 3 anos sem estudar por conta da minha filha. voltei a estudar com 19 anos, cursei o 6º e 7º ano do ensino fundamental. continuei no eja com 20 anos cursei o 8º e 9º ano fundamental. Nessa etapa eu participei de corrida, competição, fiz matemática entre outras coisas. com 21, eu estou aqui. Cursei 1º ano ensino médio estou no 2º ano ensino médio no eja. tenho várias metas pela frente, arrumar um bom trabalho, dar o melhor pra minha filha e conquistar o melhor pra minha família.

Este gráfico desenhado pela interlocutora, representando sua trajetória escolar, oferece uma representação visual das várias interrupções e retomadas de seus estudos ao longo do tempo. Há momentos em que ela conseguiu se manter na escola e aqueles em que foi forçada a interromper os estudos, destacando a instabilidade que marcou seu percurso educacional.

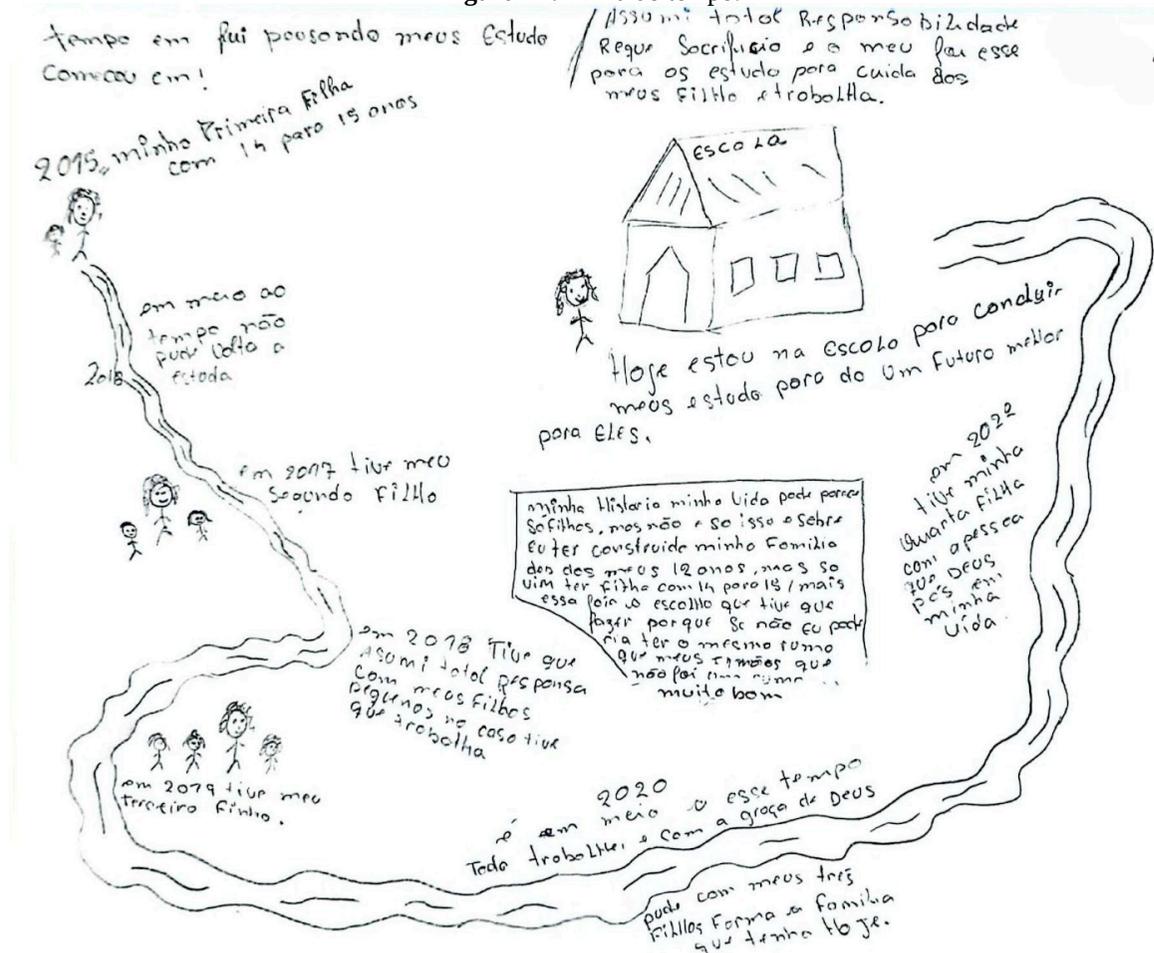
As interrupções nos estudos ocorrem principalmente devido a fatores externos, como o fato de morar no interior e ter que fazer viagens. Essas pausas são indicadas em várias partes do gráfico, onde ela menciona períodos em que ficou sem estudar, seja por conta das “várias viagens” que sua avó fazia, por “falta”, “por não ter nota” ou pelo fato de a escola ser longe. Isto marca uma experiência comum entre crianças e jovens que vivem e estudam no interior do Amazonas.

O deslocamento fluvial é uma realidade que marca a vida de ribeirinhos e moradores do interior do estado, afetando diretamente o acesso à educação. Com a vasta rede de rios e igarapés da região, o transporte fluvial é muitas vezes a única forma de locomoção para quem vive em áreas remotas. Interrupções nos estudos são comuns devido à dependência das condições dos rios, à distância entre comunidades e escolas e à variabilidade climática.

Viagens fluviais podem ser longas, caras e incertas, especialmente em períodos de cheia ou seca, quando as rotas são alteradas ou inviabilizadas. O tempo gasto nessas viagens, que pode durar de horas a dias, afeta a frequência escolar, o desempenho e o bem-estar dos estudantes que, muitas vezes, precisam se deslocar para cidades maiores, afastando-se de suas famílias e comunidades.

O gráfico também revela o fato de a interlocutora retomar os estudos sempre que possível. Mesmo com as constantes dificuldades, ela registra vários retornos à escola. As tentativas de completar os estudos sugerem uma relação ambivalente entre a possibilidade de avançar academicamente e as barreiras que a impedem. O desenho também mostra que a gravidez teve um papel significativo em sua trajetória escolar. No trecho sobre esse momento ela diz que ficou 3 anos sem estudar por conta da filha.

Figura 12: Linha do tempo.



Descrição da figura: Desenho de uma linha do tempo, onde se lê: “2015, minha primeira filha com 14 para 15 anos. 2016 em meio ao tempo não pude volta a estuda. em 2017, tive meu segundo filho. em 2018 tive que assumi total responsa com meus filhos pequenos no caso tive que trabalha. em 2019 tive meu terceiro filho. 2020 em meio a esse tempo todo trabalhei e com a graça de Deus pude com meus três filhos forma a familia que tenho hoje. em 2022 tive minha quarta filha com a pessoa que Deus pos em minha vida. Hoje estou na escola para concluir meus estudo para dar um futuro melhor para eles. Assumi total responsabilidade reque sacrifício e o meu foi esse para os estudo para cuida dos meus filho e trabalha. Minha história minha vida pode parece só filhos, mas não é só isso é sobre eu ter construído minha família des dos meus 12 anos, mas so vim ter filhos com 14 para 15 / mais essa foi a escolha que eu tive que fazer porque se não eu poderia ter o mesmo rumo que meus irmãos que não foi um rumo muito bom”.

O desenho criado pela participante oferece um relato íntimo de sua trajetória escolar, marcada por desafios ligados à maternidade e às responsabilidades familiares. A linha do tempo começa em 2015, ano em que a participante teve sua primeira filha, evento que impactou diretamente em seu percurso educacional. Desde então, a escola foi deixada em segundo plano, à medida que as responsabilidades com a criação dos filhos e o sustento da casa se tornaram prioridade.

A representação gráfica revela que, em 2017, o nascimento de seu segundo filho aprofundou essa dinâmica de sobrecarga. A frase “tive que assumir total responsabilidade com meus filhos pequenos no caso de que trabalhe” enfatiza a forma como as demandas familiares recaíram completamente sobre seus ombros, forçando-a a “sacrificar” sua educação para poder trabalhar e cuidar dos filhos. Essa escolha feita pela interlocutora reflete uma questão recorrente entre mulheres, especialmente mães solo, que enfrentam dificuldades em conciliar os papéis de mãe, provedora e estudante.

A partir de 2019, a trajetória da participante é marcada por mais desafios, incluindo o nascimento de seu terceiro filho. Ela ainda menciona que “em meio a esse tempo todo trabalhei e com a graça de Deus pude com meus três filhos formar a família que tenho hoje”. Essa afirmação sugere que, apesar dos sacrifícios feitos, ela encontrou forças para seguir em frente, impulsionada por sua fé e pela responsabilidade de criar seus filhos.

A menção ao nascimento de sua quarta filha em 2022 aponta um relacionamento amoroso atual. No centro do desenho, a escola aparece como um símbolo de esperança. A frase “Hoje estou na escola para concluir meus estudos para dar um futuro melhor para eles” destaca o objetivo de retomada da educação, que agora surge como uma forma de garantir um futuro promissor para os filhos. A imagem da escola, colocada na parte superior do desenho, representa a importância do retorno ao ambiente escolar, mesmo depois de anos de interrupção.

Essa trajetória está fortemente relacionada às questões de gênero discutidas na oficina, principalmente no que diz respeito à sobrecarga de responsabilidades atribuídas às mulheres, muitas vezes obrigadas a interromper seus estudos para se dedicarem aos cuidados familiares. O desenho, ao retratar de forma gráfica e textual as interrupções e retomadas do percurso escolar, revela como os papéis de gênero e as desigualdades estruturais impactam o acesso à educação para mulheres, especialmente mães.

A escola, portanto, aparece como um espaço de transformação, mas também como um objetivo adiado por circunstâncias maiores. Ao final, o relato da participante mostra não só as dificuldades enfrentadas, mas também a determinação em superar essas barreiras e continuar

sua formação, com o desejo de garantir melhores oportunidades para seus filhos.

Angela Davis, em *Mulheres, Raça e Classe* (2016), enfatiza a centralidade da educação na luta das mulheres negras por emancipação, especialmente durante e após o período da escravidão nos Estados Unidos. Para milhões de pessoas negras recém-libertas, o acesso à educação representava não apenas uma ferramenta de progresso individual, mas também uma estratégia coletiva de resistência contra a opressão racial, econômica e de gênero. Os marcadores sociais de gênero, raça e de classe se revelam nesse contexto como eixos fundamentais, evidenciando como a desigualdade estrutural relega pessoas negras, sobretudo mulheres, às margens da sociedade, ao mesmo tempo em que essas mesmas mulheres viam no conhecimento uma forma de subverter tal posição.

A busca por educação era, frequentemente, conduzida em condições de extrema adversidade. Muitas ex-escravizadas, marcadas pela pobreza extrema, organizavam ou participavam de iniciativas educacionais clandestinas, desafiando leis e enfrentando violências que tentavam silenciar seus anseios. Essa luta demonstrava que o conhecimento não era apenas um direito negado, mas um meio essencial para alcançar a liberdade plena. Como Davis (2016) observa, o “frenesi por escolas” no pós-emancipação traduziu-se em um esforço coletivo das comunidades negras para construir um futuro mais digno, com mulheres desempenhando um papel de liderança nesse processo.

Os marcadores sociais se entrelaçam na forma como a exclusão educacional era usada como ferramenta de manutenção da desigualdade. No entanto, as mulheres negras e suas aliadas, como as professoras brancas antiescravistas, articularam solidariedades que superaram barreiras de classe e raça para garantir o acesso ao aprendizado. Esse movimento demonstrou que, mesmo em contextos de profunda exclusão, o desejo de adquirir conhecimento podia desafiar as hierarquias sociais e abrir caminhos para novas formas de resistência e organização coletiva. Assim, a educação emergiu não apenas como direito, mas como símbolo de transformação e liberdade.

No que tange às questões de gênero e racismo, Maria de Fátima Ferreira e Fernando Cestari (2015) apontam que a escola muitas vezes silencia as desigualdades, reforçando estereótipos. Os autores destacam que as linguagens do corpo, as interações entre professores e alunos e os discursos aplicados nas práticas pedagógicas reproduzem contradições que perpetuam discriminações e violências simbólicas. O silêncio sobre as diversas formas de ser mulher ou homem, ou ainda sobre diferentes marcadores sociais da diferença, contribui para o aprofundamento das desigualdades.

Destaco ainda o que a interlocutora escreveu bem ao centro, evidenciado por uma

forma retangular:

Minha história minha vida pode parece só filhos, mas não é só isso é sobre eu ter construído minha família des dos meus 12 anos, mas so vim ter filhos com 14 para 15 / mais essa foi a escolha que eu tive que fazer porque se não eu poderia ter o mesmo rumo que meus irmãos que não foi um rumo muito bom.

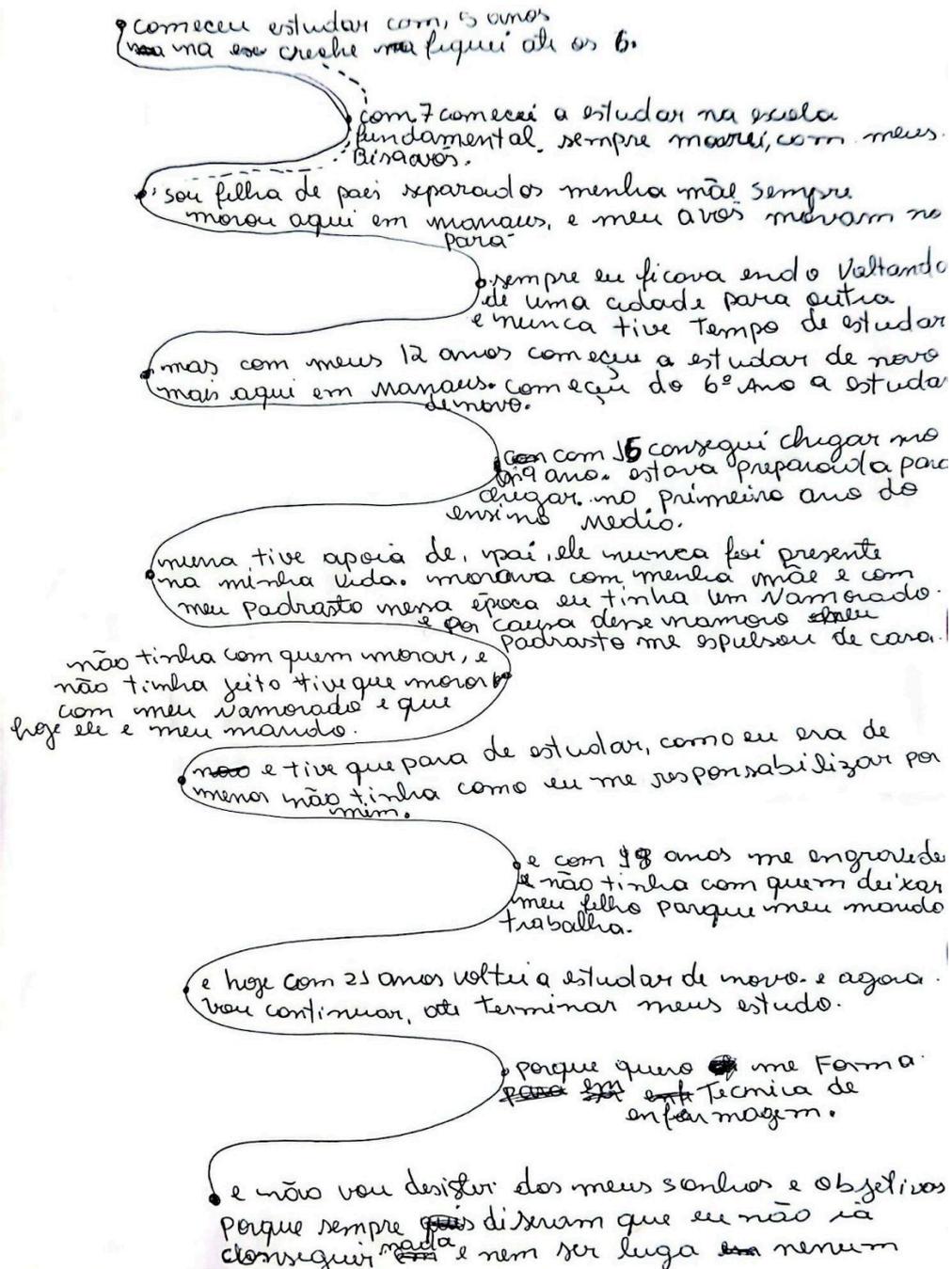
A fala da interlocutora oferece uma janela importante para compreender as complexidades da sua trajetória de vida, marcada por uma maternidade iniciada aos 14 anos e a responsabilidade de construir uma família desde cedo. Quando ela afirma que sua “história minha vida pode parece só filhos, mas não é só isso”, ela está tentando desviar a narrativa que a reduz apenas ao papel de mãe e que, muitas vezes, se torna o único foco das histórias de mulheres que vivenciam a maternidade em idade jovem. Ao dizer que “não é só isso”, ela reivindica uma identidade mais ampla, que inclui a construção de uma família desde os 12 anos, o que provavelmente sugere não só o cuidado de parentes ou um casamento, mas também a assunção de responsabilidades que geralmente não são atribuídas a uma pessoa tão jovem. Esse relato revela uma realidade comum entre muitas meninas e mulheres, especialmente aquelas em contextos de vulnerabilidade social.

O trecho “mas só vim ter filhos com 14 para 15” sugere uma percepção da maternidade como algo que ela conseguiu evitar por algum tempo, mesmo enquanto já estava envolvida nas responsabilidades familiares. No entanto, a maternidade foi inevitável, tornando-se uma escolha que ela teve que fazer. A escolha a que ela se refere parece estar relacionada não apenas à sua vida, mas também à necessidade de evitar seguir “o mesmo rumo que meus irmãos que não foi um rumo muito bom”.

Aqui, a fala revela como a interlocutora percebe a maternidade como uma espécie de caminho de sobrevivência ou proteção, uma forma de evitar um destino mais trágico ou negativo, tal como o vivido por seus irmãos. A maternidade, em vez de ser vista apenas como uma interrupção de sua juventude ou educação, parece assumir um significado de resistência ou uma estratégia para escapar de outros desafios sociais, como a violência, a criminalidade ou outras formas de marginalização que afetaram seus irmãos.

Essa percepção nos leva a refletir sobre o quanto as escolhas das mulheres em situações de vulnerabilidade são moldadas por circunstâncias estruturais de desigualdade. No caso da interlocutora, a escolha de ter filhos e construir uma família cedo parece ter sido influenciada pela necessidade de sobreviver em um contexto que oferecia poucas alternativas viáveis. Esse relato ressalta como as trajetórias das mulheres são complexas, marcadas por decisões que envolvem múltiplas camadas.

Figura 13: Trajetória escolar em linha sinuosa.



Descrição da figura: Desenho de uma trajetória escolar em linha sinuosa, onde se lê: “comecei estudar com 5 anos na creche fiquei até os 6. com 7 comecei a estudar na escola fundamental. sempre morei com meus bisavós. sou filha de pais separados minha mãe sempre morou aqui em Manaus, e meus avós moravam no Pará. sempre eu ficava indo e voltando de uma cidade para outra e nunca tive tempo de estudar. mas com meus 12 anos comecei a estudar de novo mais aqui em Manaus. comecei do 6º ano a estudar de novo. com 15 consegui chegar no 9º ano. estava preparada para entrar no primeiro ano do ensino médio. nunca tive apoio de pai, ele nunca foi presente na minha vida. morava com minha mãe e com meu padrasto nessa época eu tinha um namorado e por causa desse namoro meu padrasto me expulsou de casa. não tinha com quem morar, e não tinha jeito tive que morar com meu marido e que hoje ele é meu marido. tive que parar de estudar, como eu era de menor não tinha como eu me responsabilizar por mim. e com 18 anos me engraidei não tinha com quem deixar meu filho porque meu marido trabalha. e hoje com 21 anos voltei a estudar de novo. e agora vou continuar, vou terminar meus estudos. porque quero me formar em técnica de enfermagem. e não vou desistir dos meus sonhos e objetivos porque sempre disseram que eu não ia conseguir nada e nem ser luga nenhum”.

Outro marcador social relevante para a análise das dinâmicas educacionais é a questão geracional, especialmente a noção de juventudes. O uso do termo no plural reflete a heterogeneidade desse grupo, reconhecendo que juventude não é uma categoria estática, mas sim construída a partir de contextos históricos, culturais e sociais (PEREIRA 2010; VARGAS, 2017). A escola, ao longo da história, desempenhou papel central na criação de categorias como infância e juventude, estabelecendo-se como espaço tanto de controle quanto de reinvenção por parte dos jovens, cujas práticas e interações ressignificam continuamente esse ambiente (Pereira, 2010).

Nesse contexto, a compreensão das juventudes exige considerar as múltiplas dimensões que moldam as experiências juvenis, como classe, gênero, raça e localidade. Pereira (2010) salienta que essas experiências não se limitam à escola, mas são influenciadas por contextos externos e relações sociais diversificadas. Como Vargas (2017) pontua, os jovens constroem seus saberes em espaços diversos, incluindo ruas, mídias e redes sociais, desafiando a visão da escola como único locus de formação.

Adicionalmente, a categoria juventude também está associada a ideais culturais e estéticos. Sarlo (2006) argumenta que a juventude se constitui como uma “estética da vida cotidiana”, permeada por discursos midiáticos e culturais que exaltam atributos como vitalidade e espontaneidade. Contudo, essas construções estão limitadas por barreiras como preconceitos raciais, sociais e sexuais, que impedem que todos os jovens vivenciem essas mesmas experiências.

Portanto, a abordagem das juventudes no contexto da EJA requer atenção às dinâmicas de exclusão e às possibilidades de resistência que emergem nas práticas sociais de jovens. A pluralidade das juventudes permite compreender como diferentes grupos interagem com o espaço escolar e o transformam, contribuindo para a reinvenção de sentidos e práticas educacionais que dialogam com suas realidades diversas e em constante transformação.

