

EJA PRESENCIAL E EAD: MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA, EXCLUSÃO DIGITAL E PERMANÊNCIA DE MÃES ACIMA DOS 40 ANOS NO NORTE DO CEARÁ

¹Maria Zélia Alves de Moura

¹Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA), Sobral, Ceará, mi.mariazelia@gmail.com

Resumo

O presente artigo analisa as experiências de retorno à escolarização de mães acima de 40 anos na Educação de Jovens e Adultos (EJA), com foco nas trajetórias de M1 e M2, mulheres provenientes do Nordeste do Ceará cujas vivências expõem, em perspectiva comparada, os limites do Ensino a Distância (EaD) durante a pandemia de COVID-19 e as potencialidades da modalidade presencial. A pesquisa adota abordagem qualitativa, descritivo-analítica e exploratória, com coleta de dados por meio de conversa semiestruturada e análise de conteúdo segundo Bardin (2011). Os achados evidenciam que o abandono escolar precoce de ambas não decorreu de desinteresse, mas de imposições estruturais ligadas à maternidade, à sobrecarga do cuidado doméstico e à precariedade socioeconômica. Ao retornarem à EJA, as duas mulheres partiram de motivações semelhantes, a busca por melhores condições de empregabilidade e reconhecimento social, mas chegaram a experiências radicalmente distintas. M2, na presencialidade, encontrou vínculo pedagógico, acolhimento docente e pertencimento coletivo, o que reativou seus projetos de vida. M1, no EAD emergencial, deparou-se com exclusão digital, ausência de mediação docente e aprendizagem esvaziada de sentido, resultando em uma certificação sem apropriação formativa real. Conclui-se que a EJA cumpre sua função emancipatória quando sustentada por mediação pedagógica consistente, metodologias contextualizadas e condições materiais de permanência, sendo insuficiente a mera oferta formal desacompanhada dessas garantias.

Palavras-Chaves: Educação de Jovens e Adultos (EJA). Maternidade Precoce. Evasão escolar. Dificuldade de Permanência na Escola.

Introdução

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) foi ganhando, ao longo do tempo, um papel-chave na educação brasileira sendo ao mesmo tempo, uma resposta concreta à exclusão escolar e um espaço em que se disputa, na prática, o que significa (re)democratizar o ensino. Ela existe porque estudar, no Brasil, nunca foi uma possibilidade igual para todo mundo (Martin, 2025). Para muitos, a escola sempre precisou se encaixar a rotina de trabalho precoce, de falta de dinheiro, de mudanças familiares e de dificuldades do lugar onde se vive. Por isso, tratar a EJA como simples segunda chance individual diminui o tamanho do que está em jogo. A modalidade fala de um direito social que, por muito tempo, não chegou para quem mais precisava.

Quando olhamos para a base legal, compreendemos por que a EJA é mais do que um programa a parte. A Constituição Federal de 1988 coloca a educação como direito de todos e dever do Estado, e isso puxa a conversa para acesso e permanência como compromisso público. A LDB (Lei nº 9.394/1996), especialmente nos artigos 37 e 38, reconhece a EJA como caminho

para quem não conseguiu entrar ou continuar na escola na idade considerada certa. Já as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA, pela Resolução CNE/CEB nº 1/2000, ajudam a organizar como essa oferta acontece e como funciona a certificação no fundamental e no médio. O ponto é que ter lei não garante, automaticamente, que a política funcione na prática.

Destarte, inserem-se as desigualdades que pesam mais para quem já vive a margem da sociedade. Quando a oferta é instável, quando falta recurso, quando a escola não se ajusta à rotina adulta e quando não existem apoios básicos, quem sente primeiro são justamente os estudantes que mais dependem da EJA. Para tanto, voltar a estudar não é só concluir uma etapa escolar, é sobretudo tentar reorganizar a vida, recuperar um direito, ampliar possibilidades e, em vários casos, se enxergar de outro jeito, com mais autonomia e perspectiva.

