



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS – UEA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO INTERDISCIPLINAR EM CIÊNCIAS  
HUMANAS – PPGICH

**ENTRE FRONTEIRAS, DIREITOS E SABERES: MULHERES  
MIGRANTES NA EJA NO AMAZONAS E OS DESAFIOS DAS  
MÚLTIPLAS JORNADAS**

GIDE CAROLINE PEREIRA PONTE

MANAUS/AM  
2026

GIDE CAROLINE PEREIRA PONTE

**ENTRE FRONTEIRAS, DIREITOS E SABERES: MULHERES  
MIGRANTES NA EJA NO AMAZONAS E OS DESAFIOS DAS  
MÚLTIPLAS JORNADAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas da Universidade do Estado do Amazonas - PPGICH/UEA, como requisito final para obtenção do título de Mestre em Ciências Humanas (Teoria, História e Crítica da Cultura)

**Orientadora:** Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup>. Lúcia Marina Puga  
Ferreira

### Ficha Catalográfica

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).  
**Sistema Integrado de Bibliotecas da Universidade do Estado do Amazonas.**

P813e      Ponte, Gide Caroline Pereira  
              Entre fronteiras, direitos e saberes : Mulheres migrantes na EJA no Amazonas e os desafios das múltiplas jornadas / Gide Caroline Pereira  
              Ponte. Manaus : [s.n], 2026.  
              119 f.: color.; 21.0 cm.  
  
              Dissertação - Mestrado Interdisciplinar em Ciências Humanas-  
              Universidade do Estado do Amazonas, Manaus, 2026.  
              Inclui Bibliografia.  
              Inclui Anexo.  
              Orientador: Lucia Puga.  
  
              1. EJA. 2. Educação. 3. Permanência escolar. 4. Múltiplas jornadas.  
              5. Mulheres migrantes. I. Lucia Puga (Orient.) II. Universidade do  
              Estado do Amazonas. III. Título

CDU(1997)168.522(043.3)

GIDE CAROLINE PEREIRA PONTE

## **ENTRE FRONTEIRAS, DIREITOS E SABERES: MULHERES MIGRANTES NA EJA NO AMAZONAS E OS DESAFIOS DAS MÚLTIPLAS JORNADAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas da Universidade do Estado do Amazonas - PPGICH/UEA, como requisito final para obtenção do título de Mestre em Ciências Humanas (Teoria, História e Crítica da Cultura)

**Orientadora:** Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Lúcia Marina Puga Ferreira

Aprovada em: 25 de maio de 2026

### **BANCA EXAMINADORA:**



Documento assinado digitalmente  
**LUCIA MARINA PUGA FERREIRA**  
Data: 27/05/2026 16:52:01-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

---

Profa. Dra. Lúcia Marina Puga Ferreira – UEA/PPGICH Orientadora



Documento assinado digitalmente  
**GIMIMA BEATRIZ MELO DA SILVA**  
Data: 27/05/2026 16:48:32-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

---

Profa. Dra. Gimima Beatriz Melo da Silva – UEA/PPGICH  
Examinadora Interna



Documento assinado digitalmente  
**CARLA MONTEIRO DE SOUZA**  
Data: 27/05/2026 16:09:57-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

---

Profa. Dra. Carla Monteiro de Souza – UFRR Examinadora  
Externa

Dedico esta dissertação a Deus, que me sustentou em todas as etapas. Aos meus filhos, Arthur dos Anjos e Maria dos Anjos, que são meu recomeço diário e força serena nos dias mais difíceis. Ao meu esposo, Paulo dos Anjos, por caminhar comigo e tornar possível que eu não atravessasse tantas jornadas sozinha. À minha mãe, Marlinda Vaz Pereira (*in memoriam*), presença que permanece, e ao meu pai, Francisco Aguiar Ponte, que, mesmo em grave adoecimento, segue me apoiando e me ensinando a persistir. Dedico também a todas as mulheres que enfrentam múltiplas jornadas e fazem do estudo um ato de dignidade, resistência e esperança.

## AGRADECIMENTOS

Chegar até aqui ainda me parece, em muitos momentos, um pequeno milagre construído no cotidiano. Houve um tempo em que eu achava que não teria condições de ingressar em um programa de pós-graduação. As múltiplas jornadas, trabalho, casa, cuidado, responsabilidades e vida acontecendo sem pedir licença, empurravam esse sonho para depois, como se “depois” fosse um lugar garantido. Mas a vida também me ensinou que sonhos não desaparecem: eles aguardam a hora em que a gente encontra coragem, apoio e fé suficientes para recomeçar.