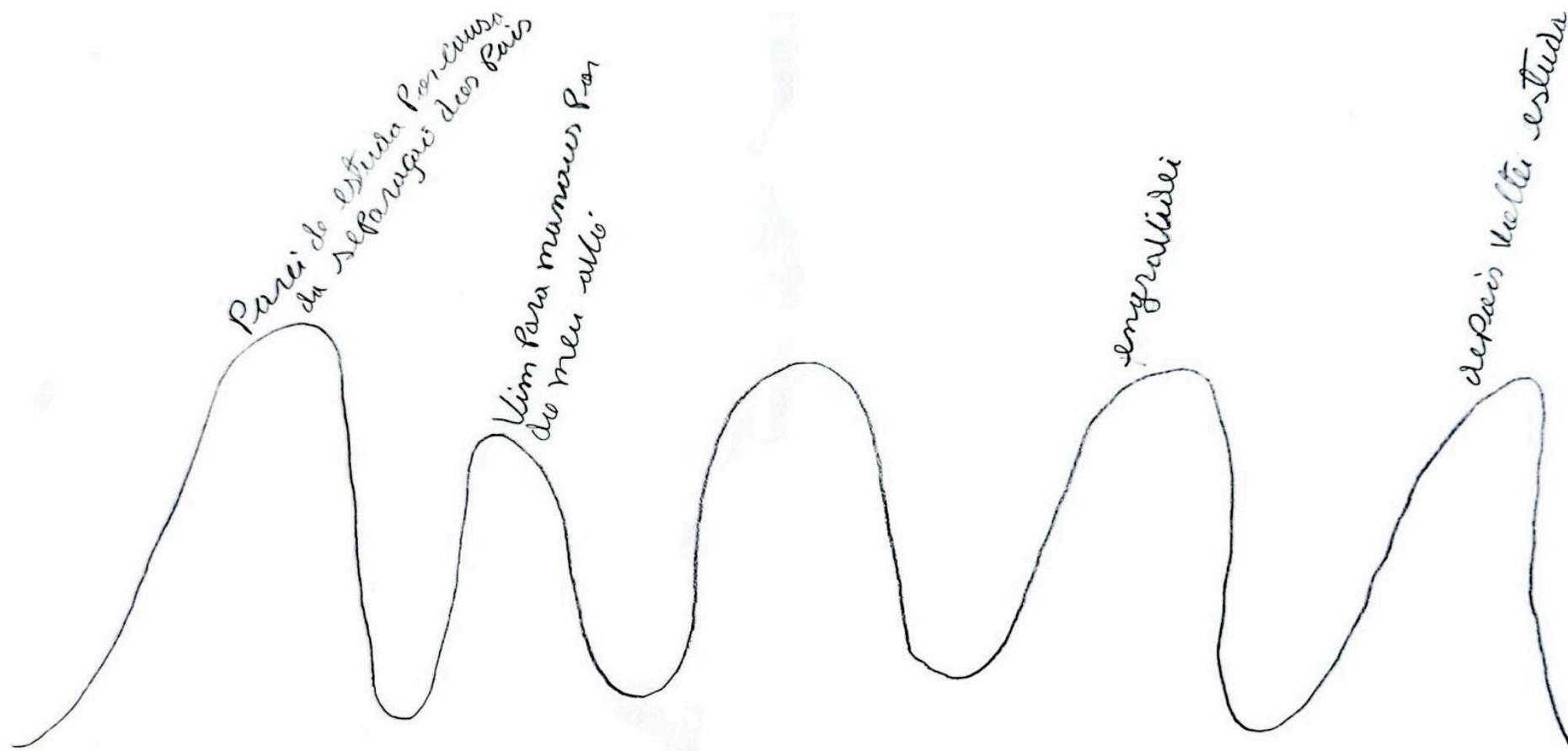
O desenho anterior revela uma trajetória escolar marcada por desafios significativos que impactaram diretamente a experiência educacional da jovem participante. A linha sinuosa pode representar as interrupções, retornos e resistências que moldaram sua trajetória. Desde cedo, a autora enfrentou instabilidade devido às constantes mudanças entre Manaus e o Pará, onde moravam seus avós, prejudicando a continuidade nos estudos. Aos 12 anos, ela voltou a estudar a partir do 6º ano em Manaus, mostrando uma fase de retomada, embora ainda marcada por desafios.

No entanto, conflitos familiares, como a expulsão de casa pelo padrasto devido a um relacionamento amoroso, marcam uma mudança relevante na trajetória. Sem apoio, a autora

teve que morar com o namorado, levando-a a abandonar os estudos. Esse ponto simboliza a vulnerabilidade das jovens mulheres em contextos de violência doméstica e ausência de suporte.

Aos 18 anos, a gravidez se tornou outro ponto crítico. A responsabilidade de cuidar do filho, sem rede de apoio, dificultou ainda mais a retomada da educação. No entanto, aos 21 anos há o retorno aos estudos. Ela expressa o desejo de se formar como técnica de enfermagem, demonstrando determinação apesar dos obstáculos enfrentados. A frase final, “e não vou desistir dos meus sonhos e objetivos porque sempre disseram que eu não ia conseguir nada”, destaca sua resistência diante das adversidades.

Figura 14: Trajetória escolar com altos e baixos.

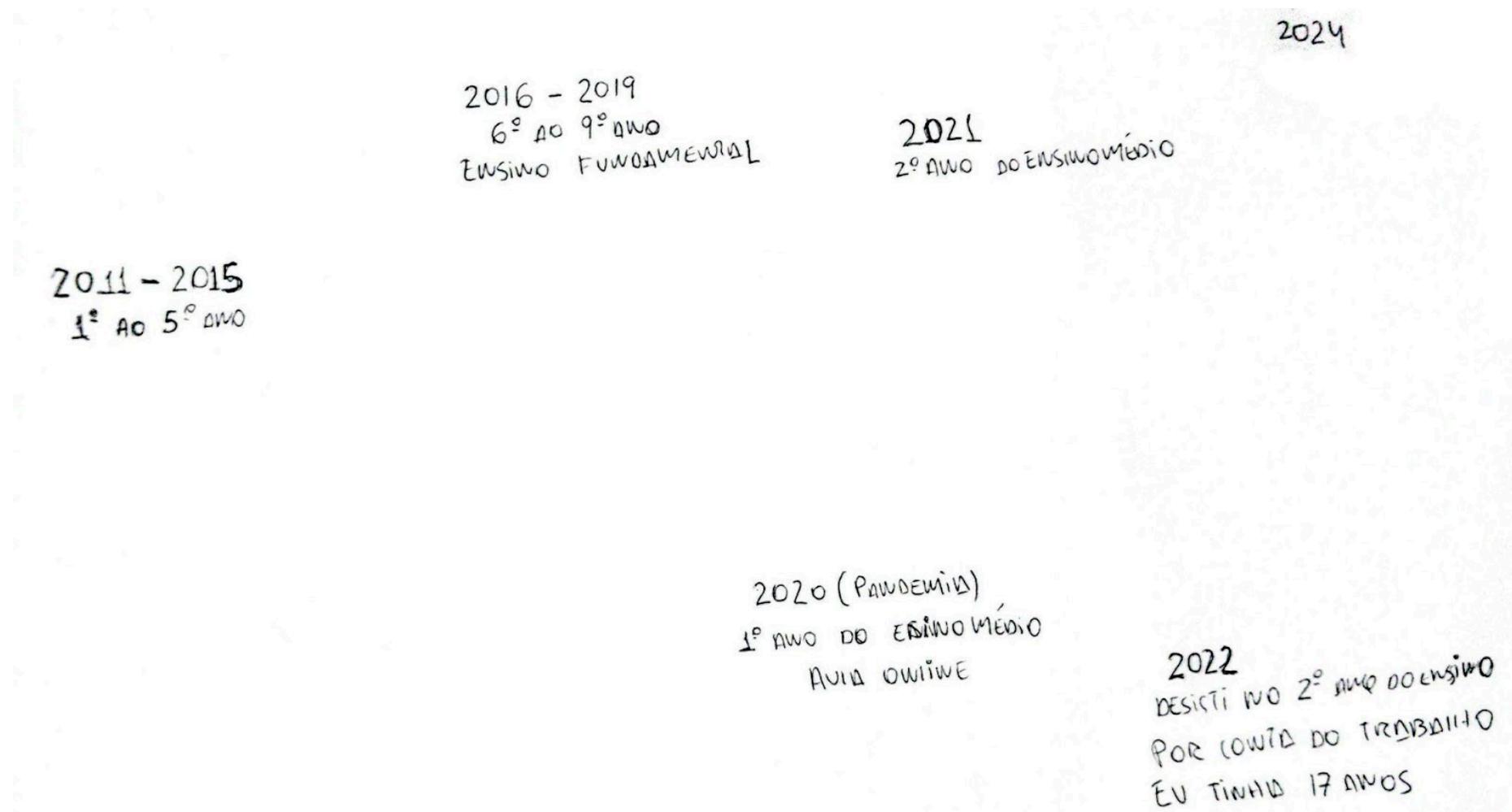


Descrição da figura: Desenho de uma trajetória escolar com altos e baixos, onde se lê: “Parei de estudar por causa da separação dos meus pais. Vim para Manaus por [causa] do meu avô. engravidei. Depois voltei a estudar.

O percurso educacional da estudante, marcado por descontinuidades e retomadas, evidencia como fatores estruturais e pessoais se entrelaçam, afetando sua permanência na escola. Essas interrupções não podem ser analisadas isoladamente, pois fazem parte de um contexto mais amplo de desigualdades sociais que se constroem e se ressignificam ao longo do tempo. Nesse sentido, Moutinho (2014) destaca a importância de considerar as dimensões de tempo e espaço na construção dessas desigualdades, ressaltando que os marcadores sociais não operam de forma fixa, mas se transformam em função dos contextos históricos e espaciais. Essa perspectiva é fundamental para compreender como as estudantes da EJA vivenciam a exclusão educacional e enfrentam desafios específicos em suas trajetórias escolares.

Esses sistemas classificatórios não apenas organizam, mas também produzem hierarquias que impactam a agência dos indivíduos. Ao se apropriarem de determinadas identidades – muitas vezes associadas a papéis sociais impostos –, os sujeitos encontram tanto possibilidades quanto limitações para suas ações. Simões, França e Macedo (2010) enfatizam a importância de analisar como essas categorias se manifestam em diferentes contextos, revelando mudanças e adaptações nas formas de classificação ao longo do tempo. Nesse sentido, as trajetórias das mulheres da EJA refletem não apenas os desafios impostos pelos marcadores sociais, mas também as estratégias que elas desenvolvem para resistir e permanecer na escola.

Figura 15: Linha do tempo de uma trajetória escolar.



Descrição da figura: Desenho de linha do tempo de uma trajetória escolar, onde se lê: “2011 – 2015: 1º ao 5º ano. 2016 – 2019: 6º ao 9º ano Ensino Fundamental. 2020 (Pandemia): 1º ano do Ensino Médio Aula Online. 2021: 2º ano do Ensino Médio. 2022: Desisti no 2º ano do ensino médio por conta do trabalho. Eu tinha 17 anos. 2024.

O desenho apresenta uma linha do tempo que descreve a trajetória escolar de uma estudante, marcada por eventos que influenciaram seu percurso educacional. O período de 2011 a 2015 representa o início regular dos estudos, do 1º ao 5º ano do ensino fundamental, indicando um começo de escolarização estável. Essa fase inicial mostra o cumprimento esperado do ensino fundamental sem grandes interrupções.

Entre 2016 e 2019, ela completa os anos finais do ensino fundamental, do 6º ao 9º ano, o que demonstra uma continuidade de estudos até essa etapa. No entanto, 2020 é um ponto crítico marcado pela pandemia de Covid-19, que trouxe a experiência das aulas online durante o 1º ano do ensino médio. O fato de a estudante apontar essa mudança pode demonstrar a centralidade dos desafios do ensino remoto e o impacto da pandemia na vida escolar.

Em 2021, ela conseguiu avançar para o 2º ano do ensino médio, mas em 2022 ocorreu uma nova ruptura e precisou desistir dos estudos por conta do trabalho, aos 17 anos. Esse ponto sublinha a sobreposição de responsabilidades e as dificuldades enfrentadas por muitas jovens que, para contribuir com o sustento familiar ou por falta de apoio, precisam abandonar a escola.

A menção ao ano de 2024, sem detalhes específicos, sugere uma expectativa em aberto ou projeção de futuro. O desenho, portanto, não apenas narra a cronologia educacional, mas evidencia como fatores externos, como a necessidade de trabalhar e a pandemia, influenciam diretamente a trajetória escolar.

As trajetórias apresentadas evidenciam como juventude, gênero, raça e classe interseccionam-se na experiência educacional das jovens da EJA. A oficina serviu como um espaço de expressão e reflexão, permitindo aos participantes refletir sobre experiências que, muitas vezes, carregam um peso emocional significativo. Esses registros não são apenas individuais, mas narram dinâmicas sociais amplas, como a invisibilidade das desigualdades enfrentadas por mulheres em contextos vulneráveis e a força das estratégias coletivas e pessoais para resistir às adversidades.

Cada figura e narrativa elaborada durante a oficina representa não apenas interrupções causadas por eventos como maternidade, necessidade de trabalhar ou instabilidade familiar, mas também as estratégias de retomada que caracterizam essas experiências.

A linearidade inicial presente em algumas trajetórias contrasta com as linhas sinuosas, que simbolizam as rupturas vivenciadas. Por exemplo, a maternidade surge frequentemente como um divisor de águas, interrompendo os estudos, mas também abrindo novos significados, como a motivação para garantir um futuro melhor para os filhos. Essas representações também destacam a escola como um espaço paradoxal: ao mesmo tempo em

que reproduz desigualdades de gênero, classe, raça e origem, ela se torna uma ferramenta para questioná-las e superá-las.

2.3. Sentidos e experiências de abandono escolar

Este tópico visa aprofundar a compreensão das trajetórias escolares de mulheres estudantes da EJA na Zona Norte de Manaus, especialmente no que tange ao abandono escolar. A partir da abordagem interseccional, foi possível identificar como essas diferentes dimensões interagem e moldam as experiências educacionais das interlocutoras, tanto no contexto da exclusão e abandono quanto nas estratégias de retorno e permanência escolar.

Esta seção aborda as experiências de duas jovens mulheres estudantes da EJA na Zona Norte, chamadas aqui de Lívia e Isadora, cujas experiências mostram desafios e as possibilidades no retorno à educação. Foram realizadas entrevistas semiestruturadas com as duas interlocutoras. O roteiro de entrevistas foi organizado para recuperar aspectos das trajetórias escolares, os momentos de abandono e retorno à escola, além de abarcar dimensões relacionadas ao trabalho, à vida familiar e às experiências afetivo-sexuais, incluindo, a parentalidade na adolescência. Essa abordagem permitiu explorar as experiências com certo distanciamento temporal, proporcionando uma avaliação mais reflexiva sobre o abandono escolar e suas implicações.

A professora e pesquisadora Eleni Varikas (1994), que possui uma ampla produção sobre feminismo, gênero, hierarquias sociais, racismo e a colonialidade do saber, examina o gênero como uma categoria central para a análise das relações de poder, destacando sua construção histórica e cultural. A autora argumenta que o gênero não apenas organiza as relações sociais com base nas diferenças percebidas entre os sexos, mas também atua como um mecanismo primário de significar e legitimar relações de dominação. Nesse sentido, ela defende que desconstruir as dicotomias entre masculino e feminino é essencial para compreender as lutas simbólicas e os processos de interpretação que estruturam essas categorias ao longo do tempo.

A experiência, para Varikas (1997), é um ponto-chave para analisar as dinâmicas sociais e culturais que moldam as vivências de mulheres em diferentes contextos. A autora enfatiza que as experiências não podem ser vistas como dados brutos ou evidências objetivas, mas como práticas discursivas, mediadas pelos sistemas simbólicos e pelas estruturas de poder em que estão inseridas. Assim, compreender as experiências femininas envolve explorar os significados atribuídos a elas, os contextos em que foram vividas e as formas

como são narradas e reinterpretadas ao longo do tempo. Essa perspectiva permite identificar não apenas as dinâmicas de opressão, mas também as possibilidades de resistência e agência.

Joan Scott (1998) propõe analisar a “experiência” criticamente para entender como ela opera. Para ela, a “experiência é, ao mesmo tempo, já uma interpretação e algo que precisa de interpretação” (p. 51). Assim, a análise deve se concentrar em como a identidade é construída através de processos históricos e discursivos, desnaturalizando a ideia de que a experiência é algo fixo ou autoevidente.

Scott (1998) questiona a ideia de que a experiência pode ser a origem ou o ponto de partida. Ela propõe que a experiência seja, em vez disso, o objeto a ser explicado, o que exige uma análise de como foi construída. A escolha de quais categorias analisar ou desconstruir não é neutra. Ela reflete as posições da pessoa pesquisadora dentro das dinâmicas de produção do conhecimento. A pesquisadora não é apenas uma transmissora de verdades, mas uma agente que interroga os processos de constituição de sujeitos e da experiência. Em vez de tratar a experiência como uma base sólida e evidente para explicações históricas, Scott (1998) propõe que ela seja analisada como o produto de processos históricos e discursivos.

Dessa forma, a experiência das interlocutoras não deve ser compreendida apenas como um relato individual, mas como um fenômeno social e histórico, atravessado por relações de poder e dinâmicas estruturais. Suas trajetórias refletem como marcadores sociais, como gênero, raça, classe e origem, influenciam o acesso e a permanência na escola. A seguir, apresento as histórias de Isadora e Lívia, explorando os desafios e estratégias que mobilizam para construir seus percursos educacionais.

Isadora, de 18 anos de idade, é uma jovem parda, com cabelos pretos e traços considerados indígenas no Amazonas. É mãe de um bebê de 1 ano e 8 meses. Descobriu que estava grávida aos 16. Reside na Zona Norte de Manaus, nas proximidades da escola. Isadora vive atualmente com o filho e o pai da criança, de 20 anos, na casa da tia dele, em um arranjo colaborativo em que todos contribuem para as despesas. Ela planeja mudar para uma casa alugada, onde viverá com o companheiro e o irmão dele.

Durante a oficina, ela se destacou ao compartilhar sua história com a turma, enfatizando que sua gravidez não foi a causa do abandono escolar, mas sim as vulnerabilidades sociais como a fome e os deslocamentos frequentes entre interior e capital. O contato com Isadora foi mediado por Lívia, outra interlocutora, que após obter sua permissão, me passou seu número. Em nossas trocas iniciais, Isadora demonstrou interesse em participar da pesquisa, optando por realizar a entrevista na escola.

Lívia, de 24 anos, é uma mulher negra com cabelos cacheados escuros e pele clara. É representante de turma e administra um grupo de WhatsApp da sua turma de EJA, desempenhando um papel ativo na comunicação entre colegas e professores. Também reside nas proximidades da escola, e vive com o marido e dois filhos, um de oito e outro de seis anos. Seu sonho é cursar Direito, e vê na educação uma ferramenta essencial para transformar sua realidade e conquistar autonomia.

Nosso contato mais próximo foi estabelecido logo após a oficina que realizei em sua turma, quando enviei uma mensagem via WhatsApp lembrando a atividade e a pesquisa. Lívia foi receptiva ao receber meu convite para realizar uma entrevista, e rapidamente sugeriu que ocorresse na escola, antes do início das aulas. Notei que no dia da oficina não produziu um desenho ou relato, mas isso não denotava desinteresse. Pelo contrário, observou tudo atentamente, mas sem falar nada. No fim da aula veio até mim, e conversamos sobre o tema da oficina. Como a jovem era representante de turma, pedi seu contato. Apesar de ser tímida, no dia de nossa conversa compartilhou sua experiência de forma sincera e reflexiva, abordando os desafios que enfrentou e as motivações para continuar seus estudos.

Se apresentou como estudante de Administração em um curso técnico que combina gestão pessoal e tecnologia. Sua trajetória escolar é marcada por desafios significativos. Apesar disso, relatou que, mesmo grávida, continuou seus estudos e completou o ensino fundamental. No entanto, o nascimento de seu filho e problemas de saúde complicaram sua continuidade no ensino médio, resultando em um período de afastamento temporário.

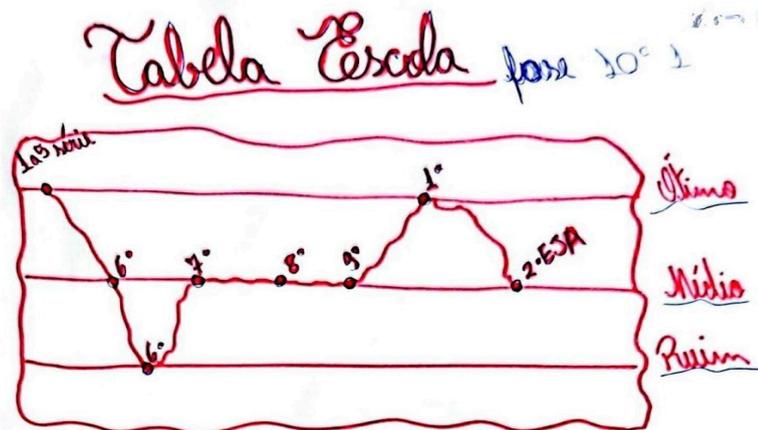
As entrevistas foram realizadas na própria escola, local escolhido pelas interlocutoras por ser acessível e familiar. Ambas combinaram de me encontrar às 18h, antes do início das aulas, que começam às 19h. Cheguei um pouco mais cedo para observar e, ao atravessar os portões, notei um movimento intenso. Embora o horário letivo ainda não tivesse iniciado, a escola já estava razoavelmente cheia. Na área do refeitório, observei grupos de pessoas servindo-se de janta, incluindo crianças e adultos que, claramente, não eram alunos matriculados. Isto porque os estudantes da escola usavam o fardamento padrão ou uma blusa branca. Mais tarde, Lívia me explicou que o gestor da escola fazia com que a refeição fosse servida cedo, permitindo que familiares acompanhassem os estudantes para jantar antes do início das aulas. Mencionou que muitos viam esse momento como uma oportunidade para se reunir, conversar e compartilhar uma refeição.

Essa dinâmica me foi posteriormente comentada pela pedagoga da escola e interlocutora, Andreia, que destacou como essa prática também funciona como uma estratégia para manter a frequência escolar. Ao oferecer um ambiente acolhedor e assegurar que os

alunos e seus familiares pudessem se alimentar, a escola transformava-se não apenas em um espaço de aprendizado, mas também em um ponto de encontro e convivência comunitária, fortalecendo os laços entre os estudantes e suas redes de apoio.