Assim as desigualdades não chegam separadas, elas se misturam e se reforçam. Mulheres negras e pardas, por exemplo, tendem a enfrentar barreiras maiores por causa do racismo estrutural, da presença mais frequente em trabalhos informais e precarizados, de rotinas de cuidado mais pesadas e de experiências de desvalorização que também aparecem dentro da escola (Genovese; Prates; Genovese, 2024). Então não é apenas ter dificuldade para estudar, é (sobre)viver num cenário em condições básicas são distribuídas de forma desigual.

Além disso, o território conta muito. Em áreas rurais e em periferias urbanas, transporte, distância, horários e infraestrutura não são detalhes, são coisas que decidem se a pessoa consegue ir e voltar com regularidade. Nesses lugares, matrícula não significa, necessariamente, acesso real (Freitas; Calbino; Sabino, 2024). Desse modo, é nesse cenário que este artigo tem sua gênese. A investigação aqui parte da pergunta: Quais são as vivências, os desafios e as mudanças experimentadas por mães acima dos 40 anos que retornam à escola pela EJA na maturidade, e como essa decisão mexe com seus projetos de vida e até que ponto a modalidade responde às necessidades e expectativas desse público? O interesse não é só listar dificuldades, mas entender como essas mulheres dão sentido ao retorno, como lidam com a escolarização tardia e como vão negociando permanência, aprendizagem e reconhecimento dentro de uma instituição que pode tanto repetir desigualdades quanto abrir caminhos novos.

Diante disso, o objetivo geral do artigo é compreender o impacto da EJA na vida das estudantes, considerando experiências, desafios, motivações e perspectivas individuais. A partir daí, os objetivos específicos são identificar o perfil e as experiências de mães acima de 40 anos que estudaram na EJA; analisar o que motivou o retorno à escola e compreender como elas percebem o trabalho pedagógico, principalmente em relação às metodologias e aos recursos usados no ensino.

Para atingir os objetivos deste estudo, adotou-se abordagem qualitativa de caráter descritivo-analítico e exploratório, uma vez que o interesse recai sobre sentidos, experiências e significados socialmente situados, e não sobre mensurações numéricas (Minayo, 2021). Participaram da pesquisa quatro mães acima de 40 anos, identificadas como M1 e M2, sendo ambas mulheres com trajetórias marcadas pela evasão escolar precoce e pelo retorno tardio à escolarização via EJA.

Os dados desse trabalho foram coletados mediante uma conversa semiestruturada com M1 e M2; e para o tratamento do material, recorreu-se à técnica de análise de conteúdo de Bardin (2011), organizada em três fases: pré-análise; exploração do material e tratamento dos resultados, o que permitiu identificar recorrências, contrastes e sentidos atribuídos à experiência escolar pelas participantes. Todos os procedimentos éticos foram observados, com assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) por todas as envolvidas.

Resultados e Discussões

As trajetórias de M1 e M2 constituem o eixo analítico central deste estudo e, quando lidas em conjunto, oferecem um diagnóstico preciso sobre como a modalidade de oferta da EJA, remota ou presencial, condiciona de forma determinante a qualidade da experiência educacional, o vínculo pedagógico construído e os sentidos atribuídos ao retorno à escola. Ambas as mulheres compartilham uma mesma raiz de exclusão; foram afastadas da escola pela maternidade, viveram décadas sob o peso simbólico da falta de escolarização e retornaram à EJA movidas pelo desejo de autonomia e reconhecimento social. O que as diferencia, de modo radical, não é a disposição para aprender, mas a condição em que a política educacional chegou até cada uma delas (Martin, 2025).