Em primeiro lugar, agradeço a Deus, que me sustentou quando eu achei que minhas forças tinham acabado. Nos dias em que a mente pesava, em que o cansaço falava mais alto e em que eu duvidei de mim, foi a fé que me colocou de pé e me devolveu direção. Se hoje eu concluo esta dissertação, é porque Deus me conduziu com paciência, cuidado e providência, inclusive através de pessoas que Ele colocou no meu caminho.

Aos meus filhos, Arthur dos Anjos e Maria dos Anjos, minha gratidão que não cabe em palavras. Vocês são a minha fonte diária de força e o motivo mais verdadeiro para eu querer ser melhor, aprender mais e ir além. Obrigada por tantas vezes em que eu precisei me tornar ausente no processo de construção desta dissertação, física e mentalmente, e vocês, mesmo pequenos, foram grandes: compreensivos, amorosos e cheios de esperança. Tudo o que faço também é por vocês, para que tenham orgulho do caminho e para que nunca duvidem de onde o estudo pode levar.

Ao meu esposo, Paulo dos Anjos, meu companheiro de sempre: obrigada por caminhar ao meu lado, por me dar forças, por me ajudar de forma concreta e por tornar possível o que, sozinha, seria pesado demais. Obrigada por acreditar em mim até quando eu fraquejei, e por dividir comigo as rotinas e os silêncios exigidos por esse período. Seu apoio foi abrigo e sustentação.

À minha mãe, Marlinda Vaz Pereira (*in memoriam*), minha eterna saudade e minha eterna referência. Obrigada por ter renunciado a sonhos e de uma carreira para viver em função da nossa criação e educação, plantando em mim, desde cedo, a certeza de que o estudo é caminho de independência, dignidade e liberdade. Sua presença permanece e eu carrego seu amor em cada página, como quem carrega uma bênção.

Ao meu pai, Francisco Aguiar Ponte, minha gratidão profunda e emocionada. Obrigada por sempre investir nos meus estudos, incentivar, apoiar, e por ter me proporcionado boas escolas, livros e acesso ao conhecimento. E mesmo diante de um grave adoecimento, seguir firme me apoiando e me ensinando, com sua própria força, o sentido de persistir. Este trabalho também é seu.

À minha sogra, meu sincero agradecimento por ter sido suporte em um tempo decisivo. Na ausência da minha mãe, você esteve presente: ajudou com as crianças, com as tarefas de casa e com o cuidado cotidiano para que eu pudesse me concentrar e avançar na escrita. Esse tipo de apoio não aparece nas referências bibliográficas, mas sustenta qualquer conquista real.

À minha orientadora, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Lúcia Marina Puga Ferreira, meu agradecimento respeitoso e afetuoso por acreditar neste trabalho e na minha capacidade de realizá-lo. Obrigada pelo incentivo, pelas conversas que me reorganizaram por dentro, pelas orientações cuidadosas, pela generosidade intelectual e pela compreensão nos momentos difíceis. Sua condução foi exigente na medida certa e humana como precisa ser quando orientamos pesquisas que falam de vida.

Aos meus queridos amigos e colegas de trabalho da SEDUC-AM, obrigada por terem sido voz de incentivo quando eu mesma achava que não seria possível. Agradeço profundamente à Luciene Torres, minha chefe e amiga de trabalho, por ter sido um daqueles apoios que a gente carrega para a vida. Houve gestos, palavras e presenças que não cabem todos no texto, mas que sustentaram este percurso de maneira decisiva. Obrigada pela confiança, pela compreensão e pela postura respeitosa com que me fortaleceu quando eu mais precisei. Este trabalho também tem a marca silenciosa do seu incentivo; ao amigo Jozadaque Santos, que, quando surgiram as primeiras dificuldades, me convenceu a permanecer e seguir nos trâmites do programa, sem desistir no primeiro obstáculo; e à Wanda Guimarães, que me deu o “ponta pé” inicial para fazer minha inscrição quando eu achava que não seria capaz. Vocês participaram, de verdade, do nascimento desta conquista.