Sobre isso, a outra interlocutora, Isadora me explicou que preferia que a entrevista ocorresse na escola, justificando que “em casa geralmente fico muito ocupada”. No caso de Isadora, a escola aparece como um lugar onde ela consegue se desligar das demandas domésticas e focar em si mesma. Contudo, sua experiência evidencia como os desafios enfrentados fora do ambiente escolar, dialogam diretamente com os sentidos e vivências do abandono escolar. É nesse contexto que suas experiências se tornam uma porta de entrada para discutir as múltiplas dimensões do abandono escolar entre mulheres na EJA.

Figura 16: “Tabela Escola”.



Sempre fui uma boa aluna mesmo com dificuldade da 1ª ano ao 5º ano foi tudo ótimo e quando entrei no 6º ano me destaquei mais mais quando tava chegando no 4º Bim. da 6ª série eu tive que sair da escola por ter me mudado por interior e não consegui vaga lá então tive que desisti mais no outro ano me matricolei e daí tava indo bem no 9º ano eu engravei mas terminei meu ano buxuda e hoje meu filho tem 1 ano e ainda estudo no 1º ensino médio foi difícil por meu filho por não ter ano mais deu certo mais me mudei e sair da lá da minha escola pra estudar aqui para fazer o EJA e o pai do meu filho ficar com ele por que é no dia de voga dele então me ajuda pós quero concluir o ensino médio.

Descrição da figura: Desenho “Tabela Escola”, onde se lê: “Sempre fui uma boa aluna mesmo com dificuldade do 1º ano ao 5º ano foi tudo ótimo e quando entrei no 6º ano me destaquei mais mais quando tava chegando no 4º Bim. da 6ª série eu tive que sair da escola por ter me mudado por interior e não consegui vaga lá então tive que desisti mais no outro ano me matricolei e daí tava indo bem no 9º ano eu engravei mas terminei meu ano buxuda e hoje meu filho tem 1 ano e ainda estudo no 1º ensino médio foi difícil por meu filho por não ter ano mais deu certo mais me mudei e sair da lá da minha escola pra estudar aqui para fazer o EJA e o pai do meu filho ficar com ele por que é no dia de voga dele então me ajuda pós quero concluir o ensino médio”.

Seu desenho produzido na oficina revela uma trajetória escolar marcada por desafios significativos, especialmente no que diz respeito às mudanças de residência. A jovem estudante descreve como, desde o 1º até o 5º ano, ela se destacava nos estudos, mas as dificuldades começaram a surgir quando precisou mudar de cidade no final do 6º ano. A mudança para o interior resultou na interrupção de seus estudos, já que não encontrou vaga na nova escola, o que a levou a abandonar os estudos temporariamente.

Durante o ensino fundamental, ela enfrentou deslocamentos frequentes e situações desafiadoras. Essas instabilidades exigiram que Isadora assumisse responsabilidades desproporcionais para sua idade, como cuidar da prima e da casa que morava com a tia, enquanto lidava com a falta de recursos básicos, incluindo alimentação.

A carência material e emocional se manifestou no relato de Isadora ao contar sobre quando precisou recorrer a espaços comunitários para garantir a merenda para si e sua prima. A falta de estabilidade nas condições de moradia e suporte familiar afetou diretamente sua permanência na escola, resultando em uma interrupção em sua trajetória educacional. Ela relembra experiências de quando tinha 12 anos.

Eu arrumava tudo e a gente tinha até um galinheiro. Então, quando a galinha botava o ovo, era já a nossa refeição, nosso café. E eu não sabia fazer comida. Aí eu cuidava dos galinheiros e das coisas. Só que eu não gosto de comer galinha morta de quintal, porque é estranho. Aí foi quando a minha mãe falou que eu podia sair do colégio, ela podia pensar “eu vou se formar ainda para lá, eu não vou estar para passar fome”. Se ela soubesse, ela nunca teria me deixado, teria me levado de qualquer jeito (Isadora, 18 anos).

Esse relato evidencia como a vulnerabilidade social – marcada por instabilidade familiar, empobrecimento e a ausência de uma rede de apoio consistente – pode levar ao abandono escolar. Isadora foi forçada a priorizar a sobrevivência e o cuidado com ela mesma e com sua prima em detrimento dos estudos. Apesar dessa primeira interrupção, a jovem voltou à escola no ano seguinte, quando foi morar em Manaus com a avó, e conseguiu avançar até o 9º ano, quando engravidou.

De acordo com Cíntia Engel e Bruna Pereira (2015), a organização do trabalho doméstico e de cuidado no Brasil está profundamente marcada por hierarquias sociais que entrelaçam gênero, classe e raça. Desde o período colonial, mulheres negras foram historicamente associadas ao trabalho servil, uma lógica que persiste até os dias atuais, vinculando essas mulheres às tarefas de cuidado em contextos de informalidade e precariedade.

Essa dinâmica não apenas reforça desigualdades de gênero, mas também aprofunda as

disparidades raciais, restringindo oportunidades de mobilidade social e econômica. As autoras destacam que o cuidado é distribuído de maneira desigual, reproduzindo padrões históricos que posicionam as mulheres negras como principais responsáveis pela manutenção da vida cotidiana em condições de subalternidade. Essa reflexão sublinha a relevância de questionar as estruturas sociais que sustentam essas desigualdades e aponta para a necessidade de considerar raça e gênero como categorias centrais na análise da divisão social do trabalho.

Outro fato importante na fala de Isadora é a migração rural-urbana por razões educacionais, tema destacado por Heloisa Corrêa Pereira et al. (2022) ao discutirem a migração rural-urbana por demanda educacional no Médio Solimões, Amazonas. Este é um fenômeno relevante no contexto amazônico, onde as lacunas na oferta do ensino básico e superior em áreas rurais, obrigam jovens e famílias a se deslocarem para centros urbanos em busca de melhores oportunidades educacionais. Esse deslocamento frequentemente resulta em interrupções nos percursos escolares devido à infraestrutura deficitária nas comunidades rurais.

A trajetória escolar de Isadora e de outras jovens que participaram da oficina exemplifica esses desafios. Essa experiência reflete o impacto das desigualdades estruturais no acesso à educação, que, como apontado pelos autores, são agravadas pela ausência de políticas públicas voltadas para garantir a continuidade educacional no campo. Assim, os deslocamentos por demanda educacional revelam uma dinâmica em que a migração, longe de ser uma escolha, se configura como uma necessidade imposta pelas condições desiguais de acesso ao direito à educação.

Um ponto que Isadora fez questão de mencionar foi que, apesar de estar grávida, conseguiu concluir o ano letivo, o que reflete sua determinação em continuar sua educação mesmo em circunstâncias desafiadoras. A maternidade trouxe novas dificuldades, especialmente relacionadas aos cuidados com o filho, mas enfatizou o apoio que recebe do pai da criança, que cuida do filho durante seus dias de folga, permitindo que continue seus estudos na EJA.

A gravidez na adolescência, um fenômeno historicamente presente no Brasil, adquiriu nas últimas décadas o status de problema social. Segundo a antropóloga Maria Luiza Heilborn et al. (2002), essa transformação reflete mudanças nas expectativas sociais relacionadas à juventude, especialmente para mulheres, considerando oportunidades crescentes de escolarização e inserção no mercado de trabalho. No entanto, tais oportunidades permanecem desigualmente distribuídas, sendo fortemente marcadas por disparidades de classe e gênero.

As autoras propõem uma análise ampliada do fenômeno, deslocando o foco da simples

dimensão etária para as complexidades das trajetórias juvenis, contextualizadas pelas condições materiais e simbólicas de existência. A gravidez é abordada como uma possibilidade nas trajetórias juvenis, profundamente modelada pelas desigualdades econômicas e culturais, e não como um desvio universal. Além disso, enfatiza-se a invisibilização dos pais adolescentes nos discursos dominantes e a associação simplificadora entre gravidez na adolescência e pobreza feminina.

No campo educacional, a gravidez na adolescência aparece como uma das principais razões para o abandono escolar entre meninas. Essa questão é potencializada pela segregação de papéis de gênero, onde as jovens mães enfrentam desafios únicos, como a conciliação entre maternidade e estudos, frequentemente sem suporte institucional adequado. A análise de Heilborn et al. (2002) destaca ainda como a narrativa pública tende a associar a gravidez na adolescência à marginalização, negligenciando a diversidade de experiências entre as classes sociais e os contextos locais, como os observados na Zona Norte de Manaus.

No dia da entrevista, Isadora chegou com seu filho, um bebê que estava aprendendo a caminhar. Disse que naquele dia seu marido necessitou trabalhar excepcionalmente, fazendo extra, então teve que levar o bebê para a escola. Nos sentamos ao lado da quadra esportiva, em uns banquinhos com uma mesa ao centro, feitos de concreto. Era um lugar mais reservado, depois do estacionamento, onde poderíamos conversar tranquilamente.

Durante nossa conversa, Isadora reiterou o que havia apresentado em sala através de sua Tabela-Escola.

Eu terminei meus estudos com barriga ainda. Comecei os estudos aí depois dele ter nascido também. E quando ele nasceu, pra mim, foi um pouco difícil. Porque ele não pegava ainda a mamadeira. Mas com o tempo fui tentando, tentando, até que eu consegui. Terminei o primeiro ano. Só mesmo nesse segundo ano que eu tive dificuldade, porque eu me mudei, aí ficou meio difícil. Por causa do horário (Isadora, 18 anos).

Seu relato traz uma reflexão interessante sobre o retorno à escola após a gravidez. Mesmo com as dificuldades iniciais, como o cuidado do bebê e a adaptação à rotina escolar, Isadora conseguiu se manter nos estudos, apoiada por sua motivação em buscar uma vida melhor para si e para seu filho. O apoio que recebe do pai da criança e da família também desempenha um papel importante na sua jornada.

Sobre isto, a outra interlocutora, Lívia, também relatou as dificuldades enfrentadas para manter sua trajetória escolar, com a maternidade e a responsabilidade familiar se destacando como os principais desafios. Inicialmente, ela recebeu apoio familiar para concluir o ensino fundamental, mas quando tentou iniciar o ensino médio em 2018, o quadro mudou

drasticamente. A doença do filho pequeno, que passou por uma pneumonia grave, gerou uma interrupção significativa em sua rotina escolar. A falta de uma rede de apoio para cuidar da criança enquanto ela estava na escola, somada à sobrecarga de responsabilidades domésticas e à ausência do esposo devido ao trabalho, a levou a desistir de continuar os estudos naquele momento.

A jovem refletiu sobre o papel de sua família, especialmente o incentivo do marido, que sempre a motivou a estudar e ser financeiramente independente. No entanto, o apego aos filhos e as demandas de sua maternidade a fizeram priorizar as necessidades deles em detrimento da sua educação. Esse processo de afastamento da escola, que a levou a ser considerada uma “desistente” no sistema educacional, ilustra como as responsabilidades familiares, em especial a maternidade, podem interferir de maneira significativa na continuidade dos estudos.

Eles [os filhos] eram uma coisa assim que eu sempre priorizei, entendeu? Na minha vida, então... Por esse fato de eles serem muito pequenos, eu não... Eu não procurei vir mais pra escola. Não estudei. Aí já quando foi neste ano de 2024, ele [o marido] disse, “olha, tem como tu estudar? Por que que tu não estuda?”. Eu disse, “será?” (Lívia, 24 anos).

Ao falar sobre 2024, aponta que começou a considerar a possibilidade de retomar os estudos através da EJA, motivada pelo apoio contínuo do esposo. Essa mudança de perspectiva sugere que, apesar das dificuldades, o desejo de concluir a educação ainda persiste, e o incentivo familiar pode desempenhar um papel crucial no restabelecimento da motivação para a escola.

Dolneia Santos e Juliana Vargas (2021) abordam as narrativas de jovens mães em uma escola pública de periferia de Canoas (RS), destacando como a maternidade é compreendida e vivenciada por elas. A pesquisa revela que essas jovens frequentemente idealizam uma “maternidade perfeita”, pautada pela abnegação, carinho, atenção e dedicação integral ao filho. Essa visão implica na expectativa de que a jovem mãe renuncie à sua juventude, vontades pessoais e oportunidades de vida em prol das demandas maternas.

As autoras também destacam a contradição entre essa idealização e as práticas cotidianas das jovens. Enquanto algumas relatam esforços para cumprir os padrões de uma “boa mãe”, outras adotam estratégias que conciliam a maternidade com as práticas de sociabilidade juvenil. Essas estratégias incluem o uso de redes de apoio, como familiares e amigos, para dividir responsabilidades, permitindo que as jovens mantenham algum nível de participação em atividades associadas à juventude, como festas e encontros sociais.

Além disso, o estudo problematiza as pressões sociais que individualizam a

responsabilidade da maternidade, ignorando as necessidades emocionais e materiais das próprias jovens mães. A pesquisa aponta que essas mães frequentemente enfrentam solidão, isolamento e dificuldades para acessar suporte adequado, o que reflete as desigualdades estruturais de classe e gênero. Para muitas, a rede de apoio emerge como fundamental para lidar com os desafios financeiros e emocionais associados à maternidade.

Santos e Vargas (2021) também sublinham o papel da mídia na construção de modelos ideais de maternidade, que reforçam expectativas irreais e aumentam o peso das exigências sobre as jovens mães. Ao mesmo tempo, a pesquisa destaca que essas jovens encontram formas de resistir e negociar os ideais impostos, adaptando a maternidade às suas realidades, mesmo que isso implique em práticas que desafiem normas sociais, como levar os filhos para festas ou expor nas redes sociais momentos de diversão compartilhada.

Em suas falas, Lívia também evidencia como o apoio familiar, somado à reflexão sobre a autonomia financeira e a independência, pode funcionar como um fator motivador para o retorno à escola, mesmo após uma interrupção significativa.

Eu falei, “olha, eu creio que agora eu vou conseguir terminar, né?”. Porque vai ser um desafio, pra mim vir todas as três noites, que são três vezes na semana, né? Vai, mas eu vou tentar, eu vou buscar. O que custa eu tentar, né? Então, eu fui. Entre altos e baixos, todo mundo passa, né? Às vezes dá para você vir, às vezes não dá, às vezes acontece um problema, né? Então, você tenta se organizar a sua vida secular, familiar e também na escola. Porque logo assim, no começo do ano... Surgiu essa também, essa vaga no curso pra mim fazer, que são um ano e seis meses. Foi muito rápido, assim, fui em cima da hora. Aí eu disse, eu vou lá também, eu vou ver, quem sabe eu não consigo um curso pra mim. Aí eu fui atrás. Foi quando eu comecei a fazer uma rotina diferente pra mim. Então, sempre que a gente sai de casa, deixa tudo pronto, deixa tudo organizado, pra não deixar nada faltar pra eles [os filhos] ali, né? Quando eles quiserem comer, quiserem já tomar seu banho, deitar, ficar bem relaxado (Lívia, 24 anos).

Esse trecho ilustra claramente os desafios enfrentados pela jovem na busca por continuar seus estudos. Ela compartilha a complexidade de sua rotina, que envolve conciliar as responsabilidades familiares, como cuidar dos filhos e administrar as tarefas domésticas, com a busca por oportunidades de educação. O fato de não estar trabalhando no momento a coloca em uma situação de dependência, mas também lhe permite dedicar mais tempo aos filhos. Quando surgiu a possibilidade de uma vaga em uma escola mais próxima, decidiu tentar, apesar das dificuldades que sabia que enfrentaria.

O desafio de continuar a educação é visto de maneira pragmática: ela reconhece que será difícil conciliar escola e família, mas sente que é uma oportunidade que não pode deixar passar. A jovem está ciente de que a jornada será marcada por “altos e baixos”, uma referência direta à instabilidade de sua vida cotidiana, onde imprevistos surgem e exigem que

ela reconfigura constantemente suas prioridades.

Em termos de gênero, é importante notar como a responsabilidade pelas tarefas domésticas e pelo cuidado dos filhos recai predominantemente sobre as mulheres, um padrão amplificado em contextos socioeconômicos mais vulneráveis. A jovem, apesar da vontade de continuar os estudos e de investir em sua educação, deve fazer malabarismos com as expectativas de seu papel enquanto mãe e esposa, e também com a dificuldade de criar uma rotina que permita atender a essas responsabilidades enquanto busca o avanço educacional.

Já Isadora, mencionou que ingressou na EJA por conta de uma mudança de residência, expressando inicialmente uma certa relutância em participar do programa, por achar que perderia parte do conteúdo visto no ensino regular. Sobre isto, ela menciona que o marido, um jovem de 20 anos, interrompeu os estudos no terceiro ano, mas demonstra vontade de concluir a escolarização. Apesar disso, ele expressa frustração com o ambiente escolar, mencionando que se considera mais capaz de explicar conteúdos do que os próprios professores, o que reflete uma percepção de desestímulo em relação ao ensino.

Ele parou no terceiro ano, ele não terminou. Mas ele quer terminar porque ele quer mesmo. Porque pra ele é... ele se diz que ele é mais esperto que os professores, que ele explica melhor. Ele não tem mais paciência pra isso, como se ele fosse velho. Tem os professores que já não tem mais vontade de ensinar, tem aqueles que têm... E é meio difícil também. Tem aqueles que gostam de ouvir, tem aqueles que só fazem passar e corrigir (Isadora, 18 anos).

A dinâmica escolar descrita pode ser desestimulante e contribuir significativamente para o abandono escolar, especialmente quando os estudantes percebem a falta de engajamento por parte dos professores ou consideram o conteúdo repetitivo e pouco desafiador. A experiência do marido de Isadora revela uma desconexão entre suas expectativas e a realidade da sala de aula. Essa sensação de subutilização de potencial, somada à percepção de que alguns educadores apenas “passam e corrigem” sem estimular a participação ativa, pode gerar desmotivação. Quando a escola deixa de ser um espaço de diálogo e aprendizado significativo, ela se torna apenas uma obrigação maçante, reforçando a insatisfação e aumentando o risco de evasão.

Maria Luiza Heilborn et al. (2002) discutem como pobreza e desigualdades de gênero estruturam as trajetórias de jovens de classes populares no Brasil, destacando a precariedade de oportunidades e as pressões sociais que moldam suas experiências escolares e laborais. Para jovens dessas classes, o abandono escolar frequentemente ocorre devido à inserção precoce no mercado de trabalho, motivada por necessidades financeiras imediatas. Essa dinâmica é mais acentuada entre os homens, que associam o trabalho à sobrevivência e

enfrentam dificuldades em conciliar emprego e educação. Para as mulheres, por outro lado, a interrupção dos estudos é frequentemente influenciada por responsabilidades domésticas e familiares, refletindo fatores associados ao gênero feminino.

Os autores também apontam que as trajetórias escolares das classes populares são caracterizadas por interrupções, repetências e descrença no potencial transformador da educação, especialmente diante das adversidades estruturais e da instabilidade do mercado de trabalho. Essas dinâmicas revelam como pobreza e gênero configuram uma “precocidade da vida adulta”, em que jovens são obrigados a assumir papéis adultos antes do tempo, muitas vezes à custa de seus percursos educacionais.

Esses elementos dialogam diretamente com os relatos coletados no campo da EJA em Manaus, onde questões como o trabalho, a necessidade de sustento familiar e as pressões domésticas aparecem como fatores recorrentes de abandono escolar.

Isadora também discutiu a importância de ter um trabalho próprio e destacou a sobrecarga financeira que o pai de seu filho enfrenta por ser o único provedor da família. Ela busca independência financeira e descreve como, apesar de tentar diversas vezes ingressar no programa de jovem aprendiz antes de engravidar, as oportunidades começaram a surgir apenas após a maternidade, o que ela vê como uma ironia.

Eu acho que para mim, por ser mulher, eu acho que é um peso a mais. Porque você tem todo aquele peso, você também tem que botar na cabeça para não criar depressão. Porque tem aquela depressão pós-parto. Ainda mais quando você não tem apoio. Não tem apoio de amigos, não tem apoio de família. Isso pesa mais. Porque aí tu não tem onde se apoiar. Não tem uma pessoa pra dizer pra ti. Você pode... O teu corpo muda. Quando o teu corpo muda, isso já mexe contigo. Porque é a tua vaidade que fala. Aí fala a vaidade. Fala o nome de ser mãe. Porque é o negócio todo. Então pra mim, eu acho que muita gente que sai da escola, que é mãe jovem, eu acho que é porque quando ela não tem apoio, não tem apoio de pais, não tem apoio de família, e tá sozinha. Porque eu acho que pra mim, eu acho que não foi tão difícil, porque eu tenho apoio da minha família, dos meus amigos e do meu marido (Isadora, 18 anos).

A jovem destacou o impacto emocional e físico da maternidade, especialmente a responsabilidade e as mudanças no corpo. O suporte familiar foi fundamental para que pudesse voltar à escola, ainda que tenha enfrentado barreiras institucionais, como a remoção do sistema escolar após faltar por conta da gravidez.

A conversa com Isadora ainda revelou aspectos importantes sobre suas percepções e experiências relacionadas à educação e à questão geracional. A jovem expressou um forte sentimento de injustiça em relação aos julgamentos que recebe, especialmente sobre sua condição de mãe jovem. Ela criticou a hipocrisia de pessoas mais velhas que a julgam, destacando que muitos desses críticos também passaram por situações semelhantes.

Quando eu tava nesse começo do ano, no outro colégio onde eu tava, como minha professora de biologia falava, “faz o Enem, mas não faz o neném”. E quando ela soube que eu tinha o neném, ela perguntou como é que foi, se foi difícil, se eu tive dificuldade, eu falei não. Ela falou que às vezes é muito difícil ser mãe, que tem que estudar, mas que as mulheres acabam saindo no meio do ano, no começo, até mesmo no final do ano, quando está para terminar. Eu falei, “não, porque eu quero terminar e eu vou terminar”. Não vou deixar passar porque se eu quiser ficar alongando esse negócio, eu não vou ter mais vontade de querer terminar. Quando eu quero, eu quero terminar. Quero poder fazer curso, quero poder ter a oportunidade de achar um trabalho que dê para mim e meu filho. Porque eu trabalhando, caso um dia eu me separe do pai dele, eu tenho um ponto de... de ganhar meu dinheiro. Pra mim não depender totalmente do pai dele. Até mesmo porque eu não vou querer voltar pra casa da minha família mesmo tendo apoio. Porque vai vir aqueles julgamentos mesmo... pra machucar (Isadora, 18 anos).