M1 tem 41 anos, trabalha informalmente em um restaurante e tem uma filha. M2 tem 50 anos, é dona de casa e tem dois filhos. As duas abandonaram os estudos por imposição da maternidade precoce, e não por desinteresse, um fenômeno que Felix e Pinto (2025) situam na estrutura do modelo capitalista-patriarcal, que historicamente reservou às mulheres o cuidado doméstico em detrimento da formação escolar. Ao longo da vida adulta, ambas vivenciaram os efeitos da falta do diploma: M2 relata que "*meus colegas que conseguiram completar os estudos sempre faziam piadas porque não consegui concluir*", enquanto M1 carregava a mesma ferida em silêncio.

Para Jacques e Casagrande (2017), esse sofrimento social deteriora a autoestima de forma velada e persistente, tornando o retorno à escola tanto mais corajoso quanto mais necessário. Esse processo de discriminação não se limita ao ambiente externo, ele se internaliza.

fazendo com que essas mulheres passem a duvidar de sua própria capacidade antes mesmo de tentar. Nascimento e Silva (2024) denominam esse fenômeno de etarismo subjetivo, em que a barreira deixa de ser apenas institucional e passa a ser também psicológica, comprometendo desde o início o engajamento e as expectativas de quem retorna à escola. Tanto M1 quanto M2 carregavam, ao voltar, não apenas o desejo de aprender, mas também o peso de anos acreditando que talvez já fosse tarde demais.

As motivações que as trouxeram de volta à EJA também guardam semelhanças reveladoras. M2 foi incentivada por uma amiga que lhe disse: "*Mulher, tem que estudar, pra depois quando a gente for procurar emprego ter pelo menos o 1º grau completo.*" M1, por sua vez, buscava o certificado como forma de ampliar suas chances no mercado de trabalho informal, sendo influenciada também por sua filha. Nos dois casos, o desejo de melhoria das condições de empregabilidade aparece como motivação central, o que Felix e Pinto (2025) interpretam como sinal de que essas mulheres compreendem a educação como ferramenta de emancipação, mesmo quando o sistema não lhes oferece as condições adequadas para que essa emancipação se efetive plenamente. Esse dado é relevante porque revela que o retorno à EJA não é movido por romantismo, mas por uma leitura pragmática e consciente das possibilidades que a escolarização pode abrir, o que torna ainda mais grave quando o sistema falha em corresponder a essa expectativa.

É exatamente nesse ponto que as trajetórias de M1 e M2 se bifurcam de forma dramática, expondo as contradições internas da EJA como política pública. M2 cursou a modalidade de forma presencial, suas aulas eram estruturadas em torno de vídeos reproduzidos em televisão, seguidos de discussão coletiva e provas escritas. Ela precisava levar o filho para a escola, pois não tinha com quem deixá-lo, uma estratégia que revela tanto a ausência de políticas públicas de apoio ao cuidado quanto a determinação de uma mulher que se recusa a escolher entre ser mãe e ser estudante (Felix; Jesus, 2025). Nesse ambiente presencial, M2 encontrou o que a EJA precisa oferecer para funcionar, uma professora que conversava bastante, tirava dúvidas e reforçava a importância de continuar estudando.

M1, por sua vez, cursou a EJA remotamente durante a pandemia de COVID-19, em um contexto de transição abrupta para o ensino emergencial que não considerou as condições reais do público da modalidade. Silva e Barbosa (2022) argumentam que esse processo evidenciou e aprofundou desigualdades estruturais já existentes, sobretudo em relação ao acesso tecnológico e ao letramento digital. Para M1, essas desigualdades foram imediatas e concretas, ela não compreendia a plataforma utilizada pela professora para transmitir slides e precisava da ajuda

da própria filha para acompanhar as aulas, invertendo, de modo sintomático, a relação geracional do aprendizado.

As sessões online eram descritas por ela como uma bagunça, com os alunos passando o tempo todo com o áudio ligado, tornando impossível qualquer concentração. Para Orben (2025), estudantes mais velhos enfrentam barreiras maiores no uso de tecnologias digitais, tanto por pouca familiaridade quanto por limitações de infraestrutura, portanto, sem políticas específicas de inclusão digital, a EAD aprofunda exclusões em vez de superá-las.