Agradeço, também, aos diversos setores da Secretaria de Estado de Educação e Desporto Escolar (SEDUC/AM), em especial às equipes da EJA, do Provão e do Gerência de Estatística, entre outros setores com os quais dialoguei ao longo deste percurso. Sempre que recorri, muitas vezes de forma informal, em busca de esclarecimentos e orientações sobre procedimentos e encaminhamentos diante de dúvidas que surgiram durante a pesquisa, fui recebida com atenção, respeito e disponibilidade. Reconheço que o sistema educacional enfrenta desafios cotidianos e limitações estruturais, mas registro aqui minha gratidão pelo espírito de parceria e compromisso dessas equipes, que, mesmo em meio às dificuldades, seguem apoiando colegas, orientando com responsabilidade e buscando, dia após dia, fazer o melhor para fortalecer a educação do Amazonas.

À UEA e ao PPGICH, agradeço pela oportunidade de formação e pelo espaço de produção de conhecimento. Agradeço também a todas as pessoas que, nos bastidores, fazem o programa acontecer e sustentam o cotidiano acadêmico com trabalho, atenção e responsabilidade.

Por fim, e com especial reverência, agradeço às mulheres migrantes que contribuíram de forma brilhante para esta pesquisa. Obrigada por confiarem suas narrativas, por compartilharem experiências marcadas por coragem, múltiplas jornadas e recomeços. Que este texto faça jus à dignidade de suas trajetórias e ajude a ampliar o debate e as práticas de acolhimento, permanência e justiça na EJA.

# **ENTRE FRONTEIRAS, DIREITOS E SABERES: MULHERES MIGRANTES NA EJA NO AMAZONAS E OS DESAFIOS DAS MÚLTIPLAS JORNADAS**

## **RESUMO**

O fenômeno migratório recente tem reconfigurado o perfil do público atendido pela Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Amazonas, evidenciando a presença de mulheres migrantes cujas trajetórias são atravessadas por múltiplas jornadas, precarização do trabalho, responsabilidades de cuidado, barreiras linguísticas e discriminações interseccionais. Esta dissertação investiga os (des)encontros entre direito formal e direito vivido na escolarização de mulheres migrantes matriculadas na EJA em escolas públicas de Manaus/AM, com o objetivo de compreender as barreiras que incidem sobre o acesso e, sobretudo, sobre a permanência, analisando práticas de resistência, estratégias cotidianas de continuidade e sentidos atribuídos à escola como espaço de reconstrução de identidades, pertencimento e projeto de futuro. A pesquisa adota abordagem qualitativa, dialógica e participativa, inspirada na pedagogia da escuta e no compromisso ético-político com as narrativas das próprias participantes, combinando entrevistas e questionários semiestruturados com observação participante e análise documental, com triangulação metodológica e análise temática/conteúdo. Os resultados indicam que a permanência escolar se produz como negociação diária entre exigências institucionais e condições materiais de vida, revelando tanto vulnerabilidades estruturais quanto potências, redes e táticas de sobrevivência e estudo. Ao articular legislação, institucionalidade e cotidiano escolar, o estudo oferece subsídios para políticas educacionais mais inclusivas e sensíveis a gênero e migração, reforçando a EJA como espaço democrático de direitos, reconhecimento e justiça social.

**Palavras-chave:** Educação de Jovens e Adultos. Mulheres migrantes. Múltiplas jornadas. Permanência escolar. Direitos e pertencimento.

# **BETWEEN BORDERS, RIGHTS AND KNOWLEDGE: MIGRANT WOMEN IN YOUTH AND ADULT EDUCATION IN THE AMAZONAS AND THE CHALLENGES OF MULTIPLE ROLES**

## **ABSTRACT**

The recent migratory phenomenon has reshaped the profile of the public served by Youth and Adult Education (EJA) in Amazonas, highlighting the presence of migrant women whose trajectories are marked by multiple roles, precarious work, care responsibilities, language barriers, and intersectional discrimination. This dissertation investigates the (mis)encounters between formal rights and lived rights in the schooling of migrant women enrolled in EJA in public schools in Manaus/AM, with the aim of understanding the barriers that affect access and, above all, school retention, by analyzing practices of resistance, everyday strategies for continuity, and the meanings attributed to school as a space for the reconstruction of identities, belonging, and life projects. The research adopts a qualitative, dialogical, and participatory approach, inspired by the pedagogy of listening and by an ethical-political commitment to the participants' own narratives, combining semi-structured interviews and questionnaires with participant observation and document analysis, using methodological triangulation and thematic/content analysis. The results indicate that school retention is produced as a daily negotiation between institutional demands and the material conditions of life, revealing both structural vulnerabilities and strengths, networks, and tactics of survival and study. By articulating legislation, institutional arrangements, and everyday school life, the study offers input for more inclusive education policies that are sensitive to gender and migration, reinforcing EJA as a democratic space of rights, recognition, and social justice.