Neste trecho, a interlocutora abordou o estigma associado à maternidade e ao abandono escolar. A fala da professora de biologia, que sugere que a maternidade dificulta a continuidade dos estudos, reflete um julgamento comum sobre jovens mães. No entanto, Isadora é determinada em criar seu filho sem depender de apoio financeiro de outros, e criticou a falta de ajuda prática daqueles que a julgam. Essa declaração refletiu seu forte senso de autonomia e responsabilidade. Ela também mostrou uma grande determinação em concluir seus estudos e buscar uma formação que possa melhorar suas oportunidades no futuro. Aparece diretamente em suas falas seu desejo de fazer cursos, comprar um computador para educação online e conseguir uma casa própria para ela e seu filho, assim como sua motivação para continuar estudando e se desenvolver.

Isadora ainda refletiu sobre os fatores que levam ao abandono escolar, destacando a falta de motivação como um dos principais. Ela observou que muitos estudantes, ao se questionarem sobre a viabilidade de concluir os estudos, sentem-se desmotivados por dúvidas sobre o futuro, como a incerteza sobre conseguir um emprego melhor ou a pressão de buscar uma renda imediata. Esse dilema gera um conflito interno, onde a escola é vista como uma tarefa distante e difícil de conciliar com outras necessidades urgentes da vida.

Lívia também apontou suas reflexões sobre o abandono escolar:

Como eu sempre ouço de algumas das minhas colegas que não vêm mais, né? Tem umas que não vêm mais por fato de, muitas das vezes, seus esposos não deixarem. Uma contou para mim e disse, “mano, eu não venho porque muitas das vezes meu esposo pede para mim”, e não vem. Aí eu falo assim, “poxa, mas você tem que entender uma coisa, que a escola é muito bom”. Mas só que tem umas que já desistiram, né? Ela não vem mais por fato de umas terem viajado, por fato de outras mudarem de cidade, né? Procurar outros meios. Só que muitas pessoas entendem que a escola é tão chato, tão cansativo, “eu chego do trabalho, vou estudar ainda, não tenho mentalidade para isso”. Só que eu entendo que muitas deixaram de vir para a escola em período mais atrás, por priorizar a sua família, né? Procurar emprego mais cedo e abandonar a escola. Só que muitos, como tem um colega na sala, ele disse, “olha, eu preciso terminar o ensino médio porque está precisando no meu currículo. Está precisando no meu currículo e o meu chefe está me chamando a atenção por

causa disso”. Eu falei, olha, “então cuida porque ainda dá tempo”. Eu sempre incentivei, assim, meus colegas da sala de aula não desistir (Lívia, 24 anos).

Ela refletiu sobre os motivos pelos quais algumas colegas abandonaram a escola e observou que, frequentemente, essas desistências são causadas por fatores relacionados à vida familiar, como esposos que não apoiam ou proíbem a continuidade dos estudos. Lívia mencionou uma colega que revelou que seu esposo a impedia de frequentar a escola, destacando a violência de gênero como um obstáculo significativo para a educação feminina.

Além disso, Lívia apontou que as dificuldades em conciliar responsabilidades familiares e trabalho são fatores críticos para a desistência escolar. Muitas pessoas, segundo ela, priorizam o trabalho e abandonam a escola devido ao desgaste físico e emocional que sentem ao tentar equilibrar essas múltiplas responsabilidades. A jovem também observou que mudanças de vida, como a mudança de cidade, afetam a continuidade dos estudos.

Maria Luiza Heilborn et al. (2002) analisam como a maternidade afeta as trajetórias educacionais e profissionais de mulheres de classes médias e populares, evidenciando as disparidades de gênero e classe nesse contexto. Nas classes populares, a maternidade frequentemente intensifica a internalidade feminina em relação à casa, limitando significativamente a participação das mulheres no espaço público e resultando em isolamento e solidão. Essa experiência geralmente leva a interrupções na escolarização e ao abandono do mercado de trabalho, agravando as dificuldades financeiras e sociais.

As mulheres de classes populares enfrentam maiores desafios para retomar os estudos ou ingressar no mercado de trabalho, principalmente devido à falta de suporte estrutural, como creches e políticas de inclusão. Além disso, fatores como novas maternidades e concepções tradicionais de gênero frequentemente reforçam a ideia de que o papel feminino está centrado no cuidado doméstico. Essas condições tornam a retomada da escolaridade um projeto incerto e muitas vezes irrealizável.

O estudo também destaca que, mesmo nas classes médias, a maternidade adolescente introduz interrupções significativas nas trajetórias educacionais e profissionais. Contudo, nesse grupo, o retorno às atividades escolares ou ao trabalho é mais frequente, facilitado pelo apoio de familiares ou empregadas domésticas. Esse contraste reflete as desigualdades estruturais e econômicas entre os grupos sociais, que influenciam diretamente a capacidade de adaptação frente aos desafios da maternidade.

As narrativas dos entrevistados reforçam que a maternidade, especialmente nas classes populares, não é apenas um evento biográfico, mas um marcador estrutural que redefine as possibilidades de acesso e permanência no sistema educacional. Comparativamente, as

mulheres de classes médias conseguem evitar novas interrupções em suas trajetórias devido à maior valorização de suas aspirações educacionais e profissionais, que funcionam como um “antídoto” contra a reincidência de gravidezes na adolescência.

Esse cenário dialoga diretamente com os dados de campo da EJA em Manaus, onde a maternidade aparece como um dos fatores mais citados pelas interlocutoras para explicar o abandono escolar. O texto de Heilborn (2002) oferece uma base teórica para compreender como gênero e classe interagem para moldar essas experiências, destacando a necessidade de políticas públicas que enfrentem essas desigualdades de maneira interseccional.

Por outro lado, Isadora também aponta a importância de uma rede de apoio para ajudar a superar essas dúvidas, comparando esse suporte à função de um psicólogo, que ajuda a pessoa a entender e lidar com seus sentimentos e desafios. Ela destaca que a falta de um diploma de ensino médio limita as oportunidades de emprego e afeta a autoestima, o que reforça o ciclo de desmotivação.

Eu aguentei tudo e eu não falava, entendeu? Eu falava com meus amiguinhos, mas meus amigos não iam entender o que eles tinham que fazer. Eles só tentaram me ajudar, me chamando para dormir na casa deles e etc. Eu acho que... Um psicólogo num colégio é bom porque, tipo assim, eu tô sentindo um negócio no peito, eu posso estar na fase de depressão, assim, eu posso conversar com alguém, porque tem aquele negócio, eu não posso conversar com a minha família, minha família não vai entender, minha família vai achar que isso é só uma forma de chamar atenção (Isadora, 18 anos).

A reflexão final da jovem sugere que, ao oferecer esse apoio psicológico e emocional, é possível incentivar aqueles que abandonaram a escola a retornarem, mostrando que o processo educacional pode ser uma forma de superar barreiras pessoais e sociais.

As experiências de abandono escolar entre jovens mulheres na Zona Norte de Manaus mostram como múltiplos fatores se entrelaçam para moldar as trajetórias educacionais das jovens. O abandono não é apenas uma escolha individual, mas uma consequência de condições que vão desde a necessidade de contribuir para o sustento da família até a desmotivação gerada por dinâmicas escolares excludentes.

Essas vivências não apenas contribuem para a interrupção do percurso educacional, mas também afetam a maneira como as mulheres percebem suas possibilidades de futuro. Contudo, mesmo diante dessas adversidades, há um fio de esperança e desejo de transformação, evidenciado nas expectativas em relação à retomada dos estudos, vista como uma oportunidade para ressignificar suas histórias e reconfigurar suas trajetórias.

CAPÍTULO 3

ENTRE POLÍTICAS E PRÁTICAS: atuação do Estado na permanência escolar

*O tempo se passou e eu não sou mais a de sempre
 Se cê quer debater cê vai ter que ser mais pra frente
 Não deixo mais nenhuma ponta solta então me olha
 Eu disse o que seria o que eu sou e eu sou agora
 Outra mulher, outra vivência, outros projetos, outros problemas
 Outra mulher, outra vivência, outros projetos, outros problemas
 O mundo gira e tudo gira junto
 Quem permanece é os forte
 Baby eu sou a mesma, mas eu to com outro porte
 Só papo de futuro, não conto mais com a sorte
Ajuliacosta, Outra Mulher*

3.1. Iniciativas da Seduc-AM para reduzir o abandono escolar

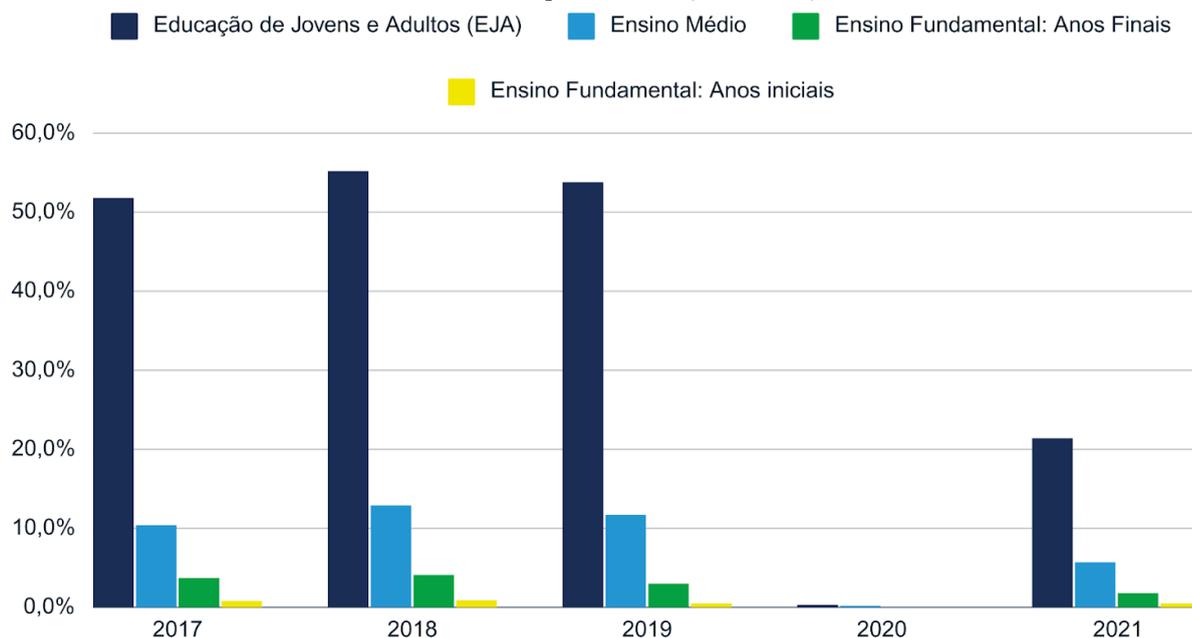
Desde a construção do projeto desta pesquisa, em 2022, a Seduc-AM foi um ponto de partida para mapear o cenário educacional da Zona Norte de Manaus. A partir de conversas e reuniões iniciais com setores como a Gerência de Programas e Projetos Complementares (GPPC) e a Gerência de Pesquisa e Estatística (Gepes), foram obtidos dados sobre matrículas, taxas de abandono escolar e políticas voltadas à EJA. Essas informações foram fundamentais para orientar o foco da pesquisa e aproximar as dinâmicas institucionais às vivências das interlocutoras.

Essas aproximações iniciais também destacaram os desafios metodológicos e éticos da pesquisa, já que o trabalho de campo foi construído de maneira a integrar dados institucionais e experiências individuais para explorar as dinâmicas de abandono escolar na Zona Norte. É importante esclarecer que os dados utilizados nesta pesquisa, fornecidos pela Seduc-AM, foram acessados de maneira responsável e com autorização adequada. Embora não estejam amplamente disponíveis em plataformas públicas, como o site oficial ou redes sociais da Secretaria, esses dados foram disponibilizados mediante solicitação formal, respeitando os protocolos institucionais. Todas as informações foram tratadas com rigor ético e utilizadas exclusivamente para fins acadêmicos, sem exposição de conteúdos sensíveis ou identificação de indivíduos envolvidos.

As informações permitem compreender dinâmicas fundamentais relacionadas ao abandono escolar em Manaus. Elas revelam tendências preocupantes, especialmente no ensino médio e na EJA, destacando desafios significativos que demandam atenção crítica e intervenção efetiva. No ensino regular, o ensino médio concentra as maiores taxas de

abandono escolar.

Gráfico 3: Série histórica das taxas de abandono escolar na rede estadual em Manaus/AM, segundo modalidade/etapa de ensino (2017-2021).



Fonte: Gepes/Seduc-AM, 2022.

As taxas de abandono escolar na EJA são alarmantemente altas, com mais da metade dos estudantes abandonando os estudos entre 2017 e 2019, refletindo uma profunda dificuldade em manter esses alunos engajados. No ensino básico do Amazonas, a EJA concentra as maiores taxas de abandono escolar. Os dados disponibilizados pela Gepes/Seduc-AM apontam a seguinte série histórica das taxas de abandono escolar na EJA no estado: 51,8% (2017), 55,2% (2018), 53,8% (2019), 0,3% (2020), 21,4% (2021).

Nota-se que em 2020, houve uma queda significativa para 0,3%, novamente devido à aprovação automática dos alunos durante a pandemia, mas, em 2021, a taxa de abandono subiu para 21,4%, ainda muito alta em comparação com o ensino regular. Esses números indicam que a EJA enfrenta desafios específicos, daí os esforços em investigar este tema.

Vale destacar que, em 2020, devido à pandemia de Covid-19, a Seduc-AM seguiu as orientações do Conselho Estadual de Educação (CEE) e adotou medidas excepcionais para contabilizar a frequência escolar. Conforme a Resolução n. 57, de junho de 2020, a frequência dos estudantes pôde ser registrada por meios alternativos, como o acesso a aulas online. Essas adaptações, somadas às dificuldades de monitoramento durante o período de ensino remoto, resultaram na decisão de não reter estudantes matriculados naquele ano. Por isso, os dados de abandono escolar de 2020 apresentam distorções, já que a frequência registrada não reflete

necessariamente a participação efetiva dos estudantes nas atividades escolares.

No segundo semestre de 2023, após estas aproximações de campo iniciais, e tendo ingressado no mestrado no PPGAS/UFAM, eu e minha orientadora solicitamos, via ofício, mais informações da Secretaria sobre iniciativas da Seduc-AM para reduzir o abandono escolar e dados sobre o tema. Destaca-se o Projeto Permanecer e o Programa Busca Ativa do Escolar (PBAE), ambos atendem tanto a EJA quanto o ensino regular. O retorno veio em agosto de 2024, através do Departamento de Políticas e Programas Educacionais (DEPPE), uma unidade subordinada ao Gabinete da Secretaria Executiva Adjunta Pedagógica (SEAP/SEDUC).

O DEPPE coordena a definição, implementação, acompanhamento e avaliação das políticas de educação básica, além de produzir estudos e pesquisas para apoiar projetos e programas educacionais. Ele busca inovar e adaptar abordagens pedagógicas, criando um currículo crítico em conformidade com as diretrizes nacionais e estaduais. O departamento também tem a responsabilidade de planejar, orientar e supervisionar políticas para ensino fundamental, ensino médio, alfabetização, EJA, educação especial, educação indígena, educação quilombola e outros setores.

Conforme as informações disponibilizadas pela Seduc/AM, o Projeto Permanecer foi criado em 2016 pela Secretaria, com o objetivo de promover a redução do abandono escolar nas escolas estaduais por meio do fortalecimento da gestão escolar e do desenvolvimento de ações interdisciplinares desenvolvidas por docentes. A iniciativa tinha como meta ser implantada em 100% das escolas da rede pública estadual, sendo inicialmente denominada “Projeto Permanecer: uma visão interdisciplinar da escola”. Em 2017, o projeto estabeleceu a meta de reduzir o abandono escolar em 1% ao ano até 2020.

Em 2018, o projeto foi atualizado e passou a se chamar “Projeto Permanecer: Prevenção e Redução do Abandono Escolar”, fundamentado na LDB (Lei 9394/96) e direcionado ao atendimento das Metas 2 e 3 do Plano Nacional de Educação (PNE) e do Plano Estadual de Educação (PEE). O PNE e o PEE são compostos por metas e estratégias assentadas no diagnóstico da realidade educacional do Brasil e, especificamente, do Amazonas, a serem implementadas na Educação Básica, nos seus distintos níveis e modalidades de ensino. As Metas 2 e 3 do PNE focam na universalização da educação básica e no aumento da conclusão das etapas escolares no Brasil.

Posteriormente, o Permanecer foi vinculado ao Programa Busca Ativa do Escolar (PBAE), com o intuito de prevenir e reduzir a infrequência e o abandono escolar na rede estadual, por meio do desenvolvimento de ações interdisciplinares nas escolas. O público-alvo

do Projeto Permanecer são alunos com baixa frequência, matriculados no Ensino Fundamental, Ensino Médio e na EJA nas escolas estaduais, tanto na capital quanto no interior do Amazonas. No entanto, em 2020 e 2021, devido à pandemia da Covid-19, que resultou na paralisação das atividades presenciais e na adoção de aulas remotas, as ações do Projeto Permanecer também foram suspensas.

Figura 17: Material (folder) de divulgação do Programa Busca Ativa do Escolar, distribuído pela Seduc-AM para escolas, pais e responsáveis e estudantes durante as aulas remotas e durante o retorno às aulas presenciais.

Você sabia...

FORA DA ESCOLA... NÃO PODE!

Cada criança e adolescente tem o direito de aprender.

Quem falta faz falta

Queremos que você faça parte da história da sua escola...

623 mil alunos

De acordo com os dados da UNICEF em 2019 cerca de 623 mil alunos no Brasil abandonaram a escola e a região Norte concentra as maiores taxas de abandono escolar.

Sabe quem mais abandona a escola? Crianças e adolescentes pardos, pretos e indígenas.

Sabia que meninos abandonam a escola mais que meninas?

NÃO faça parte dessa estatística.

NÓS ESTAMOS AQUI!

SOBRE O PROGRAMA

O Programa Busca Ativa do Escolar - PBAE faz parte de um conjunto de iniciativas da Secretaria de Estado de Educação e Desporto do Amazonas para assegurar a permanência dos alunos nas escolas da rede pública estadual.

FINALIDADE

Implementar ações para assegurar o retorno dos alunos em potencial abandono às atividades escolares.

PÚBLICO-ALVO

Estudantes da rede pública estadual em potencial abandono no retorno às atividades escolares.

COORDENADORIAS

Alunos, estamos em aula remota, procure a sua escola.

Procure a sua escola. Faça parte das redes sociais de sua escola.

1. Coordenadoria Distrital 01 - ZONA SUL
Telefone: (92) 99406-6582
WhatsApp: (92) 99406-6582

2. Coordenadoria Distrital 02 - ZONA CENTRO-SUL
Telefone: (92) 99328-8429
WhatsApp: (92) 99328-8429

3. Coordenadoria Distrital 03 - ZONA OESTE
Telefone: (92) 99312-8142
WhatsApp: (92) 99312-8146

4. Coordenadoria Distrital 04 - ZONA CENTRO-OESTE
Telefone: (92) 99489-8277 / (92)99458-0670
WhatsApp: (92) 99380-0526

5. Coordenadoria Distrital 05 - ZONA LESTE
Telefone: (92) 99150-6128 / (92) 99153-5762
WhatsApp: (92) 99150-6128 / (92) 99153-5762

6. Coordenadoria Distrital 06 - ZONA NORTE
Telefone: (92) 99476-7054
WhatsApp: (92) 99476-7054

7. Coordenadoria Distrital 07 - ZONA NORTE
Telefone: (92) 99145-4925 / (92) 99284-6421
WhatsApp: (92) 99145-4925 / (92) 99284-6421

SIGA NOSSAS REDES SOCIAIS

Instagram: @seduc_am
Facebook: seducamazonas
Twitter: @SeducAmazonas

WILSON MIRANDA LIMA
GOVERNADOR DO AMAZONAS

LUIS FABIAN PEREIRA BARBOSA
SECRETÁRIO DE ESTADO DE EDUCAÇÃO E DESPORTO

ARLETE FERREIRA MENDONÇA
SECRETÁRIA EXECUTIVA ADJUNTA DA CAPITAL

ANA MARIA ARAÚJO DE FREITAS
SECRETÁRIA EXECUTIVA ADJUNTA DO INTERIOR

ROSALINA MORAES LÔBO
SECRETÁRIA EXECUTIVA ADJUNTA DE GESTÃO

RAIMUNDO DE JESUS TEIXEIRA BARRADAS
SECRETÁRIO EXECUTIVO ADJUNTO PEDAGÓGICO

PROGRAMA BUSCA ATIVA DO ESCOLAR

Secretaria de Educação e Desporto
AMAZONAS
SECRETARIA DE ESTADO

Secretaria de Educação e Desporto
AMAZONAS
SECRETARIA DE ESTADO

Fonte: Seduc-AM, 2020.

Com a emergência da pandemia e o risco crescente de abandono escolar, a Secretaria de Estado de Educação e Desporto estabeleceu, em 2020, o Programa Busca Ativa do Escolar (PBAE). Este programa fez parte do Plano de Retorno às Aulas Presenciais para 2020, e seu desenho foi fundamentado na necessidade de identificar e resgatar estudantes que não estavam participando das aulas remotas do Projeto Aula em Casa ou que não haviam estabelecido contato com a escola, seja por meio do recebimento de material impresso ou pelo uso de aplicativos de mensagens.

Também conforme dados cedidos pela Secretaria em 2024, em termos de resultados, em 2020, o PBAE atuou exclusivamente nas escolas de Manaus, onde foram mapeados 21.432 estudantes em situação de potencial abandono escolar. Destas, a maior parte foi feita através de ligações telefônicas, e 186 através de visitas domiciliares, concentradas nos meses de outubro e novembro devido às restrições impostas pelo decreto governamental para o período pandêmico. Dos estudantes mapeados, 75% teriam retornado às atividades.