Quando questionadas sobre o ambiente da sala de aula e os materiais didáticos utilizados, as respostas de M1 e M2 expõem, uma vez mais, a distância entre o que a EJA deveria ser e o que efetivamente chegou a cada uma delas. M2, na presencialidade, avalia que a sala de aula era um espaço minimamente organizado para a aprendizagem adulta, os vídeos exibidos em televisão funcionavam como ponto de partida para discussões que, ainda que não aprofundadas, promoviam alguma participação coletiva.

Ela reconhece que o material didático era, por vezes, difícil, mas que a professora buscava simplificar e contextualizar os conteúdos, tornando-os mais acessíveis. Trentin (2022) ressalta que, mesmo quando os recursos não são ideais, a postura docente de mediação ativa é capaz de transformar materiais rígidos em experiências mais significativas para o público adulto. Para M1, contudo, a experiência foi completamente oposta. O ambiente remoto não oferecia qualquer estrutura que pudesse ser chamada de sala de aula no sentido pedagógico, os slides transmitidos pela professora chegavam sem explicação suficiente, sem espaço real para dúvidas e sem qualquer conexão com a realidade vivida por ela.

Silva e Barbosa (2022) alertam que materiais didáticos que reproduzem a lógica conteudista do ensino regular, sem adaptação às especificidades da EJA, já são problemáticos no presencial, no remoto emergencial, esse problema se multiplica, porque a ausência do docente como mediador presencial deixa o estudante completamente sozinho diante de um conteúdo que não dialoga com sua vida. M1 não apenas não aprendeu, saiu do processo sem sequer ter tido a oportunidade real de aprender, o que é qualitativamente diferente e pedagogicamente mais grave.

Enquanto M2 construiu, na presencialidade, um vínculo real com sua professora e com os colegas de turma, fator que Aquino et al. (2020) identificam como pilar da permanência na EJA, M1 declarou que não tinha como opinar sobre sua professora porque simplesmente não a conhecia. Essa frase, aparentemente simples, sintetiza o colapso da relação pedagógica no ambiente remoto, sem reconhecimento mútuo, sem diálogo e sem presença afetiva, a aula digital reduziu-se a uma transmissão unilateral de conteúdos sem significado compartilhado. Trentin

(2022) alerta que a tendência de tratar o público da EJA como homogêneo, padronizando conteúdos e suprimindo a colaboração, radicaliza-se no EAD emergencial, quando a ausência do contato humano elimina as possibilidades mínimas de contextualização e escuta.

Jesus e Coelho (2024) reforçam que o professor da EJA ocupa um papel que vai além da transmissão de conteúdos, ele é, muitas vezes, a figura que legitima o retorno da estudante, que diz, com palavras e com atitudes, que ela é capaz, que seu tempo não passou, que seu lugar ali é legítimo. Para mulheres que internalizaram anos de desvalorização escolar, esse gesto pedagógico não é acessório: é fundante. M2 o recebeu; M1 não teve essa oportunidade. Essa diferença, por si só, é capaz de explicar grande parte do abismo entre as duas experiências.

Outro eixo que se mostrou central nas narrativas de M1 e M2 foi a questão do apoio familiar e das condições concretas de permanência. M2 relata que, embora não tenha recebido incentivo direto da família para voltar a estudar, sendo a amiga a principal fonte de encorajamento, também não encontrou resistência explícita em casa. Ainda assim, a ausência de apoio prático se materializou de forma concreta na necessidade de levar o filho para a aula, evidenciando que a família não redistribuiu responsabilidades para viabilizar sua escolarização.

Já para M1, as condições de permanência foram ainda mais frágeis, em detrimento ao o formato remoto, que em tese eliminaria o deslocamento físico como barreira, criou novas barreiras invisíveis, a disputa pelo dispositivo em casa, a impossibilidade de concentração em um ambiente doméstico não preparado para o estudo e a dependência da filha para acessar as aulas.