**Keywords:** Youth and Adult Education. Migrant women. Multiple roles. School retention. Rights and belonging.

## LISTA DE GRÁFICOS

|                                                                                                                                            |    |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| <b>Gráfico 1</b> - Distribuição por Coordenadoria Distrital de Educação (CDE) das alunas estrangeiras maiores de idade. Manaus, 2025 ..... | 58 |
| <b>Gráfico 2</b> - Distribuição por faixa etária das alunas estrangeiras maiores de idade. Manaus, 2025 .....                              | 59 |
| <b>Gráfico 3</b> - País de origem das alunas estrangeiras maiores de idade. Manaus, 2025.....                                              | 59 |
| <b>Gráfico 4</b> - Escolas com maior concentração de registros de alunas estrangeiras maiores de idade. Manaus, 2025.....                  | 60 |

## LISTA DE QUADROS

|                                                                                                      |    |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| <b>Quadro 1</b> - Estrutura do questionário: blocos temáticos, conteúdos e finalidade analítica..... | 78 |
| <b>Quadro 2</b> - Perfil sintético das participantes .....                                           | 83 |
| <b>Quadro 3</b> - Recorrências temáticas.....                                                        | 85 |
| <b>Quadro 4</b> - Síntese dos achados e implicações para a permanência (P1–P7) .....                 | 95 |

## LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

|               |                                                                        |
|---------------|------------------------------------------------------------------------|
| <b>ACNUR</b>  | Alto Comissionado das Nações Unidas para Refugiados                    |
| <b>ADPF</b>   | Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental                     |
| <b>AM</b>     | Amazonas                                                               |
| <b>CEB</b>    | Câmara de Educação Básica                                              |
| <b>CEE/AM</b> | Conselho Estadual de Educação do Amazonas                              |
| <b>CEPAL</b>  | Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe                    |
| <b>CEP</b>    | Comitê de Ética em Pesquisa                                            |
| <b>CNE</b>    | Conselho Nacional de Educação                                          |
| <b>CNS</b>    | Conselho Nacional de Saúde                                             |
| <b>CPF</b>    | Cadastro de Pessoa Física                                              |
| <b>DF</b>     | Distrito Federal                                                       |
| <b>DEGESC</b> | Departamento de Gestão Escolar                                         |
| <b>DEPLAN</b> | Departamento de Planejamento                                           |
| <b>ECA</b>    | Estatuto da Criança e do Adolescente                                   |
| <b>EJA</b>    | Educação para Jovens e Adultos                                         |
| <b>EUA</b>    | Estados Unidos da América                                              |
| <b>FAPEAM</b> | Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas                    |
| <b>FEEJA</b>  | Fórum Estadual de Educação de Jovens e Adultos do Amazonas             |
| <b>FIDH</b>   | <i>International Federation of Human Rights</i>                        |
| <b>GEPES</b>  | Gerência de Pesquisas e Estatística                                    |
| <b>gov.br</b> | Portal/identidade digital do Governo Federal do Brasil                 |
| <b>IBGE</b>   | Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística                        |
| <b>IEFP</b>   | Instituto do Emprego e Formação Profissional                           |
| <b>IFAM</b>   | Instituto Federal do Amazonas                                          |
| <b>INEP</b>   | Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira |
| <b>INCRA</b>  | Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária                    |
| <b>IOM</b>    | <i>International Organization for Migration</i>                        |