Para conter a propagação do novo coronavírus (Covid-19) no Amazonas, o Ano Letivo de 2021 das redes estadual e municipal começou com a aplicação do Aula em Casa. Lançado em 2020 e compartilhado com 12 estados brasileiros, o projeto consistiu em transmitir vídeo-aulas pela televisão aberta e pela internet. O objetivo era manter a continuidade das atividades escolares, garantindo a educação e preservando a saúde de toda a comunidade escolar.

Em 2021, o PBAE teria expandido suas atividades para as escolas do interior do estado, mapeando aproximadamente 150 mil alunos em situação de potencial abandono escolar no Amazonas. Desse total, 66.109 estavam na capital e 84.011 no interior. Ainda, segundo a Secretaria, o retorno efetivo foi de 72% dos estudantes na capital e 52,4% no interior, considerando aqueles que retornaram presencialmente às aulas. No ano de 2022, o PBAE acompanhou 86.990 alunos infrequentes nas escolas da capital, dos quais 80.315 teriam retornado efetivamente às aulas, resultando em um índice de retorno de 92,3% e uma taxa de abandono escolar de 7,7%, o que corresponde a 6.676 estudantes.

A Seduc-AM destacou particularmente a situação da Coordenadoria Distrital de Educação (CDE) 5, que abrange a Zona Leste de Manaus. Em 2022, foram matriculados 32.932 alunos nessa coordenadoria, dos quais 15.789 foram acompanhados de perto pelo programa. Desses, 14.373 retornaram efetivamente às aulas, resultando em um índice de retorno de 91,03%. No entanto, 8,97% dos alunos acompanhados, ou seja, 1.416 estudantes, não concluíram o ano letivo, o que reflete os desafios enfrentados por essa região específica no combate ao abandono escolar.

As taxas de abandono escolar nas escolas da rede estadual de ensino fundamental e médio em Manaus exibem um padrão geográfico que exige atenção, especialmente nas CDE 5, 6 e 7, localizadas nas zonas Leste e Norte da cidade. Dados fornecidos em 2022 pela Gepes/Seduc-AM, abrangendo os anos de 2019 e 2021, destacam essas regiões como as mais afetadas, refletindo persistentes desigualdades sociais e estruturais no acesso à educação.

Em 2019, a CDE 5 (Zona Leste) registrou a maior taxa de abandono, com 11,45%, seguida pelas CDE 6 e 7 (Zona Norte), com índices de 7% e 7,74%, respectivamente. Essas taxas contrastam com as demais CDE, cujos valores variaram entre 3,78 % e 4,6% no mesmo período. A proximidade geográfica dessas regiões e suas semelhanças socioeconômicas reforçam a urgência de políticas públicas específicas e direcionadas para mitigar o abandono escolar e promover maior equidade educacional.

Tabela 8: Taxa de abandono escolar por CDE/Zona em escolas da rede estadual de Manaus que ofertam ensino fundamental e médio (2019)

| CDE | Zona | TAXA (%) |
|-----|---------------------------|----------|
| 1 | Sul | 4,15 |
| 2 | Sul | 4,6 |
| 3 | Centro-sul e centro-oeste | 3,78 |
| 4 | Oeste | 4,04 |
| 5 | Leste | 11,45 |
| 6 | Norte | 7,0 |
| 7 | Norte | 7,74 |

Fonte: Gepes/Seduc-AM (2022).

Outro ponto que chama atenção é que nos últimos três anos, a rede estadual de ensino do Amazonas apresentou uma queda contínua no número de matrículas, tanto na capital quanto no interior. As taxas de abandono escolar, que aumentaram em 2022, mostraram uma significativa redução em 2023, especialmente na capital. Embora a taxa de abandono tenha diminuído em 2023, o número total de matriculados também caiu significativamente em relação a 2021. Essa redução no número de matrículas poderia indicar que, apesar dos avanços na retenção, a evasão inicial (ou seja, alunos que nem sequer se matriculam) pode estar aumentando.

Tabela 9: Dados dos últimos três anos (2021, 2022 e 2023) relacionados ao número de estudantes matriculados e ao número de abandonos na rede estadual de ensino do Amazonas.

| Ano | CAPITAL | | | INTERIOR | | | ESTADO | | |
|------|-------------------|---------------|------------------|-------------------|---------------|------------------|-------------------|---------------|------------------|
| | Qtd. matriculados | Qtd. Abandono | Taxa de Abandono | Qtd. matriculados | Qtd. Abandono | Taxa de Abandono | Qtd. matriculados | Qtd. Abandono | Taxa de Abandono |
| 2021 | 222.671 | 8.823 | 3,96% | 224.729 | 9.333 | 4,15% | 447.400 | 18.156 | 4,05% |
| 2022 | 203.829 | 8.878 | 4,35% | 215.242 | 11.268 | 5,23% | 419.071 | 20.146 | 4,80% |
| 2023 | 193.114 | 4.085 | 2,11% | 206.115 | 7.838 | 3,80% | 399.227 | 11.923 | 2,93% |

Fonte: DEPPE/Seduc-AM, 2024.

Nota-se que o interior apresenta taxas de abandono ainda mais altas, indicando dificuldades específicas nas áreas rurais. Apesar da melhora na retenção dos alunos que permanecem matriculados, a redução geral no número de estudantes matriculados levanta preocupações sobre a capacidade do sistema educacional de atrair e manter novos alunos.

Embora os programas da Seduc-AM voltados à prevenção do abandono escolar, como o Projeto Permanecer e o Programa Busca Ativa do Escolar, sejam implementados tanto na EJA quanto no ensino regular, sua aplicação se dá de formas distintas. No ensino regular diurno, o monitoramento da frequência tende a ser mais rígido e estruturado, com um acompanhamento mais próximo da equipe pedagógica e da gestão escolar.

Já na EJA, especialmente no período noturno, a dinâmica do controle da infrequência se mostra mais flexível e depende fortemente das iniciativas de professores, pedagogos e outros profissionais no cotidiano escolar. A ausência de um monitoramento institucional adaptado à realidade da EJA faz com que as estratégias sejam construídas de maneira informal e situacional, evidenciando a necessidade de políticas que considerem as especificidades dessa modalidade de ensino.

Essa distinção na implementação das políticas evidencia que, apesar dos esforços institucionais, a eficácia das ações de combate ao abandono escolar depende fortemente da atuação de profissionais da educação no cotidiano das escolas. São esses agentes que, muitas vezes, criam estratégias para contornar as limitações dos programas e garantir a permanência dos alunos, especialmente na EJA. A seguir, discuto como duas profissionais da Seduc-AM percebem e vivenciam esses desafios, evidenciando a relação entre políticas públicas, gênero e o papel das profissionais na gestão da permanência escolar.

3.2. Olhares femininos sobre a educação: práticas e reflexões de profissionais

Este tópico apresenta a fala de duas profissionais entrevistadas que desempenham um papel importante nesta pesquisa, pois são agentes diretas da educação ofertada pela

Seduc-AM. Suas experiências e percepções permitem compreender como políticas educacionais e iniciativas de controle do abandono escolar são operacionalizadas em diferentes contextos, oferecendo um olhar interno sobre as práticas e desafios enfrentados na Zona Norte de Manaus. Além disso, suas narrativas ampliam a análise ao abordar questões como gênero e desigualdades, elementos cruciais para esta investigação.

No primeiro semestre de 2024, tive a oportunidade de entrevistar uma profissional com vasta experiência em políticas públicas voltadas para a educação e o combate ao abandono escolar. Por conta de suas múltiplas responsabilidades, a conversa foi realizada por videochamada, quando compartilhou sua experiência de forma detalhada e reflexiva. Neste caso, optei por não identificar sua profissão específica, buscando preservar sua privacidade.

Durante a entrevista, a profissional que chamo aqui de Mariana, descreveu sua trajetória na área de educação, destacando desafios e aprendizados adquiridos ao longo dos anos. Ela apresentou uma visão abrangente sobre os programas e iniciativas implementados pela Seduc-AM, com foco especial em estratégias voltadas à saúde psicossocial de estudantes e suas famílias, incluindo ações de acolhimento e campanhas preventivas.

Descreveu como o sistema de monitoramento da evasão escolar funciona, envolvendo as CDE, o Conselho Tutelar e uma equipe multidisciplinar da Seduc-AM. Mencionou que as CDE são responsáveis pelo monitoramento diário dos alunos com baixa frequência e que essa equipe é acionada apenas em casos “mais graves”, após outras tentativas de intervenção falharem.

Contou-me ainda que existe uma equipe de Coordenação de Saúde Psicossocial, composta por professores, pedagogos, psicólogos e assistentes sociais, que realiza intervenções diretamente nas escolas para lidar com as situações mais problemáticas. Essas intervenções não se concentram apenas nos alunos, mas também na equipe gestora, famílias responsáveis e demais alunos da escola. A intervenção acontece após visitas domiciliares, contatos telefônicos e ações do Conselho Tutelar, especialmente em casos de extrema vulnerabilidade.

A Coordenação de Saúde Psicossocial está inserida dentro da Gerência de Programas e Projetos Complementares (GPPC), que é subdividida em quatro coordenações: programas estaduais, programas federais, saúde física (como tuberculose e outras condições) e saúde psicossocial. A Coordenação Federal é responsável pelo Programa Busca Ativa¹², vinculado ao MEC, que conta com uma equipe de três pessoas responsáveis pelo monitoramento da

¹²As ações de busca ativa na educação estão previstas na nossa Constituição Federal desde 1996, por meio da LDB, Lei nº 9.394.

frequência escolar. Mariana ressaltou que, apesar de abranger todo o estado, a equipe é pequena e sua função é acompanhar as planilhas enviadas pelas escolas, monitorando a infrequência e os casos de abandono escolar.

O primeiro passo para lidar com esses casos é a equipe da Busca Ativa entrar em contato com o diretor, pedagogo ou secretário da escola para confirmar a situação de infrequência, obter informações sobre o motivo e verificar as ações tomadas pela escola para reintegrar o aluno. Situações mais simples podem ser resolvidas com essa investigação inicial. No entanto, casos mais complicados, geralmente envolvendo questões de saúde mental, são encaminhados para a Coordenação de Saúde Psicossocial.

Mariana também explicou que, se o Busca Ativa era uma iniciativa federal, o Projeto Permanecer surgiu a partir de uma iniciativa interna da Secretaria Estadual, baseada em sugestões dos professores e pedagogos que buscavam formas de monitorar a frequência dos alunos. Diversas escolas implementaram essas práticas, e algumas foram até premiadas pelo bom trabalho de mapeamento. Com o tempo, a ideia evoluiu e o Projeto Permanecer foi oficialmente criado pela Seduc-AM, expandindo sua atuação por todo o estado.

O Projeto Permanecer opera dentro do Busca Ativa, com a mesma equipe responsável por ambos os projetos. O foco do Permanecer é preventivo, e a equipe interna reforça anualmente a importância do monitoramento das frequências para os assessores pedagógicos das Coordenadorias. Esses assessores devem informar qualquer situação anômala à equipe responsável, que então realiza o trabalho de buscar os alunos. O projeto é mais voltado para a ação local e operacionaliza o Busca Ativa, que segue as diretrizes federais.

Pedi que Mariana falasse um pouco em relação à pandemia de Covid-19. Quando a pandemia começou a se intensificar, a profissional observou que a Seduc-AM precisaria se adaptar e criar novas soluções. Na época, um dos primeiros projetos desenvolvidos foi o “Escola como Espaço de Aprendizagem Socioemocional”, com o objetivo de preparar o acolhimento dos estudantes para quando o retorno às aulas presenciais fosse possível. Diante da prolongada ausência das aulas presenciais nas escolas, surgiu a necessidade de acolher os alunos mesmo enquanto estavam em casa, levando ao lançamento do “Aula em Casa”.

Nesse programa, foi incluído o “Programa Psicossocial”, que começou com o tema do acolhimento. A equipe abordou como acolher e apoiar os outros durante o isolamento. À medida que a situação se estendia, o programa evoluiu para incluir temas como prevenção de violências e campanhas, como o “Maio Laranja”, que tem como foco o combate ao abuso e à exploração sexual de menores. As transmissões ao vivo, que alcançavam entre 10 a 15 mil alunos, possibilitaram a interação com os alunos e a realização de denúncias via chat, o que

permitiu à equipe multidisciplinar intervir diretamente em casos de violência.

Segundo a profissional, durante a pandemia, também foram promovidas campanhas de saúde mental e atividades de acolhimento para professores. Foram desenvolvidos materiais lúdicos e informativos, como uma revista sobre adolescência, e o contínuo monitoramento da situação das escolas e dos alunos.

Em seguida questionei como as questões de gênero apareciam nas iniciativas de controle de abandono escolar da Seduc-AM. Mariana falou sobre a parentalidade como um dos fatores que contribuem para o abandono escolar entre meninas adolescentes. Ela disse que, ao realizar um recorte de gênero, foi observado que as meninas são mais afetadas por essa questão do que os meninos.

E aí a gente tem pensado em orientações, por exemplo, a questão da gravidez na adolescência que alguns anos atrás era assim, “a menina engravidou então ela vai desistir, porque não tem mais como ela vir e ela tem que voltar no ano que vem”. Hoje a gente não pensa assim, “ah, ela engravidou, mas qual é o procedimento?”. Que ela junto ao médico, ela tem um atestado que diga que ela precisa de um mês de resguardo, dois meses de resguardo. Aí, ela apresenta na escola, então a gente entra com um planejamento escolar e domiciliar. E tem uma lei que ampara, que é o regime de exercício domiciliar também. Essa lei, sempre que nós temos reuniões com diretores, a gente tá divulgando, por mais que pareça repetitivo. Mas tem que falar que existe uma lei que respalda essas mulheres, essas meninas, e que a escola tem que buscar uma forma de acolher e de ajudar. Algumas escolas são bem complicadas, porque, por exemplo, aí depois do bebê nascer já acabou aquela licença, aquele atestado. Às vezes ela não tem com quem deixar, tem que levar o bebê pra escola. Então, tem diretores assim, que tem muita resistência, né. Tem professores que reclamam que o bebê chora, que atrapalha a aula.

A fala da interlocutora evidencia as práticas escolares em relação ao acolhimento de alunas adolescentes grávidas, destacando a importância de um planejamento pedagógico que considere suas necessidades específicas. Contudo, os desafios mencionados, como a resistência de diretores e professores, refletem a persistência de barreiras institucionais que dificultam a implementação plena de políticas inclusivas.

Nesse contexto, a entrada em vigor em agosto de 2024 da lei federal 14.952, que assegura um regime escolar especial para estudantes em tratamento de saúde e mães lactantes, é um avanço significativo ao reforçar o direito dessas alunas à continuidade educacional. A lei, ao ser incorporada à LDB, não apenas legitima juridicamente a necessidade de apoio institucional, mas também amplia as responsabilidades das escolas em garantir que essas alunas sejam acolhidas e acompanhadas.

Essa normativa, porém, exige mais do que sua mera existência legal, demanda uma mudança de postura dentro das escolas, superando resistências e assegurando que o direito ao exercício domiciliar ou à frequência adaptada seja efetivado de forma a evitar o abandono

escolar. A interlocutora enfatizou a importância de abordagens humanizadas e práticas no enfrentamento de desigualdades de gênero, destacando iniciativas que promovem o acolhimento escolar e o suporte às jovens mães.

A abordagem de gênero nas políticas públicas de educação no Brasil, especialmente nos documentos legais como a Constituição Federal e a LDB revela um tratamento marcado por omissões, ambiguidades e pela perpetuação de um modelo androcêntrico na linguagem oficial. Segundo Cláudia Vianna e Sandra Unbehaum (2004), pesquisadoras em Educação, essa abordagem pode ser observada em três aspectos principais: o uso de uma linguagem que privilegia o masculino genérico, a ausência explícita de referências às questões de gênero e uma aparição tímida e fragmentada do tema em alguns pontos específicos.

A análise dos textos revela que, nos documentos oficiais, o masculino genérico predomina, como exemplificado em frases que destacam professores, técnicos, alunos e trabalhadores da educação sem menção explícita às mulheres ou outros gêneros. Embora essa prática seja frequentemente justificada como norma linguística, ela não é neutra. Pelo contrário, reflete e reforça uma cultura dos homens que marginaliza as mulheres ao ocultar sua participação e seus direitos no contexto educacional. Como sistema de significação, a linguagem expressa as relações sociais de poder de um momento histórico específico, e sua formulação influencia diretamente as percepções e as práticas sociais.

Vianna e Unbehaum (2004) argumentam que a exclusão do gênero na linguagem das políticas educacionais brasileiras não é apenas uma questão semântica, mas sim uma prática que perpetua desigualdades estruturais. A ausência de menções explícitas às mulheres ou ao gênero como uma categoria de análise nos documentos dificulta a identificação e o enfrentamento das desigualdades educacionais entre homens e mulheres. Isso limita a capacidade das políticas públicas de promover transformações efetivas nas relações de gênero no ambiente educacional.

Para superar essa invisibilidade, as autoras defendem uma reconstrução da linguagem que oriente as políticas educacionais para um reconhecimento explícito da diversidade de gênero. Essa reformulação seria um passo essencial na construção de novos significados e práticas sociais mais inclusivas. Como afirmam, a mudança na linguagem não é um objetivo isolado, mas parte de um esforço mais amplo para combater a discriminação sexista e garantir que o debate educacional brasileiro inclua a equidade de gênero como um de seus pilares centrais.

Sobre isto, a interlocutora profissional da Seduc-AM ressaltou, ainda, o impacto positivo da crescente presença de mulheres em posições de liderança na educação pública, o

que tem trazido um olhar mais sensível e inclusivo para a formulação e execução de políticas educacionais.

Então, eu acho que assim, a mulher estar nesse espaço de educação, hoje, é muito importante, porque não é mais aquele olhar assim, “ah, é magistério, é coisa pra mulher”. Não. Hoje é assim, gestão de política pública é coisa de mulher também. E todo canto que eu vou, eu faço questão de dizer, “gente, não vamos ter medo da gestão, porque se você não se colocar como mulher, defendendo o direito de outras mulheres, ninguém vai fazer isso por você”. Então a gente tem que lutar junto, do pouco que você puder, já vai ser muito para todas nós.

Neste ponto abordado por ela é notável a transformação recente no ambiente de trabalho na Seduc-AM, onde antes havia uma predominância masculina em cargos de liderança. Segundo a interlocutora Mariana, a presença crescente de mulheres em posições de poder, como coordenadoras, gerentes, diretoras e secretárias, mudou a dinâmica, trazendo um olhar mais atento à gestão de políticas de gênero.

A transversalidade de gênero nas políticas públicas, conforme analisada por Mariana Marcondes e Marta Farah (2021), representa um esforço conceitual e metodológico para integrar as perspectivas feministas à formulação e execução das ações estatais. Fundamentada em estudos feministas e na crítica às desigualdades estruturais, essa abordagem busca romper com os enquadramentos patriarcais que historicamente legitimam e perpetuam desigualdades de gênero. Nesse contexto, gênero é entendido não apenas como um marcador social, mas como uma relação permeada por disputas de poder, profundamente entrelaçada com as dimensões de classe, raça e outras relações sociais.

As autoras destacam que a transversalidade de gênero deve ir além da mera inclusão de mulheres como beneficiárias de políticas públicas. Trata-se de um processo tridimensional que inclui o enquadramento das políticas por perspectivas feministas, evidenciando as disputas discursivas em torno do significado de gênero; a criação de condições institucionais que sustentem a integração dessas perspectivas no âmbito do Estado; e a aderência das políticas públicas às agendas feministas, assegurando materialidade e eficácia às ações voltadas para a igualdade de gênero.

No entanto, a implementação da transversalidade de gênero enfrenta desafios significativos. As políticas frequentemente coexistem com narrativas patriarcais cristalizadas, que relegam questões de gênero a esferas privadas, como no caso das políticas de cuidado infantil, que muitas vezes reforçam estereótipos maternais e familistas.

Ainda assim, a transversalidade de gênero oferece uma perspectiva transformadora, pois questiona a naturalização das desigualdades de gênero e propõe um realinhamento das narrativas e práticas governamentais em direção à igualdade. Essa abordagem exige esforços

intersetoriais e a participação de diversos atores sociais, o que ressalta a importância das disputas discursivas e da articulação política para influenciar a ação pública.

Sobre essa abordagem no Brasil, o contexto da redemocratização e a elaboração da Constituição de 1988 mostram como agendas feministas podem ser mobilizadas para garantir direitos e reconfigurar a ação pública. Nesse período, por exemplo, a luta por creches como um direito constitucional integrou demandas de movimentos feministas e de direitos das crianças, demonstrando como a convergência de atores e discursos pode resultar na institucionalização de políticas que desafiem desigualdades historicamente consolidadas.

A análise de Marcondes e Farah (2021) evidencia que a transversalidade de gênero não é apenas um objetivo normativo, mas também um processo complexo e conflituoso, que requer a reestruturação de práticas institucionais e o enfrentamento de resistências ideológicas profundamente enraizadas.

No contexto das discussões sobre o Plano Estadual de Educação (PEE) no Amazonas, as antropólogas Fátima Weiss e Márcia Calderipe (2017) observam que o termo “gênero” foi substituído por “respeito à diversidade” devido à pressão de setores conservadores. Essa mudança, segundo as autoras, diluiu o foco nas desigualdades e violências de gênero nas escolas, enfraquecendo a abordagem dessas questões nas políticas educacionais.

No contexto do município de Manaus, a elaboração do Plano Municipal de Educação (PME) foi marcada por intensos debates e conflitos políticos que evidenciaram as resistências à inclusão do conceito de gênero nas políticas educacionais. Segundo Weiss e Calderipe (2017), a Assembleia Extraordinária de 22 de junho de 2015, destinada à análise das emendas ao PME, destacou a mobilização de grupos conservadores, majoritariamente religiosos, que associavam o termo “gênero” à chamada “ideologia de gênero”.

Conforme a pesquisadora e professora Érica Rotondano (2023), essa legislação, fruto de pressões conservadoras que associavam gênero a uma ameaça à ordem social, teve repercussões diretas no trabalho de professores. A autora destaca que a formação docente em sexualidade foi relegada a um papel marginal.