Genovese, Prates e Genovese (2024) observam que, para mulheres de baixa renda, o espaço doméstico durante a pandemia se tornou simultaneamente local de trabalho, de cuidado e de estudo, sem que nenhuma dessas funções pudesse ser exercida plenamente. M1 viveu essa sobreposição de forma integral, e a EAD, longe de ser uma solução flexível, tornou-se mais um elemento de pressão sobre uma rotina já saturada.

Os efeitos dessas experiências opostas se cristalizam com clareza nas falas finais de cada uma. M2, após concluir a EJA presencial, expressa o desejo de conseguir um emprego melhor, demonstrando que a escolarização reativou horizontes de possibilidade até então inacessíveis. Quando perguntada sobre seus sonhos, M2 não hesita, ela quer trabalhar formalmente, ter sua carteira assinada, ser reconhecida profissionalmente. Para Freire (2024), a educação libertadora é aquela que amplia a capacidade dos sujeitos de projetar o futuro e de construir projetos próprio, sendo exatamente isso que a experiência de M2 ilustra. O certificado, para ela, não é um fim em si mesmo é o ponto de partida de uma nova trajetória que ela passou anos adiando.

M1, por outro lado, ao ser perguntada se o estudo mudou sua vida, respondeu: *"Importante é, mas para mim não fez diferença, já que não aprendi nada. E nenhuma mudança, só que agora tenho um certificado."* Essa declaração expõe o fenômeno da certificação vazia: o cumprimento burocrático de uma etapa escolar sem apropriação cognitiva, identitária ou transformadora, o que Freire (2024) denominaria educação bancária aplicada ao contexto digital.

Quando perguntada sobre seus sonhos, M1 demonstra dificuldade em projetá-los: a experiência escolar esvaziada não apenas deixou de abrir horizontes, como reforçou a percepção de que aprender, para ela, talvez não seja mesmo possível. Esse é o efeito mais silencioso e mais devastador da EAD mal conduzida, não apenas não ensinar, mas convencer o estudante de que o problema é dele. A leitura conjunta das trajetórias de M1 e M2 não permite conclusões sobre capacidade ou esforço individuais.

O que ela revela, com nitidez, é que a EJA pode tanto transformar vidas quanto reproduzir exclusões, e que esse resultado depende, diretamente, das condições concretas em que a política educacional é ofertada. Sem mediação docente consistente, sem vínculo pedagógico, sem inclusão digital efetiva e sem suporte à permanência, a EJA torna-se, para mulheres como M1, uma promessa formal que a vida real não consegue sustentar (Silva; Barbosa, 2022; Martin, 2025).

Considerações Finais

Os achados deste artigo reforçam que a EJA permanece como política pública decisiva para a democratização do direito à educação, mas que sua efetividade não pode ser medida apenas pela abertura de turmas ou pela emissão de certificados. As trajetórias de M1 e M2 evidenciam que o retorno escolar na maturidade é atravessado por desigualdades persistentes sobrecarga de cuidado, precariedade laboral e ausência de redes de apoio, que a permanência depende não do esforço individual, mas de condições institucionais, pedagógicas e materiais que tornem a presença na escola concretamente possível.

Ao retornarem à EJA, M1 e M2 carregavam vivências marcadas pelo mesmo ponto de partida, a interrupção escolar imposta pela maternidade, o peso simbólico de anos sem diploma e o desejo genuíno de ampliar suas possibilidades. Esse desejo, longe de ser ingênuo, expressava uma leitura consciente de que a escolarização poderia abrir portas que permaneciam fechadas, no mercado de trabalho, no reconhecimento social e na construção de uma identidade que transcendesse o papel exclusivo de mãe e dona de casa. Nesse sentido, a pergunta que

orienta este estudo encontra respostas distintas a depender da modalidade em que a política chegou até cada uma delas.

Para M2, o retorno presencial representou uma ruptura real com o ciclo de exclusão ela encontrou professora presente, espaço de pertencimento coletivo e um ambiente que, ainda que imperfeito, reconheceu sua trajetória e fortaleceu sua crença na própria capacidade de aprender. Ao concluir a EJA, M2 não apenas obteve um certificado, reativou sonhos que havia guardado por décadas, projetando um futuro com emprego formal e reconhecimento profissional. Esse é o potencial emancipatório que a EJA pode cumprir quando suas condições mínimas de oferta são respeitadas, não recuperar um tempo perdido, mas inaugurar um tempo novo.

Para M1, contudo, o EAD emergencial transformou esse mesmo potencial em frustração. Sem vínculo docente, sem inclusão digital e sem suporte para estudar em um ambiente doméstico sobrecarregado, ela concluiu a modalidade sem ter aprendido e, o que é ainda mais grave, saiu do processo convencida de que a falha era sua. Esse efeito silencioso da EAD mal conduzida, não apenas não ensinar, mas reforçar a percepção de incapacidade, é uma das consequências mais devastadoras que uma política educacional pode produzir, especialmente para um público que já internalizou décadas de desvalorização.

No eixo pedagógico, os resultados apontam que o que define a qualidade do processo é a mediação docente e a construção de um vínculo capaz de acolher a heterogeneidade, enfrentar inseguranças relacionadas à idade e promover práticas contextualizadas. A experiência do ensino remoto emergencial, discutida a partir da trajetória de M1, demonstra que, sem inclusão digital, suporte pedagógico consistente e acompanhamento, o EAD tende a aprofundar desigualdades já existentes, reduzindo a EJA a uma certificação com baixa potência formativa. Não basta, portanto, que a escola esteja aberta, é preciso que ela esteja presente na vida de quem a frequenta, com escuta, com intencionalidade pedagógica e com compromisso real com a aprendizagem.

Outro aspecto que os dados deixam evidente é que a permanência escolar dessas mulheres não pode ser tratada como responsabilidade exclusivamente individual. Ela depende de uma cadeia de apoios que raramente está disponível; creches com horários compatíveis, transporte acessível, auxílio alimentação, flexibilidade de horários e, fundamentalmente, uma política que reconheça que estudar, para uma mãe que trabalha e cuida da família, é um exercício diário de equilíbrio sobre condições que o Estado ainda não garantiu de forma consistente. Quando esses apoios faltam, a evasão não é fracasso individual, é o desfecho previsível de um sistema que exige presença sem oferecer condições.

Em conjunto, os resultados permitem afirmar que a EJA, para cumprir sua função reparadora e emancipatória, precisa ser compreendida como política de continuidade e qualidade, sustentada por financiamento estável, formação específica de professores e planejamento pedagógico contextualizado. As trajetórias aqui analisadas mostram que voltar a estudar na maturidade é um gesto de resistência e reconstrução, mas essa resistência não pode ser sustentada apenas pelas mulheres, ela precisa ser acompanhada por uma política pública comprometida com a vida concreta de quem retorna à escola.

Como limite deste estudo, destaca-se o recorte territorial e o número reduzido de participantes, o que não permite generalizações estatísticas, mas oferece densidade interpretativa suficiente para iluminar processos estruturais que atravessam a EJA em todo o país. Pesquisas futuras que ampliem o universo empírico e incluam a perspectiva docente poderão aprofundar e complexificar os achados aqui apresentados.

Referências

AQUINO, Maria Das Graças Da Silva et al. As relações afetivas na educação da EJA. Anais VII CONEDU - Edição Online. Campina Grande: Realize Editora, 2020. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/68045>. Acesso em: 01 fev. 2026.

BARDIN, Laurence. Análise de conteúdo. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 10 fev. 2026.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 10 fev. 2026.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 1, de 5 de julho de 2000. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 19 jul. 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012000.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2026.

FELIX, C. R. P.; JESUS, F. Na maioria das vezes, a constituição familiar se apresenta como um dos principais indicadores que levam as mulheres a abandonarem os estudos. Caderno Pedagógico, [S. l.], 2025.