Além disso, a tramitação do Projeto de Lei Municipal 389/2015, que proibia debates sobre gênero nas escolas, exemplifica como essa resistência foi institucionalizada, restringindo ainda mais o papel da educação na promoção da equidade e do respeito às diversidades. Esses eventos não apenas inviabilizaram avanços no campo educacional, mas também fragilizaram iniciativas locais, voltadas à formação sobre gênero e sexualidades, revelando um cenário de retrocesso em Manaus e no Amazonas como um todo.

O pesquisador Rogério Junqueira (2017), descreve “ideologia de gênero” como uma categoria política reacionária criada e promovida por setores conservadores, principalmente pela Igreja Católica, para resistir ao avanço de políticas de igualdade de gênero e direitos humanos. Surgida nos anos 1990, em resposta às conferências da ONU, essa ideia foi disseminada como uma ferramenta retórica para mobilizar a sociedade contra reformas que promovem a diversidade sexual e de gênero, como o casamento igualitário e a criminalização da homofobia.

O termo reforça valores morais tradicionais e busca frear a secularização e o reconhecimento de direitos para mulheres e pessoas LGBTIA+. Além disso, vale apontar que as relações de desigualdade envolvendo gênero e sexualidade influenciam profundamente no acesso e na permanência desse público na escola, que ao longo da história se mostrou restrito (VARGAS, 2018).

Neste contexto destaca-se também o movimento “Escola sem Partido”. Claudia Moura e Pedro da Silva (2023) apresentam gênero e sexualidade como problemas centrais para o movimento, que os define como temas a serem excluídos da educação escolar. Os autores apontam o “Escola sem Partido” como um movimento conservador formalizado em 2014, cujo principal objetivo é combater o que considera uma “doutrinação política e ideológica” nas escolas, promovendo uma educação moral e religiosa que reflita as convicções dos pais.

O movimento defende a exclusão de debates sobre gênero e sexualidade do currículo escolar, interpretando esses temas como uma ameaça aos valores morais tradicionais. Sua base argumentativa está na premissa de que professores estariam utilizando as salas de aula para promover ideologias políticas e sociais contrárias às crenças familiares. A proibição de discussões sobre gênero e sexualidade nas escolas busca impedir o desenvolvimento de políticas educacionais que incluam essas temáticas.

Esta discussão evidencia como a intersecção entre gênero, inclusão e políticas públicas enfrenta tanto avanços quanto retrocessos. A resistência institucional e a influência de movimentos conservadores limitam a implementação plena de práticas inclusivas. Ainda assim, a presença crescente de mulheres em espaços de liderança pode apontar para um futuro mais atento às demandas de equidade de gênero no âmbito educacional.

A relação entre políticas públicas e educação não pode ser dissociada das dinâmicas do mercado de trabalho e das formas como o ensino é estruturado dentro do sistema capitalista. Se, por um lado, há avanços no reconhecimento da equidade de gênero nas políticas educacionais, por outro, a escola segue atravessada por lógicas produtivistas que a aproximam cada vez mais de uma gestão empresarial.

A perspectiva trazida pela profissional, ao abordar gênero e inclusão, dialoga diretamente com as reflexões da próxima interlocutora, que discute os impactos da mercantilização da educação no cotidiano escolar. Ambas as interlocutoras apontam desafios que não são apenas institucionais, mas estruturais, revelando como as desigualdades de gênero e classe se manifestam no acesso e na permanência das mulheres na EJA.

Para aprofundar essa discussão, a perspectiva de uma pedagoga que atua diretamente na CDE 6 da rede estadual de ensino oferece um olhar sobre como essas dinâmicas se manifestam no cotidiano escolar. Sua experiência permite compreender de que forma as políticas educacionais e as exigências do mercado impactam o dia a dia das escolas, os processos pedagógicos e as trajetórias das estudantes da EJA.

Ainda durante o primeiro semestre de 2024, tive a oportunidade de conversar com essa interlocutora que chamo aqui de Andreia, garantindo o anonimato. Além de pedagoga, ela é pesquisadora e uma presença ativa em discussões acadêmicas e educacionais, o que enriqueceu significativamente nossa conversa. Nossa relação foi construída ao longo de três anos no âmbito profissional da Seduc-AM. A entrevista ocorreu em sua escola de atuação no turno matutino, com autorização prévia.

Fui até a escola em que ela trabalha no turno matutino, a entrevista ocorreu em sua sala de trabalho. Logo de início, sem que eu precisasse falar qualquer coisa, sabendo o tema de minha pesquisa, a interlocutora começou a refletir sobre suas atividades acadêmicas e profissionais, expressando preocupação sobre como utilizar o conhecimento adquirido.

Mencionou que participa de um grupo de estudos que discute a busca por igualdade e equidade na educação, comparando a educação do campo com a educação urbana. Apesar da ideia de que a educação é para todos, ela disse reconhecer que, na prática, isso não se concretiza. A pedagoga ainda se questionou sobre o que fazer com o conhecimento adquirido, especialmente quando considera que as discussões teóricas e ideológicas devem se refletir na prática cotidiana, caso contrário, tornam-se meras falácias.

Victoria, é aquilo que a gente fez naquela culminância do projeto que a gente trouxe a discussão dos povos originários para as crianças. Legal isso! Então, a gente não pode perder a oportunidade de dizer o que realmente está acontecendo e o que não é dito, porque fica nos bastidores. No caso, você teve um lugar de fala, ninguém nem imaginava que você ia construir um discurso daquele tão afirmativo de resistência, porque o teu cargo é auxiliar administrativo.

Esse exemplo que Andreia cita sobre “não perder as oportunidades” se trata de um evento que houve em sua escola, no qual fui convidada para falar sobre Direitos Humanos. Este dia era a culminância de uma série de atividades que haviam ocorrido na escola em

alusão ao Dia dos Povos Indígenas, celebrado em 19 de abril. Além de mim, ela convidou dois pesquisadores indígenas para conversar com as crianças. Depois perguntei como ela se via dentro deste processo.

Então, como é que eu me vejo dentro desse processo? Eu me vejo como uma ferramenta de oportunidade. Oportunidade de desmistificar a realidade do que é o chão da escola. Porque pensando nesse sistema PDCA da Seduc, é transformar a escola em uma empresa.

Eu já havia ouvido falar desse sistema. PDCA é uma metodologia de gestão empresarial que utiliza quatro etapas para identificar problemas, implementar soluções, monitorar resultados e fazer ajustes necessários para garantir melhorias contínuas. Trata-se de *Plan*: Planejar; *Do*: Fazer; *Check*: Checar; e *Act*: Agir. Uma assessora de gestão, que vai uma vez por semana na escola em que trabalho, fez uma reunião no começo deste ano para nos explicar a importância do PDCA para alcançar as metas estabelecidas pela Seduc-AM. Pedi à pedagoga Andreia que falasse mais sobre.

É essa organização, é todo esse acompanhamento que tem e que transforma a escola em uma empresa. Quais são as evoluções orgânicas que fazem parte disso? Eu sei que uma escola, ela precisa de ferramentas que façam com que ela seja algo organizado, sistematizado, mas ela é orgânica, ela não pode perder essa identidade. Então, a gente vê o corporativismo muito forte nas escolas, que acaba tirando a identidade desse senso crítico, de você não só executar a ação, mas você refletir sobre aquela ação que você está fazendo. Porque a gente acaba só cumprindo demandas, sem entender para que essas demandas.

Falando em demandas, perguntei se poderia identificar como as escolas monitoram os casos de infrequência e de abandono. Como essa iniciativa chegava até ela enquanto pedagoga. Disse-me que no Busca Ativa uma equipe na CDE fazia um filtro no diário digital¹³. Como ela sabe que também trabalho na Seduc, falava de alguns assuntos sem uma introdução prévia.

A pedagoga discutiu então o acompanhamento da frequência escolar dos alunos. Explicou que, ao identificar um aluno ausente por muitos dias, se verifica se a ausência é justificada e se realizam intervenções necessárias para evitar que o aluno seja considerado como em situação de abandono escolar. A pedagoga usa seu celular para contatar os responsáveis e acompanhar a situação. Considera essa estratégia pedagógica positiva, mas destacou um problema significativo: a falta de pessoal. Em escolas grandes, com apenas uma pedagoga para muitos alunos, muitos casos acabam sendo negligenciados, resultando em possíveis abandonos. Ela também menciona que, na outra escola onde trabalha pela noite e

¹³ O Diário de Classe é um instrumento legal de registro escolar, regulamentado pela Resolução 180 – CEE/AM (2022), utilizado por professores e equipes pedagógicas. A Seduc-AM disponibiliza versões física e digital, esta última em plataforma web, integrando registros de frequência, conteúdos e avaliações.

atende o ensino médio e a EJA, a falta de pedagoga durante o dia limita ainda mais a eficácia do acompanhamento.

Disse-me também que na EJA, baseada em sua experiência, o abandono escolar é frequentemente causado pela necessidade imediata de trabalho dos alunos e alunas. Destacou que, devido à urgência das necessidades financeiras, estudantes muitas vezes não conseguem perceber a educação como uma ferramenta de mudança a longo prazo. Além disso, apontou que, nas séries iniciais, a “desestruturação familiar” contribui para o abandono escolar. Dessa forma, ela aponta que a culpa acaba recaindo muitas vezes sobre as famílias, embora reconheça que o Estado também tem uma grande responsabilidade nessa situação.

Nesse momento perguntei o que achava do Projeto Permanecer. “O projeto permanecer para mim é uma ferramenta lúdica, o sentido dele para mim é esse”. Ela observou que o projeto Permanecer adota uma abordagem colaborativa para lidar com a ausência dos alunos, incentivando os professores a compartilhar a responsabilidade com a turma.

Destacou que o projeto visa manter os professores conectados com os interesses dos alunos, tornando a escola mais atraente e envolvente. A ideia central é transformar a escola de um ambiente monocromático em algo mais dinâmico e colorido. “Se o Busca Ativa é quantitativo, o Permanecer é qualitativo”. O Permanecer é apontado como uma ferramenta lúdica e pedagógica que busca engajar os alunos e prevenir a ausência escolar. Por outro lado, ela trouxe um contraponto.

Neste momento a pedagoga se referiu também à falta de diálogo entre as próprias CDE, o que acabaria dificultando ou estendendo o tempo de resolução de demandas. Igualmente criticou a abordagem superficial da análise de dados educacionais, como no caso do SAEB¹⁴, onde a escola se concentraria apenas em alcançar metas numéricas de frequência sem considerar as causas subjacentes das ausências. Assim, não se investiga o que está por trás dos números, como problemas específicos enfrentados pelos alunos, como desemprego ou mudanças de bairro. Ela defendeu que a análise deve ir além da simples contagem e buscar entender as causas e contextos reais das dificuldades enfrentadas pelos estudantes, para uma abordagem mais eficaz na solução dos problemas educacionais.

Dalila Oliveira (2015) discute a Nova Gestão Pública (NGP), introduzida no Brasil nos anos 1990. Esta trouxe para a administração pública princípios de eficiência, descentralização e avaliação em larga escala, inspirados em modelos empresariais. No campo

¹⁴ O Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) é um conjunto de avaliações em larga escala que o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) realiza para diagnosticar a qualidade da educação básica no Brasil. O SAEB é aplicado a estudantes do 2º, 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e 3ª série do Ensino Médio, tanto em escolas públicas quanto em parte das escolas privadas.

educacional, essa lógica se manifestou por meio de indicadores quantitativos, como o SAEB e o IDEB, que passaram a regular as políticas públicas. No entanto, essa abordagem tecnicista frequentemente negligencia as desigualdades estruturais e os contextos locais, priorizando metas numéricas em detrimento de análises qualitativas que considerem as condições socioeconômicas dos estudantes.

Além disso, neste contexto, a educação é ajustada às exigências do mercado, priorizando eficiência, produtividade e competitividade. Políticas educacionais contemporâneas têm sido moldadas por organismos multilaterais, promovendo modelos de gestão baseados em metas e resultados. Embora essas práticas visem atender às demandas econômicas, muitas vezes negligenciam a formação integral dos estudantes, priorizando habilidades específicas e adaptabilidade ao mercado (LOPES; SILVA; SANTOS, 2021).

A crítica apresentada pela pedagoga da Seduc-AM reflete essa problemática, destacando que o foco exclusivo em alcançar metas de frequência escolar ignora as causas subjacentes das ausências, como desemprego e desigualdades de gênero. A falta de articulação entre as CDE também é apontada como um entrave que agrava a superficialidade das análises e limita a eficácia das políticas educacionais.

Por fim, bateu a campã da hora da merenda, ela devia ir ver como estavam as coisas, pois a gestora não estava na escola. Perguntei se ainda gostaria de falar mais alguma coisa, ela enfatizou a necessidade de que o conhecimento acadêmico retorne de maneira compreensível para a sociedade, permitindo que os participantes possam ler e entender as informações de forma prática.

Criticou o posicionamento acadêmico que não considera o impacto real nas pessoas que precisam dessas informações. “Que a partir do simples a gente possa chegar à complexidade”, começando por formas mais acessíveis de comunicação que possam chegar às comunidades, como o povo do campo ou ribeirinhos. Ela disse acreditar que o conhecimento deve ser refletido de maneira que ofereça uma compreensão clara para essas comunidades, facilitando a aplicação prática das informações.

Quenizia Lopes, Maiara Silva e Adriana Regina Santos (2021) defendem uma educação crítica e emancipadora que transcenda o capital, promovendo reflexões sobre desigualdades e formas de resistir ao domínio econômico. Para as autoras, a união entre os atores educacionais é essencial para reimaginar o sistema educacional, enfatizando uma formação ética, crítica e participativa. Isso é visto como um caminho para transformar a sociedade e oferecer uma alternativa às pressões do sistema capitalista.

A educação deve promover não apenas a inclusão de conteúdos diversos, mas também

transformar as bases epistemológicas e as práticas educativas. Essa abordagem busca reconhecer as histórias, vivências e resistências dos povos marginalizados, propondo currículos que celebrem a pluralidade e fomentem uma pedagogia crítica (SANTOS et al, 2024).

Tal abordagem conecta-se diretamente à necessidade de metodologias que coloquem os sujeitos no centro do processo educacional, valorizando suas histórias e contextos. É nesse sentido que a oficina “Meu Caminho Escolar” se insere, buscando compreender as trajetórias de vida e os desafios enfrentados pelos estudantes da EJA de forma colaborativa e participativa.

3.3. Perspectivas e expectativas: futuro e retorno escolar

A discussão sobre o papel do Estado na gestão da permanência escolar revela tanto os limites institucionais quanto as estratégias construídas no cotidiano das escolas para enfrentar os desafios do abandono. No entanto, para além das políticas e das práticas institucionais, é fundamental compreender como as próprias estudantes da EJA significam seu retorno à escola e os caminhos que traçam para permanecer nela. Ainda que enfrentem barreiras estruturais e precariedade de suporte, suas trajetórias revelam estratégias de resistência e solidariedade, demonstrando como há esforços coletivos para garantir o direito à educação. Neste tópico, volto o olhar para essas trajetórias, analisando os sentidos que as interlocutoras atribuem ao retorno escolar e suas expectativas quanto ao futuro.

O retorno à escola, após experiências de abandono, é mais do que uma continuidade tardia dos estudos: ele carrega significados profundos de superação e transformação. Para as interlocutoras, a escola representa um espaço de desafios, mas também de possibilidades. Apesar das marcas de exclusão vivenciadas anteriormente, o reencontro com a educação emerge como um ato de resistência, um meio para reimaginar o futuro e acessar novos horizontes. Neste tópico, analisarei como as interlocutoras vivenciam o retorno à escola, explorando os sentidos atribuídos a esse reingresso e as expectativas que depositam na educação como um caminho para a emancipação pessoal e social.

Em nossa conversa, Lívia, de 24 anos, demonstrou fortemente seu desejo de superar obstáculos e retornar à escola. Ela atribuiu sua decisão de retomar os estudos ao apoio de seu esposo e ao desejo de melhorar sua vida e a de seus filhos. Lívia mencionou que, apesar das dificuldades, como a necessidade de adaptar sua rotina para conciliar escola e família, vê a educação como uma forma de alcançar uma vida melhor. Seu entusiasmo por aprender e seu

comprometimento com seus estudos são evidentes quando fala sobre o curso de Administração e a importância de concluir sua educação.

Ao ser questionada sobre o que achava da EJA, Livia expressou uma visão clara e positiva sobre essa modalidade de ensino. Explicou-me que a EJA organiza o ensino médio em três anos divididos em semestres. E disse que valoriza a estrutura flexível do programa, que se adapta à rotina de trabalho dos participantes, permitindo-lhes conciliar os estudos com outras responsabilidades. Esta estrutura é especialmente significativa para mulheres, que frequentemente enfrentam desafios adicionais relacionados a responsabilidades domésticas e profissionais.

O engajamento ativo de Livia com o Busca Ativa, através da função de representante que coleta a frequência, demonstra uma forte dedicação ao sucesso coletivo e revela como o apoio dentro da escola pode ser crucial para a retenção de alunos. Ela ainda me explicou que a ideia de concentrar essa busca nos representantes de sala foi da pedagoga. O fato de Livia se envolver na busca por colegas ausentes e oferecer apoio aos que estão faltando reflete um papel que muitas vezes é esperado de mulheres em contextos familiares, mas que também pode ser um meio de empoderamento e liderança dentro da escola. Além disso, os planos de Livia para cursar Direito e melhorar suas habilidades de comunicação, superando sua timidez, ressaltam como a educação pode servir como um meio de transformação pessoal e profissional, especialmente para mulheres.

Isadora, de 18 anos, também relatou motivações profundas que conectam a escolarização à busca por melhores condições de vida. A decisão de retornar aos estudos, mesmo após hesitações iniciais sobre a abrangência do modelo educacional, reflete o entendimento de que a conclusão da escolarização é essencial para alcançar uma posição mais favorável no mercado de trabalho.

É que eu vim fazer o EJA agora. Porque eu não queria fazer o EJA porque eu ia perder metade das coisas de conteúdo, assim, normal. Mas o bom de fazer o EJA aqui agora é que tudo que eu aprendi no começo eu já sei porque eles estão passando agora. Faz parte do que eu já sei porque eu já estudei. Então é até mais fácil pra mim. Não tem tanta dificuldade assim. Aí eu tô buscando terminar com isso porque... Eu quero poder trabalhar, porque é só o pai dele que trabalha, né? Eu tô correndo atrás dos benefícios dele, né? [aponta pro bebê]. Só que tá esperando liberaram (Isadora, 18 anos).

A motivação principal está ancorada na necessidade de contribuir economicamente para a família, evidenciada pela fala “eu quero poder trabalhar”. Essa perspectiva alinha-se ao reconhecimento da escola como um meio de emancipação social, especialmente para mulheres em contextos de vulnerabilidade social.

Também mencionou programas sociais, como o Pé de Meia e o Bolsa Família, essenciais para complementar sua renda.

É, eu entrei nesse mês de agosto? Agosto não. Mês de junho, né? Foi um pouco, mês de julho, né? Foi um pouco assustador, né? Porque eu tava com medo de estudar de noite. Porque esse ano que começou, eu tava estudando de manhã. Só que eu tive que faltar, porque o pai dele [do bebê] sofreu acidente de moto, na hora de fazer a entrega de lanche, eu faltei e me tiraram do colégio. Eu tentei explicar, mas eles não conseguiram, só me tiraram do sistema. Então eu corri atrás, porque eu estava recebendo do Bolsa Família, do Pé de Meia (Isadora, 18 anos).

Conforme estipulado pelo Regimento Geral das escolas da rede estadual do Amazonas (Resolução 180/2022 - CEE/AM), o cancelamento de matrícula ocorre após 50 dias de ausência, sem justificativa. No entanto, essa norma se mostra problemática ao não considerar situações emergenciais, como a vivenciada pela interlocutora, que, após faltar devido a um acidente envolvendo o pai de seu bebê, teve sua matrícula cancelada, apesar de tentar justificar sua ausência.

Essa situação é registrada no SIGEAM como “deixou de frequentar”. A aplicação dessa expressão nestes termos reflete uma visão da Seduc-AM do abandono escolar, tratando-o apenas como falta de presença física na escola, sem levar em conta as diversas realidades sociais e familiares que impactam a permanência dos alunos na educação. Ao registrar a ausência de forma tão simplista, o sistema ignora as circunstâncias que podem contribuir para o afastamento dos estudantes, como emergências de saúde, questões familiares ou dificuldades socioeconômicas, e não oferece a devida flexibilidade ou apoio para garantir que esses estudantes possam retornar à escola.

O relato de Isadora ilustra como situações adversas podem não apenas interromper a trajetória escolar. Após ser retirada do sistema escolar devido a faltas justificadas pelo acidente do companheiro, Isadora tomou a iniciativa de buscar alternativas para continuar sua formação. Sua decisão de retornar reflete tanto a necessidade de manter benefícios sociais, como o Bolsa Família, quanto um compromisso com sua própria escolarização.

Lívia também destacou o impacto positivo da educação na dinâmica familiar e nas motivações pessoais da jovem. Ela descreve como a interação com os filhos reforça seu compromisso com os estudos.

Tô só esperando chegar em casa, aí todos eles perguntam, “como é que foi na escola, mamãe? O que você tá aprendendo?”. “Eu disse, meu filho, hoje eu aprendi matemática, hoje eu aprendi biologia, hoje eu aprendi química”. O meu mais velho é super inteligente, já sabe ler. Aí, então, eu sempre procuro manter o foco, entendeu? A não desistir da escola, porque muitas pessoas desistem, né? Tem a vaga, mas depois abre mão por algum problema, né? Prefere se afastar da escola. Então, eu sempre quero manter o foco e dizer, “eu quero terminar, eu quero concluir”. Porque

se eu concluir, vai ser mais uma vitória na minha vida. Então, quando a gente conclui, sente um alívio, né? (Lívia, 24 anos).

A jovem reflete sobre os desafios comuns que levam outras pessoas a abandonarem a escola, como problemas cotidianos e responsabilidades familiares. Apesar disso, ela reafirma sua determinação em concluir seus estudos, enfatizando que essa conquista representaria uma vitória pessoal e um marco em sua trajetória. A ideia de “alívio” ao terminar os estudos sugere o peso que ela sente em relação à falta de conclusão educacional, mas também o desejo de transformar essa sensação em realização e orgulho. Esse relato revela como a educação não é apenas um objetivo individual, mas também um processo de transformação que impacta toda a família, influenciando as gerações mais jovens e criando um ciclo de valorização do aprendizado.