FELIX, C. R. P.; PINTO, B. C. de M. Educação e mulher: a EJA como ambiente de resistência. Caderno Pedagógico, [S. l.], v. 22, n. 9, p. e18309, 2025. DOI: 10.54033/cadpedv22n9-278. Disponível em: <https://ojs.studiespublicacoes.com.br/ojs/index.php/cadped/article/view/18309>. Acesso em: 18 fev. 2026.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2024.

FREITAS, V.; CALBINO, D.; SABINO, R. Território, permanência e EJA: condições concretas de acesso em áreas rurais e periferias urbanas. [S.l.: s.n.], 2024.

GENOVESE, C. L. de C. R.; PRATES, V. C.; GENOVESE, L. G. R. Educação e desigualdade de gênero na EJA: um estudo bibliográfico. Cadernos de Gênero e Diversidade, [S. l.], v. 10, n. 1, p. 195–218, 2024. DOI: 10.9771/cgd.v10i1.53647. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/cadgendiv/article/view/53647>. Acesso em: 17 fev. 2026.

JACQUES, Izabel Cristina Maffioletti; CASAGRANDE, Samira. Analfabeto e preconceito: uma relação velada na sociedade. Saberes Pedagógicos, Criciúma, v. 1, n. 2, p. 1-16, jul./dez. 2017.

JESUS, Ana Cláudia de; COELHO, Livia Andrade. Trajetórias e desafios de mulheres mães na EJA: autonomia, enfrentamentos e resistência cotidiana. Revista de Estudos em Educação e Diversidade (REED), [S. l.], v. 5, n. 12, p. 1–20, 2024. DOI: 10.22481/reed.v5i12.15612. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/reed/article/view/15899>. Acesso em: 18 fev. 2026.

MARTIN, Patrícia Raasch Chiapani. Educação de Jovens e Adultos no Brasil: análise crítica de políticas, permanência e aprendizagens em contextos de desigualdade. Lumen et Virtus, [S. l.], v. 16, n. 53, p. e9335, 2025. DOI: 10.56238/levv16n53-126. Disponível em: <https://periodicos.newsciencepubl.com/LEV/article/view/9335>. Acesso em: 18 fev. 2026.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Ética das pesquisas qualitativas segundo suas características. Revista Pesquisa Qualitativa, v. 9, n. 22, p. 521-539, 2021. DOI: 10.33361/RPQ.2021.v.9.n.22.506. Disponível em: <https://editora.sepq.org.br/rpq/article/view/506>. Acesso em: 05 jan. 2026.

NASCIMENTO, Ana Leticia Dos Santos Canuto do et al. Reflexões sobre o preconceito etário na EJA e suas estratégias de enfrentamento: um relato de experiência. Anais do X CONEDU. Campina Grande: Realize Editora, 2024. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/112583>. Acesso em: 02 fev. 2026.

ORBEN, Eduardo Junior. Inclusão de tecnologias na Educação de Jovens e Adultos (EJA): desafios e possibilidades. RevistaFT, 2025. DOI: 10.69849/revistaft/ra10202509301758. Disponível em: <https://revistaft.com.br/inclusao-de-tecnologias-na-educacao-de-jovens-e-adultos-eja-desafios-e-possibilidades/>. Acesso em: 17 fev. 2026.

SILVA, Jaqueline Luzia da; BARBOSA, Carlos Soares. Contradições da Educação de Jovens e Adultos em tempos de educação remota. ETD - Educação Temática Digital, Campinas, v. 24, n. 1, p. 14-31, jan. 2022. DOI: 10.20396/etd.v24i1.8665776. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1676-25922022000100014. Acesso em: 01 fev. 2026.

TRENTIN, V. B. Práticas pedagógicas na EJA: o que a sala de aula revela? Educação, [S. l.], v. 47, n. 1, p. e121/1–23, 2022. DOI: 10.5902/1984644464744. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/64744>. Acesso em: 03 fev. 2026.