Então, quando eu falei para o meu esposo, “quando eu terminar, eu estou pretendendo fazer curso, faculdade de Direito”. Ele falou, “nossa, legal, te apoio, eu estou aqui”. Também sempre ele me traz, né, à noite ele me traz. Ele sempre me apoia nisso. Eu queria terminar, eu creio que eu vou terminar, né? Vou estar aqui também para ajudar muitas pessoas a terminar. Quando chegar no final e dizer, “poxa, eu venci, agora eu vou entrar numa nova etapa de um futuro melhor para mim e para a minha família”. Com certeza. Um futuro que eu creio que vai ser muito melhor do que antes, do jeito que eu estava. Agora eu estou com uma mentalidade diferente de querer sempre crescer. Crescer em conhecimento, desenvolvimento, crescer na fala, porque há um tempo atrás eu era muito tímida (Lívia, 24 anos).

A educação é elaborada como transformadora na vida de Lívia, destacando como o apoio familiar, especialmente do esposo, desempenha um papel fundamental em sua trajetória escolar e em seus planos futuros. A decisão de cursar Direito não é apenas uma meta acadêmica, mas um símbolo de sua determinação em conquistar autonomia e melhorar sua qualidade de vida e a de sua família.

O suporte do esposo, que a acompanha à escola e a encoraja, reforça a importância das redes de apoio nas jornadas educacionais, especialmente para mulheres em contextos de vulnerabilidade. A jovem demonstra um senso de propósito ao projetar seu aprendizado como uma inspiração para outras pessoas que desejam concluir seus estudos. A frase “agora eu estou com uma mentalidade diferente de querer sempre crescer” revela como a experiência educacional não se limita ao aspecto técnico, mas influencia seu autodesenvolvimento e confiança, ajudando-a a superar barreiras como a timidez.

Carrano, Marinho e Oliveira (2015) analisam as trajetórias de jovens matriculados em turmas da EJA, focando na relação entre trabalho, estudo e projetos de futuro. O estudo qualitativo evidencia que, embora o trabalho e a escola frequentemente se sobreponham,

dificultando a continuidade educacional, essa articulação pode, em alguns casos, contribuir para o delineamento de expectativas e projetos de vida.

A pesquisa revela que o abandono escolar é mais frequente no ensino médio do que no fundamental, sendo amplamente relacionado à dificuldade de conciliar trabalho e estudo. Essa combinação é destacada como o principal motivo de evasão, junto com a parentalidade. No entanto, os autores apontam que o impacto do trabalho não é exclusivamente negativo. Muitos jovens percebem o trabalho como uma oportunidade de desenvolvimento pessoal e como um estímulo para ampliar a escolaridade. A experiência laboral frequentemente reforça a valorização da educação como meio de ascensão social e econômica.

O estudo mostra que os jovens que conciliam trabalho e estudo tendem a ter maiores expectativas em relação ao futuro educacional, como buscar o ingresso na universidade, realizar cursos profissionalizantes ou preparar-se para concursos públicos. Em contrapartida, aqueles que não trabalham têm maior probabilidade de almejar apenas empregos fixos ou independentes, ou mesmo de não planejar o futuro.

A pesquisa também ressalta que os retornos à escola, após períodos de abandono, assumem um significado simbólico importante para os jovens, representando uma reconfiguração de sonhos e projetos de vida. A escola emerge como um espaço de recomeço, especialmente na EJA, onde as experiências de vida acumuladas tornam o retorno um momento singular para ressignificar a educação.

Os autores concluem que a articulação entre trabalho e estudo não deve ser vista exclusivamente como um obstáculo, mas como uma relação que, em certas condições, pode produzir complementaridades significativas para os projetos de vida. A EJA, nesse contexto, pode ser pensada como um espaço que não apenas certifica, mas que também fornece suporte para que os jovens reestruturam suas trajetórias e alcancem novas perspectivas.

A outra jovem, Isadora, contou que busca equilibrar a escolarização na EJA com suas responsabilidades maternas e a necessidade de inserção no mercado de trabalho. Desde a pré-adolescência, o desejo de trabalhar foi central em sua trajetória, mas apontou obstáculos enfrentados, como a dificuldade de acesso a programas como o de menor aprendiz.

A chegada da maternidade reorganizou suas prioridades, levando-a a focar na conclusão dos estudos e no cuidado do filho. Isadora acredita que, para mulheres, ser mãe jovem acrescenta um “peso a mais”, especialmente quando falta apoio emocional, o que pode levar ao abandono escolar.

Porque mesmo eu falando que eu tô feia, que eu não tô sentindo meu corpo legal, porque sempre o corpo muda, uma parte do corpo muda. E ele [o marido] sempre

fala, “você tá linda”, você é bonita e é isso que você tem que colocar na sua cabeça”. “Você é uma boa mãe, você não é uma péssima mãe, você é uma mãe maravilhosa”. E eu acho que é isso que ajuda uma mulher. Ainda mais uma mulher, porque ela está na fase sensível dela. É que nem estar menstruada... Então a mistura de emoções, de raiva, de medo, de felicidade, toda hora muda. Mas quando você olha para um rostinho de uma criança que depende de ti, tudo muda, porque você sabe que tem uma pessoa que precisa de ti. Se ele [o filho] estiver bem, se ele estiver alegre. E se essa pessoa teve que desistir do colégio, porque ela não estava conseguindo dar conta, mais lá para frente, quando a criança estiver maior, ela vai voltar. Ou até mesmo o filho pode incentivar a querer voltar, terminar os estudos. Porque quando eles crescem, eles precisam de alguém para ensinar. Não só no colégio, mas ensinar em casa. Tanto respeito, como ajudar nas atividades. E a minha mãe, ela parou até no quinto ano. Porque ela se jogou na vida, me teve com 15 e a minha irmã com 16. E a minha mãe sempre fala, “filha, eu não sei o que é isso”, “filha, me ensina isso porque eu não sei”. E em todo momento que a minha mãe precisa, eu ajudo, porque eu sei que ela não sabe. Quando eu posso, eu ajudo (Isadora, 18 anos).

A fala da interlocutora reflete uma complexa intersecção entre as questões de gênero, maternidade e abandono escolar, revelando os desafios e as motivações que permeiam o retorno à escola para jovens mães. A jovem descreveu as transformações em seu corpo, que, embora sejam percebidas negativamente por ela, são reafirmadas positivamente pelo parceiro, que a incentiva a reconhecer sua beleza e a importância de seu papel como mãe. Esse suporte emocional parece ser fundamental para o seu processo de fortalecimento.

Isadora também aponta uma percepção do papel essencial da maternidade como motivadora de sua trajetória educacional. Ela sugere que o vínculo com seu filho a impulsiona a pensar no futuro e na possibilidade de retomar os estudos. O amor e a responsabilidade que sente por seu filho, que depende dela tanto emocionalmente quanto materialmente, são apresentados como fontes de força. Ela projeta que, no futuro, o próprio filho pode desempenhar um papel fundamental em incentivá-la a concluir seus estudos, demonstrando uma esperança de que, ao alcançar esse objetivo, ela não só beneficie sua própria trajetória, mas também se torne uma referência educacional para seu filho.

Barker e Castro (2002) destacam a importância de não simplificar as causas e as experiências relacionadas à gravidez na adolescência ou na juventude. Embora o fenômeno seja frequentemente tratado como um problema de saúde pública vinculado ao aumento populacional, aos riscos biológicos e à perpetuação da pobreza, as autoras argumentam que tais interpretações deixam de considerar os contextos sociais e culturais mais amplos em que essas gravidezes ocorrem. Para algumas jovens, engravidar pode representar uma tentativa de encontrar significado, papel social ou solução para situações adversas.

Além do filho, Isadora também destaca a figura de sua mãe, que não completou os estudos e, por não ser alfabetizada, busca por apoio de sua filha em diversas situações. A relação de ajuda mútua, onde a interlocutora ajuda sua mãe a superar as lacunas educacionais,

reflete uma dinâmica intergeracional que ilustra o ciclo de abandono escolar, mas também aponta para a potencial transformação desse ciclo. A jovem, ao oferecer apoio à mãe, constrói um vínculo de aprendizado que não se limita apenas ao espaço escolar, mas se estende à vida cotidiana e ao processo de transmissão de conhecimentos e valores. Esse exemplo de apoio mútuo pode ser visto como uma motivação adicional para o retorno escolar, no sentido de que ela deseja não só superar sua própria trajetória de exclusão, mas também tornar-se um modelo de superação para as gerações anteriores e seguintes.

Ao fim de minha conversa com Isadora, enquanto amamentava o bebê, me perguntou onde eu trabalhava na UFAM. Eu esclareci que, na verdade, sou estudante. Foi quando ela mencionou que sua avó, que trabalha nos serviços gerais da universidade, frequentemente lhe contava sobre a rotina de lá, incluindo as histórias dos professores. Essas narrativas, compartilhadas pela avó, pareciam aproximá-la do universo acadêmico, proporcionando-lhe uma visão sobre o ambiente universitário. A avó sempre enfatizava a importância dos estudos, encorajando sua neta a não desistir da educação. Em seguida, a interlocutora fez uma reflexão que revelou o significado profundo desse incentivo: ela desejava terminar os estudos como forma de romper com o ciclo familiar de abandono escolar.

Ao perguntar mais sobre essa vontade de quebrar o ciclo, ela explicou que sua avó teve a mãe dela quando tinha 12 anos, e que sua mãe, por sua vez, também teve filhas muito jovens. Isadora relatou que, apesar de ter tido seu filho também na adolescência, ela estava determinada a não repetir a trajetória de sua avó e mãe. A maternidade jovem não deveria ser um obstáculo para a continuidade dos estudos e para a construção de um futuro diferente. A decisão de terminar a escola, para ela, é um compromisso com a superação dos padrões estabelecidos em sua família e uma forma de garantir um futuro mais amplo para si e para seu filho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A determinação das interlocutoras em permanecer na escola, apesar dos desafios, evidenciam que o retorno escolar é um processo que vai além das políticas públicas e das iniciativas institucionais. Embora os programas da Seduc-AM desempenhem um papel importante na estruturação de mecanismos de suporte, as redes de solidariedade entre as estudantes são centrais na construção de novas possibilidades educacionais. O desejo de romper com ciclos de abandono e precariedade demonstra que a educação é percebida como um caminho para a transformação pessoal e coletiva.

Este estudo investigou experiências de abandono e permanência escolar vivenciadas por mulheres estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA) em uma escola da CDE 6, vinculada à Seduc-AM, na Zona Norte de Manaus. A pesquisa teve como objetivo compreender como esses processos se dão, analisando tanto as trajetórias dessas jovens quanto as práticas institucionais que moldam esse cenário. Com um recorte etário de 18 a 29 anos, a investigação foi conduzida a partir de uma abordagem etnográfica, incluindo conversas informais, entrevistas semiestruturadas e uma oficina participativa realizada em 2024. Para a análise dos dados, recorreu-se à interseccionalidade como ferramenta teórico-metodológica, considerando as múltiplas formas de opressão que atravessam as experiências das interlocutoras, especialmente em relação a gênero, classe, raça e geração.

A pesquisa revelou múltiplas camadas de desigualdade que estruturam as trajetórias das mulheres na EJA, muitas vezes marcadas por desafios, interrupções e retomadas. No entanto, também evidenciou que a escola, apesar de suas limitações, é um espaço de esperança e de possibilidade de reconfiguração do futuro.

Ao longo deste trabalho, também me coloquei e me posicionei enquanto pesquisadora. Como mulher negra, lésbica e periférica, minha trajetória acadêmica não está dissociada das experiências analisadas aqui. Anzaldúa (2000) afirma que escrever é um ato perigoso, pois nos expõe e nos desafia. Ainda assim, escrevo. Escrevo porque minha experiência me atravessa e marca cada escolha nesta dissertação. Em vez de tentar me encaixar nos moldes dominantes, reivindico minha posição como parte legítima da produção de conhecimento.

A exclusão educacional de populações vulneráveis não é um fenômeno recente ou isolado. Como destaca Sandra Maria de Mattos (2012), trata-se de um processo historicamente construído, marcado por práticas paternalistas e por discursos que responsabilizam os indivíduos por sua própria exclusão. A pandemia de Covid-19 aprofundou

essas desigualdades, ampliando a exclusão educacional e evidenciando como os impactos da crise recaíram de forma mais severa sobre as populações em situação de vulnerabilidade.

Dessa forma, compreender o abandono escolar exige uma análise que vá além da individualização do problema. A EJA desempenha um papel essencial ao oferecer oportunidades de retorno para aqueles cujas trajetórias educacionais foram interrompidas. No entanto, essa modalidade precisa ser analisada dentro do contexto mais amplo das desigualdades estruturais que condicionam o abandono escolar, para que suas políticas possam, de fato, enfrentar esse problema de maneira eficaz.

Dentro desse contexto, a EJA no Brasil reflete um histórico de marginalização dentro do sistema educacional. Suas políticas são marcadas por descontinuidade e desinvestimento, comprometendo seu potencial de garantir o direito à educação. Apesar disso, os estudantes da EJA constroem suas trajetórias de forma ativa, buscando meios para permanecer na escola e ressignificar suas experiências.

A Zona Norte de Manaus, onde realizei esta pesquisa, concentra um dos maiores índices de vulnerabilidade da cidade, abrigando três das vinte maiores favelas do Brasil, segundo o Censo de 2022. Foi nesse cenário que realizei a oficina Meu Caminho Escolar, com o objetivo de mapear as trajetórias educacionais e os desafios enfrentados pelas estudantes da EJA. Os relatos evidenciaram que, enquanto os homens apontam o trabalho e a migração como principais razões para a evasão, as mulheres enfrentam a sobrecarga do cuidado e a maternidade. No entanto, um ponto em comum se destacou: a importância da escola como espaço de resistência e transformação.

A análise das trajetórias escolares das interlocutoras, especialmente de Lívia e Isadora, evidenciou como o retorno à escola não é um simples reingresso acadêmico, mas um ato de ruptura com padrões de exclusão. Lívia, por exemplo, vê na escola uma forma de conquistar autonomia e construir um futuro melhor para si e para seus filhos. Isadora, por sua vez, busca romper o ciclo de abandono escolar vivido por sua mãe e sua avó, reafirmando a educação como um direito e uma ferramenta de mudança.

A pesquisa também revelou as limitações das políticas educacionais voltadas para a permanência escolar. O monitoramento da infrequência é mais rígido no ensino regular diurno, enquanto, na EJA noturna, a flexibilidade faz com que a retenção de estudantes dependa, em grande parte, do esforço de professores e gestores. As entrevistas com profissionais da Seduc-AM evidenciaram essas lacunas, reforçando a necessidade de políticas mais adaptadas à realidade da EJA.

Diante desses achados, algumas recomendações emergem. Para que a EJA cumpra seu papel de inclusão educacional, é essencial fortalecer políticas de suporte, como a ampliação do atendimento psicossocial, a oferta de creches para mães estudantes e o incentivo a ações que promovam a equidade de gênero dentro das escolas. Além disso, os programas de combate ao abandono escolar precisam ser aprimorados, com metodologias mais sensíveis às especificidades da EJA e das juventudes que a compõem.

Do ponto de vista acadêmico, futuras pesquisas podem se beneficiar de uma maior diversidade de interlocutores, incluindo gestores escolares e familiares, e de um recorte geográfico mais amplo que contemple outras regiões urbanas e rurais do Amazonas.

Mais do que um estudo sobre abandono e permanência escolar, esta dissertação reflete as histórias, desafios e resistências de mulheres que, contra todas as adversidades, insistem em transformar suas vidas por meio da educação. O retorno à escola, para essas jovens, não é apenas uma retomada dos estudos, mas um ato de afirmação. Entre políticas institucionais e barreiras estruturais, são suas estratégias e redes de apoio que garantem que a educação continue sendo um direito possível.

REFERÊNCIAS

- ABGLT – SECRETARIA DE EDUCAÇÃO. **Pesquisa nacional sobre o ambiente educacional no Brasil 2016**: as experiências de adolescentes e jovens lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais em nossos ambientes educacionais, 2016. Disponível em: <https://static.congressoemfoco.uol.com.br/2016/08/IAE-Brasil-Web-3-1.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2021.
- AGIER, Michel. **Antropologia da cidade: lugares, situações, movimentos**. São Paulo, SP: Terceiro Nome. 2011.
- ALVES, Heryson Raisthen Viana; DA SILVA, Fernanda Sheila Medeiros; SANTOS, Jean Mac Cole Tavares. As contribuições de Paulo Freire à EJA no Brasil. **Ensino em Perspectivas**, v. 2, n. 3, p. 1-12, 2021. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/article/view/6613>. Acesso em 11 nov. 2024.
- AMAZONAS. **Lei 4.183/2015**. Institui o Plano Estadual de Educação do Amazonas.
- AMAZONAS. **Programa Busca Ativa do Escolar**. Seduc-AM, 2020. Disponível em: https://antigo.seduc.am.gov.br/wp-content/uploads/2020/08/PROGRAMA-BUSCA-ATIVA_uLTIMA-VERSaO.pdf. Acesso em 23 jul. 2024.
- AMAZONAS. **Resolução 5/2012**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica.
- AMAZONAS. **Resolução CEE/AM 57/2020**. Expede normas orientadoras complementares à Resolução 039/2020-CEE/AM assim como regulamenta critérios para o retorno às atividades escolares presenciais, para as instituições de Educação Básica, em todos os níveis, etapas e modalidades.
- AMAZONAS. **Resolução CEE/AM 138/2012**. Estabelece normas regulamentares para a oferta da Educação Especial no Sistema de Ensino do Estado do Amazonas.
- AMAZONAS. **Resolução CEE/AM 180/2022**. Aprova o Regimento Geral das Escolas da Rede Estadual do Amazonas – Capital e Interior.
- ANZALDÚA, Gloria. Falando em línguas: uma carta para mulheres escritoras do terceiro mundo. **Revista Estudos Feministas**, ano 8, 2000.
- BARKER, S. L.; CASTRO, D. M. F. Gravidez na adolescência: dando sentido ao acontecido. In: ANAXE, A. A.; CASTRO, A. L. S.; NOTO, A. R.; LIEBESNY, B.; ANTONI, C.; CASTRO, D. M. F.; SILVA, E. A.; LOURDES, L. N.S.; CONTINI, M. L. J. C.; ROCHA, M. L.; BARROS, M. N. S.; TEIXEIRA, R. M.; OZELLA, S.; KOLLER, S. H.; BARKER, S. L. In: **Adolescência e psicologia: concepções, práticas e reflexões críticas**. Rio de Janeiro: Conselho Federal de Psicologia, 2002. Disponível em: <https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2008/01/adolescencia1.pdf>. Acesso em 05 jan. 2025.
- BOURDIEU, Pierre. A ilusão biográfica. In: AMADO, Janaína; FERREIRA, Marieta. **Usos & abusos da história oral**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006. p. 183-191.

BRAH, Avtar. Diferença, diversidade, diferenciação. **Cadernos Pagu**, n. 26, p. 329–376, 2016. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/article/view/8644745>. Acesso em: 8 dez. 2025.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017.

BRASIL. **Decreto 10.959/2022**. Dispõe sobre o Programa Brasil Alfabetizado.

BRASIL. **Decreto 12.048/2024**. Institui o Pacto Nacional pela Superação do Analfabetismo e Qualificação da Educação de Jovens e Adultos, institui a Medalha Paulo Freire e altera o Decreto 10.959, de 8 de fevereiro de 2022, que dispõe sobre o Programa Brasil Alfabetizado.

BRASIL. **Lei 1.806/1953**. Institui o Plano de Valorização Econômica da Amazônia e cria a Superintendência do Plano de Valorização Econômica da Amazônia (SPVEA).

BRASIL. **Lei 11.129/2005**. Institui o Programa Nacional de Inclusão de Jovens – ProJovem; cria o Conselho Nacional da Juventude – CNJ e a Secretaria Nacional de Juventude; altera as Leis 10.683/2003, e 10.429/2002; e dá outras providências.

BRASIL. **Lei 11.947/2009**. Institui o Programa Dinheiro Direto na Escola - PDDE.

BRASIL. **Lei 12.852/2013**. Estatuto da Juventude. Brasília: Diário Oficial da União.

BRASIL. **Lei 13.005/2014**. Plano Nacional de Educação - PNE.

BRASIL. **Lei 14.818/2024**. Institui o Pé-de-Meia, programa de incentivo financeiro-educacional na modalidade de poupança.

BRASIL. **Lei 14.952/2024**. Altera a Lei 9.394/1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), a fim de estabelecer regime escolar especial para atendimento a educandos nas situações que especifica.

BRASIL. **Lei 4.024/1961**. Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

BRASIL. **Lei 5.692/1971**. Diretrizes e bases da educação nacional para os ensinos fundamental e médio.

BRASIL. **Lei 7.210/1984**. Institui a Lei de Execução Penal.

BRASIL. **Lei 8.069/1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências.

BRASIL. **Lei 9.394/1996**. Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB 11/2000**. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB 29/2006**. Reexame do Parecer CNE/CEB 36.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB 6/2010**. Reexame do Parecer CNE/CEB 23/2008.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB 7/2010**. Diretrizes Curriculares Gerais para Educação Básica.

BRASIL. **Portaria 861/ 2024**. Estabelece o calendário operacional do Programa Pé-de-Meia para a modalidade de Educação de Jovens e Adultos - EJA relativo ao ano-referência de 2024.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB 1/2000**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB 3/2016**. Diretrizes Nacionais para o atendimento escolar de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB 4/2010**. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB 4/2016**. Estabelece as Diretrizes Operacionais Nacionais para a remição de pena por estudo de pessoas em privação de liberdade.

BUTLER, Judith. **Quadros de guerra: Quando a vida é passível de luto?**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015.

BUTLER, Judith. Vida precária. **Contemporânea-Revista de Sociologia da UFSCar**, v. 1, n. 1, p. 13-13, 2011. Disponível em: <https://www.contemporanea.ufscar.br/index.php/contemporanea/article/view/18>. Acesso em 07 jan. 2025.

CALDERIPE, Márcia; JESUS, F. W. Educação e gênero: debates e conflitos no contexto da elaboração do Plano Municipal de Educação de Manaus. In: **Seminário Internacional Fazendo Gênero 11 (FG) e 13º Congresso Mundos de Mulheres (MM)**, 2017, Florianópolis. Anais do XI Seminário Internacional Fazendo Gênero. Florianópolis: UFSC, 2017. v. 1, p. 1-10. Disponível em: http://www.en.wwc2017.eventos.dype.com.br/resources/anais/1500258786_ARQUIVO_Texto_completo_CALDERIPE_WEISS_MM_FG.pdf. Acesso em 01 ago. 2024.

CALDERIPE, Márcia; JESUS, Fátima Weiss; HONORATO, Isabelle Brambilla. Oficinas sobre gênero, sexualidades e diversidades no projeto “Bora Lá?”: a escola como um lugar de aprendizado e crítica. In: YORK, Sara Wagner; SILVA, Sergio Luiz Baptista da; NOLASCO, Leonardo (org.). **Gênero e sexualidade na educação: uma perspectiva interseccional**. 1. ed. Salvador: Devires, 2022.

CARMO, Michelly Eustáquia do; GUIZARDI, Francini Lube. O conceito de vulnerabilidade e seus sentidos para as políticas públicas de saúde e assistência social. **Cadernos de saúde pública**, v. 34, n. 3, p. e00101417, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-311X00101417>. Acesso em 10 nov. 2024.

CARRANO, Paulo Cesar Rodrigues; MARINHO, Andreia Cidade; OLIVEIRA, Viviane Netto Medeiros de. Trajetórias truncadas, trabalho e futuro: jovens fora de série na escola pública de ensino médio. **Educação e Pesquisa**, v. 41, p. 1439-1454, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-9702201508143413>. Acesso em 10 nov. 2024.

CARVALHO, Marília Pinto de. Sucesso e fracasso escolar: uma questão de gênero. **Educação e Pesquisa**, v. 29, n. 01, p. 185-193, 2003. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022003000100013>. Acesso em 05 jan. 2025.

CASTEL, Robert. A dinâmica dos processos de marginalização: da vulnerabilidade à “desfiliação”. **Caderno Crh**, v. 10, n. 26, 1997. Disponível em: <https://doi.org/10.9771/ccrh.v10i26.18664>. Acesso em 16 dez. 2024.

- CATELLI JR., Roberto. O não-lugar da Educação de Jovens e Adultos na BNCC. In: CATELLI JR., R. & CÁSSIO, F. **Educação é a base. Educadores discutem a BNCC**. São Paulo: Ação Educativa, 2019.
- COLLINS, Patricia Hill; BILGE, Sirma. **Interseccionalidade**. São Paulo: Boitempo, 2020.
- COLLINS, Patricia Hill. Epistemologia feminista negra. In: **Pensamento feminista negro: conhecimento, consciência e a política do empoderamento**. Boitempo editorial, 2019.
- DAVIS, Angela. **Mulheres, raça e classe**. São Paulo: Boitempo, 2016.
- DAVIS, Mike. **Planeta Favela**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2014.
- DI PIERRO, Maria Clara. A educação de jovens e adultos no Plano Nacional de Educação: avaliação, desafios e perspectivas. **Educação & Sociedade**, v. 31, p. 939-959, 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302010000300015>. Acesso em: 08 ago. 2024.
- ENGEL, Cíntia; PEREIRA, Bruna CJ. A organização social do trabalho doméstico e de cuidado: considerações sobre gênero e raça. **Revista Punto Género**, v. 5, n. 1, p. 4-24, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.5354/2735-7473.2015.37658>. Acesso em 18 dez. 2024.
- FAVRET-SAADA, Jeanne. “Ser afetado”. **Cadernos de Campo**, v.13, n.13, p. 155-161, 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.2316-9133.v13i13p155-161>. Acesso em 06 jan. 2025.
- FERREIRA, Maria de Fátima de Andrade; CESTARI, Fernando Giselle Morais do Vale. Violências na escola: gênero, corpo e racismo. In: **XII Congresso Nacional de Educação. Pontifícia Universidade Católica do Paraná**. Escola de Educação e Humanidades, 2015.
- FRANCH, Mónica; NASCIMENTO, Silvana. A produção antropológica em gênero e sexualidades no Brasil na última década (2008-2018). In: MACHADO, Igor José de Renó; FLEISCHER, Soraya; MONTARDO, Deise Lucy Oliveira; CAVIGNAC, Julie (org.). **Ciências sociais hoje [livro eletrônico]: antropologia**. São Paulo: Zeppelini Publishers, 2020. p. 293-320. Disponível em: https://anpcs.org.br/wp-content/uploads/2023/06/CS_hj_E-book_Antropologia-1.pdf. Acesso em: 20 out. 2023.
- FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. São Paulo: Editora Cortez, 2001.
- FRÚGOLI JR, Heitor. O urbano em questão na antropologia: interfaces com a sociologia. **Revista de antropologia**, v. 48, n. 1, p. 133-165, 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0034-77012005000100004>. Acesso em 05 ago. 2023.
- GROSSI, Miriam Pillar. Identidade de gênero e sexualidade. **Revista antropologia em primeira mão**, 1998. Disponível em: https://www.mpba.mp.br/sites/default/files/biblioteca/direitos-humanos/direitos-das-mulheres/artigostesesdissertacoes/questoes_de_genero/grossimiriam.pdf. Acesso em 25 mar. 2023.
- GUSMÃO, Neusa Maria Mendes de. Antropologia e educação: um campo e muitos caminhos. **Linhas Críticas**, v. 21, n. 44, p. 19-37, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.26512/lc.v21i44.4463>. Acesso em 08 ago. 2024.

HARAWAY, Donna. Saberes localizados: a questão da ciência para o feminismo e o privilégio da perspectiva parcial. **cadernos pagu**, n. 5, p. 7–41, 2009. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/article/view/1773>. Acesso em: 25 ago. 2024.

HEILBORN, Maria Luiza; SALEM, Tania; ROHDEN, Fabíola; BRANDÃO, Elaine; KNAUTH, Daniela; VÍCTORA, Ceres; AQUINO, Estela; MCCALLUM, Cecília; BOZON, Michel. Aproximações socioantropológicas sobre a gravidez na adolescência. **Horizontes antropológicos**, v. 8, p. 13-45, 2002. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-71832002000100002>. Acesso em 15 nov. 2024.

HENNING, Carlos Eduardo. Interseccionalidade e pensamento feminista: as contribuições históricas e os debates contemporâneos acerca do entrelaçamento de marcadores sociais da diferença. **Mediações-Revista de Ciências Sociais**, v. 20, n. 2, p. 97-128, 2015. Disponível em: <http://repositorio.bc.ufg.br/handle/ri/18588>. Acesso em 12 out. 2022.

hooks, bell. Intelectuais negras. **Estudos feministas**, v. 3, n. 2, p. 464, 1995. Disponível em: <https://www.proquest.com/scholarly-journals/intelectuais-negras/docview/1957497589/se-2>. Acesso em 15 jan. 2025.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua: Covid**, 2020.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua: Educação**, 2022.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua: Educação**, 2023.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Síntese de indicadores sociais : uma análise das condições de vida da população brasileira**. Rio de Janeiro: IBGE, 2023.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico 2022: resultados do universo**. Rio de Janeiro: IBGE, 2022.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar 2022**. Brasília: MEC, 2022.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar 2023**. Brasília: MEC, 2023.

INSTITUTO CIDADES SUSTENTÁVEIS - ICS. **Mapa da Desigualdade**. São Paulo, 2020. Disponível em: <https://www.cidadessustentaveis.org.br>. Acesso em: 4 jan. 2025.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. “Ideologia de gênero”: a gênese de uma categoria política reacionária - ou: a promoção dos direitos humanos se tornou uma “ameaça à família natural”? In: RIBEIRO, Paula Regina Costa; MAGALHÃES, Jonalira Corpes. **Debates contemporâneos sobre educação para sexualidade**. Rio Grande: Editora da FURG, 2017.

KOFES, Suely. Experiências sociais, interpretações individuais: histórias de vida, suas possibilidades e limites. **cadernos pagu**, v.3, p. 117-141, 1994. Disponível em: <https://ieg.ufsc.br/storage/articles/October2020/03112009-104629kofes.pdf>. Acesso em 18 mar. 2025.

LE GUIN, Ursula. **Um discurso de formatura com a mão esquerda**, 2020. Disponível em: <https://n-1edicoes.myportfolio.com/128>. Acesso em 25 ago. 2023.

LIMA, Victoria Katarina Cardoso; CALDERIPE, Márcia. Gênero e sexualidades na Educação de Jovens e Adultos (EJA) em escolas públicas do norte do Brasil. In: OLIVEIRA, Esmael Alves de; OLIVEIRA, Jainara Gomes de (org.). **Leituras contemporâneas em gênero e sexualidades**. Campinas: Pontes Editores, 2024. p. 309-341.

LIMA, Victoria Katarina Cardoso. Entre a casa, a escola e a rua: medo e “segurança” entre jovens na cidade de Manaus (AM). **Revista Rural & Urbano**, Recife, v. 08, n. 01, p. 42-66, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.51359/2525-6092.2023.253425>. Acesso em: 03 abr. 2024.

LINS, Beatriz Accioly; MACHADO, Bernardo Fonseca; ESCOURA, Michele. Entre o azul e o cor-de-rosa: normas de gênero. In: **Diferentes, não desiguais: a questão de gênero na escola**. São Paulo: Editora Reviravolta, 2016.

LOPES, Quenízia Vieira; SILVA, Maiara Sobral; DE JESUS SANTOS, Adriana Regina. O capitalismo e a educação. **Conjecturas**, v. 21, n. 3, p. 387-401, 2021. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/355023903_O_capitalismo_e_a_educacao. Acesso em 19 dez. 2024.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero, sexualidade e educação: das afinidades políticas às tensões teórico-metodológicas. **Educação em revista**, n. 46, p. 201-218, 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-46982007000200008>. Acesso em 10 nov. 2024.

LUGONES, Maria. Rumo a um feminismo descolonial. **Revista Estudos Feministas**, vol.22, no.3, Florianópolis, 2014.

MAGNANI, José Guilherme C. Antropologia Urbana: desafios e perspectivas. **Rev. antropol. (São Paulo, Online)**, v. 59, n. 3: 174-203. USP, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/2179-0892.ra.2016.124814>. Acesso em 25 abr. 2022.

MAGNANI, José Guilherme C. Quando o campo é a cidade: fazendo antropologia na metrópole. In: Magnani, José Guilherme C. & Torres, Lilian de Lucca (Orgs.). **Na Metrópole - Textos de Antropologia Urbana**. EDUSP, São Paulo, 1996.

MANAUS. Instituto Municipal de Planejamento Urbano – IMPLURB. **Divisão da área urbana e transição da cidade de Manaus**. Manaus, 2023. Disponível em: <https://implurbatende.manaus.am.gov.br/>. Acesso em: 20 nov. 2024.

MANAUS. Instituto Municipal de Planejamento Urbano – IMPLURB. **Lei Complementar 002/2014**. Legislação Urbanística Municipal: Plano Diretor Urbano e Ambiental de Manaus e suas leis complementares.

MANAUS. Instituto Municipal de Planejamento Urbano – IMPLURB. **Mapa indicadores de Manaus censitário IBGE 2022 população e domicílio**. Disponível em: <https://implurbatende.manaus.am.gov.br/>. Acesso em: 20 nov. 2024.

MARCONDES, Mariana Mazzini; FARAH, Marta Ferreira Santos. Transversalidade de gênero em política pública. **Revista Estudos Feministas**, v. 29, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1806-9584-2021v29n165398>. Acesso em 25 nov. 2024.

MATTOS, Sandra Maria Nascimento de. Inclusão/exclusão escolar e afetividade: repensando o fracasso escolar das crianças de classes populares. **Educ. Rev. [online]**, n.44, pp.217-233, 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40602012000200014>. Acesso em 03 mar. 2022.

MBEMBE, Achille. Necropolítica. **Artes e Ensaios**, n. 32. v. 15, p. 123-151, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.60001/ae.n32.p122%20-%20151>. Acesso em 21 mai. 2020.

MORAIS, V. M. I.; SILVA, S. A.; RODRIGUES, F. S. Interculturalidade, afetos e vínculos: uma abordagem comunicacional da migração venezuelana em Roraima e Amazonas. **Caderno pedagógico (online)**, v. 21, p. e7099, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.54033/cadpedv21n8-226>. Acesso em 21 fev. 2025.

MOURA, Claudia Helena Gonçalves; SILVA, Pedro Fernando da. Escola sem partido e conservadorismo moral: instrumentalização da religião, sexualidade e gênero. **Psicologia: ciência e profissão**, v. 43, p. e250951, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1982-3703003250951>. Acesso em 20 set. 2024.

MOUTINHO, Laura. Diferenças e desigualdades negociadas: raça, sexualidade e gênero em produções acadêmicas recentes. **cadernos pagu**, n. 42, p. 201-248, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0104-8333201400420201>. Acesso em: 05 jul. 2023.

MOVIMENTO EDUCAÇÃO PELA BASE. **Em busca de saídas para a crise das políticas públicas da EJA**, 2022. Disponível em: <https://observatorio.movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2022/10/dossieeja.pdf>. Acesso em 10 nov. 2024.

NASCIMENTO, S. de S. O corpo da antropóloga e os desafios da experiência próxima. **Revista de Antropologia**, 62(2), 459-484, 2019. Disponível em <https://doi.org/10.11606/2179-0892.ra.2019.161080>. Acesso em 05 jan. 2025.

OLIVEIRA, Amurabi. Uma análise da antropologia da educação nas Reuniões Brasileiras de Antropologia (2000-2020). **Educação e Pesquisa**, v. 47, p. e224182, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202147224182>. Acesso em: 15 jul. 2024.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Nova gestão pública e governos democrático-populares: contradições entre a busca da eficiência e a ampliação do direito à educação. **Educação & Sociedade**, v. 36, n. 132, p. 625-646, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302015152440>. Acesso em 10 dez. 2024.

OUTDOOR SOCIAL. Dez maiores comunidades do país em potencial econômico. G1, 4 dez. 2020. Disponível em: <http://en.outdoorsocial.com.br/>. Acesso em: 20 nov. 2024.

PEREIRA, Alexandre Barbosa. **“A maior zoeira”: experiências juvenis na periferia de São Paulo**. Tese (Doutorado em Antropologia Social) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/T.8.2010.tde-17112010-141417>. Acesso em: 03 mar. 2022.

PEREIRA, Alexandre Barbosa. Do controverso “chão da escola” às controvérsias da etnografia: aproximações entre antropologia e educação. **Horizontes Antropológicos**, n. 49, p. 149-176, 2017. Acesso em: <https://doi.org/10.1590/S0104-71832017000300006>. Acesso em 21 out. 2021.

- PEREIRA, Alexandre Barbosa. Onde estão as meninas? Questões para pesquisas sobre culturas juvenis hegemonicamente masculinas. **Etnográfica**, v. 27, n. 1, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.4000/etnografica.12900>. Acesso em: 15 jan. 2024.
- PEREIRA, Antonio. Os sujeitos da EJA e da educação social: as pessoas em situação de vulnerabilidade social. **Práxis Educacional**, v. 15, n. 31, p. 273-294, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.22481/praxis.v15i31.4673>. Acesso em 15 jan. 2025.
- PEREIRA, Heloisa Corrêa; NASCIMENTO, Ana Claudeise Silva do; MOURA, Edila Arnaud Ferreira; CORRÊA, Dávila Suelen Souza; CHAGAS, Hudson Cruz das. Migração rural-urbana por demanda educacional no Médio Solimões, Amazonas. **Revista Brasileira de Educação**, v. 27, p. e270029, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782022270029>. Acesso em 05 jan. 2025.
- PLAN INTERNATIONAL. **Relatório Por ser menina no Brasil**. Brasília, 2021. Disponível em: <https://plan.org.br/wp-content/uploads/2021/11/relatorio-por-ser-menina-final.pdf>. Acesso em: 01 ago. 2024.
- ROTONDANO, Érica Vidal. “Trabalho de formiguinha”: formação continuada de docentes em sexualidade na rede municipal de educação de Manaus. **Educação em Revista**, v. 39, p. e20723, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-469820723>. Acesso em 20 nov. 2024.
- SANTOS, A. N. S. dos; REIS, G. de A.; MOURA, D. L. de O.; KEHLER, G. dos S.; SANTI, W. da S.; MAIA NJ, N. D.; MAIA, M. D.; MARTINS, P. L.; MARIANO, M. C.; SOUZA, A. P. de; KELLER, D. G.; ALVES, A. B.; SOUSA, S. H. C. de; ROCHA, N. C. L.; LIMA, I. A. Educação decolonial: desafios epistêmicos e a luta contra o eurocentrismo, patriarcado e capitalismo na contemporaneidade. **Caderno Pedagógico**, v. 21, n. 10, p. e9101-e9101, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.54033/cadpedv21n10-142>. Acesso em 29 fev. 2025.
- SANTOS, Dolneia; VARGAS, Juliana. Maternidades juvenis: o que dizem alunas de uma escola pública de periferia. **Diversidade e Educação**, v. 9, n. Especial, p. 155–177, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.14295/de.v9iEspecial.12838>. Acesso em: 8 mar. 2025.
- SANTOS, Marcos Rogério dos. Interfaces entre as políticas educacionais e os marcadores sociais: Quem são os alunos que fracassam num contexto em que todos têm direito a educação?. In: **VIII Jornadas de Sociología de la UNLP 3 al 5 de diciembre de 2014 Ensenada, Argentina**. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Sociología, 2014. Disponível em: <https://www.aacademica.org/000-099/480>. Acesso em 15 jul. 2019.
- SARLO, Beatriz. **Cenas da vida pós-moderna: intelectuais, arte e vídeo-cultura na Argentina**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2006.
- SCOTT, Joan. A invisibilidade da experiência. **Projeto História: Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados de História**, v. 16, 1998. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/view/11183>. Acesso em 06 nov. 2024.
- SCOTT, Joan. **La Citoyenne Paradoxe: les féministes françaises et les droits de l'homme**. Paris: Ed Albin Michel, 1998.
- SILVA FILHO, Raimundo Barbosa; ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima. Evasão e abandono escolar na educação básica no Brasil: fatores, causas e possíveis consequências. **Educação**

- Por Escrito**, v. 8, n. 1, p. 35-48, jan.-jun, 2017. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/porescrito/article/view/24527>. Acesso em: 05 jul. 2023.
- SILVA, Sidney Antônio da. Fronteira amazônica: passagem obrigatória para haitianos?. **Revista Interdisciplinar da Mobilidade Humana**, v. 23, p. 119-134, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1980-85852503880004408>. Acesso em 21 fev. 2025.
- SILVA, Sidney Antônio da. Imigração e redes de acolhimento: o caso dos haitianos no Brasil. **Revista brasileira de estudos de população**, v. 34, p. 99-117, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.20947/S0102-3098a0009>. Acesso em 21 fev. 2025.
- SILVA, Vagner Gonçalves da. **O antropólogo e sua magia: Trabalho de Campo e Texto Etnográfico nas pesquisas antropológicas sobre religiões afro-brasileiras**. Edusp, 2000.
- SIMÕES, Júlio Assis; FRANÇA, Isadora Lins; MACEDO, Marcio. Jeitos de corpo: cor/raça, gênero, sexualidade e sociabilidade juvenil no centro de São Paulo. **cadernos pagu**, n. 35, p. 37-78, 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-83332010000200003>. Acesso em 19 set. 2022.
- SOUZA FILHO, Alcides Alves de; CASSOL, Atenuza Pires; AMORIM, Antonio. Juvenilização da EJA e as implicações no processo de escolarização. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 29, n. 112, p. 718-737, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362021002902293>. Acesso em 15 nov. 2024.
- STOLLER, Robert. **Recherches sur l'Identité Sexuelle**. Paris: Gallimard, 1978.
- TAVARES, Isabelle Emily Ferreira de Souza; FONSECA, Géssica Fabiely; DANTAS, Ana Teresa da Silva. Inclusão de pessoas com deficiência intelectual na Educação de Jovens e Adultos. **Ensino em Perspectivas**, v. 4, n. 1, p. 1-11, 2023. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/article/view/11504>. Acesso em 27 ago. 2024.
- THÉ, Raul da Fonseca Silva. Abordagem biográfica, trajetória e narrativas: notas sobre um debate possível entre Pierre Bourdieu e Suely Kofes. **Temáticas**, v. 31, n. 62, p. 153-172, 2023. Disponível em: <https://econtents.bc.unicamp.br/inpec/index.php/tematicas/article/view/17642>. Acesso em: 18 mar. 2025.
- VARGAS, Juliana Ribeiro de. Culturas juvenis contemporâneas: produções sobre o tema. In: RIBEIRO, Paula Regina Costa; MAGALHÃES, Jonalira Corpes. **Debates contemporâneos sobre educação para sexualidade**. Rio Grande: Editora da FURG, p. 185-199, 2017.
- VARGAS, Juliana Ribeiro de. Mais educadas do que instruídas: recortes sobre a Escolarização feminina. **Revista Diversidade e Educação**, v. 6, n. 2, p. 18-25, Jul./Dez. 2018. Disponível em: : <https://repositorio.furg.br/handle/123456789/10970>. Acesso em 31 ago. 2020.
- VARIKAS, Eleni. Gênero, experiência e subjetividade: a propósito do desacordo Tilly-Scott. **cadernos pagu**, n. 3, p. 63-84, 1994. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/article/view/1723>. Acesso em 27 nov. 2024.
- VENTURA, Jaqueline Pereira; OLIVEIRA, Francisco Gilson. A travessia “do EJA” ao Enceja: Será o mercado da educação não formal o novo rumo da EJA no Brasil?. **Revista**

Internacional de Educação de Jovens e Adultos, v. 3, n. 5, p. 80-97, 2020. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/rieja/article/view/9427>. Acesso em 07 nov. 2025.

VIANNA, Cláudia Pereira e UNBEHAUM, Sandra. O gênero nas políticas públicas de educação no Brasil: 1988-2002. **Cad. Pesqui. [online]**, vol.34, n.121, pp.77-104, 2004. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742004000100005>. Acesso em 30 ago. 2024.