|                     |                                                                      |
|---------------------|----------------------------------------------------------------------|
| <b>LDB</b>          | Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional                       |
| <b>LGBTQIA+</b>     | Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Queers, Intersexo, Agêneros   |
| <b>NY</b>           | New York                                                             |
| <b>OBMigra</b>      | Observatório das Migrações Internacionais                            |
| <b>OIM</b>          | Organização Internacional para Migrações                             |
| <b>OIT</b>          | Organização Internacional do Trabalho                                |
| <b>OMS</b>          | Organização Mundial da Saúde                                         |
| <b>ONU</b>          | Organização das Nações Unidas                                        |
| <b>OSC</b>          | Organização da Sociedade Civil                                       |
| <b>PCD</b>          | Pessoa Com Deficiência                                               |
| <b>PCE</b>          | Programa Ciência na Escola                                           |
| <b>PLAc</b>         | Português como Língua de Acolhimento                                 |
| <b>PNE</b>          | Plano Nacional de Educação                                           |
| <b>PPGICH</b>       | Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas       |
| <b>PPGSOF</b>       | Programa de Pós-Graduação em Sociedade e Fronteiras                  |
| <b>PROFHISTÓRIA</b> | Mestrado Profissional em Ensino de História                          |
| <b>RNM</b>          | Registro Nacional Migratório                                         |
| <b>SEDUC</b>        | Secretaria de Estado de Educação e Desporto Escolar do Amazonas      |
| <b>SEMED</b>        | Secretaria Municipal de Educação de Manaus                           |
| <b>SIGEAM</b>       | Sistema Integrado de Gestão Educacional do Amazonas                  |
| <b>SENAC</b>        | Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial                           |
| <b>SENAI</b>        | Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial                          |
| <b>UEA</b>          | Universidade do Estado do Amazonas                                   |
| <b>UFMG</b>         | Universidade Federal de Minas Gerais                                 |
| <b>UFAM</b>         | Universidade Federal do Amazonas                                     |
| <b>UFPR</b>         | Universidade Federal do Paraná                                       |
| <b>UFRJ</b>         | Universidade Federal do Rio de Janeiro                               |
| <b>UFRR</b>         | Universidade Federal de Roraima                                      |
| <b>UFSC</b>         | Universidade Federal de Santa Catarina                               |
| <b>UERGS</b>        | Universidade Estadual do Rio Grande do Sul                           |
| <b>UNESCO</b>       | Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura |
| <b>UNHCR</b>        | <i>United Nations High Commissioner for Refugees</i>                 |

## SUMÁRIO

|                                                                                                                                                             |     |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| <b>INTRODUÇÃO</b>                                                                                                                                           | 14  |
| <b>CAPÍTULO 1 – MULHERES EM MOVIMENTO: MIGRAÇÃO, DIREITOS E EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO CONTEXTO AMAZÔNICO</b>                                          | 18  |
| 1.1 ENTRE FRONTEIRAS E JORNADAS: VULNERABILIDADES E FEMINIZAÇÃO DOS MOVIMENTOS MIGRATÓRIOS                                                                  | 18  |
| 1.1.1 Escolarização: Desafios, Paradoxos e Exclusões                                                                                                        | 22  |
| 1.1.2 Desqualificação Ocupacional e Obstáculos à Mobilidade Social                                                                                          | 24  |
| 1.1.3 Regimes de Bem-Estar, Legislação e Institucionalidade Sensível ao Gênero                                                                              | 26  |
| 1.1.4 Redes de Apoio Comunitário: Sobrevivência, Resistência e Limites                                                                                      | 30  |
| 1.2 O DIREITO À EDUCAÇÃO PARA MULHERES MIGRANTES NO AMAZONAS: ENTRE NORMAS, DESAFIOS E PRÁTICAS TRANSFORMADORAS PARA MULHERES MIGRANTES                     | 34  |
| 1.2.1 Arcabouço Jurídico Relativo à Migração, Gênero e Educação: Tensões entre Garantia Legal e Prática Institucional                                       | 35  |
| 1.2.2 Garantia do Direito à Educação para Mulheres e Crianças Migrantes: Avanços e Desafios a partir da ADPF 762/2020 e da IN 001/2019/SEDUC/AM             | 39  |
| 1.2.3 Entre o direito e a realidade: desafios de implementação e boas práticas                                                                              | 42  |
| 1.3 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO AMAZONAS: CONTEXTO, DESAFIOS E AVANÇOS À LUZ DAS POLÍTICAS PÚBLICAS                                                   | 45  |
| 1.3.1 Mulheres Migrantes na EJA Amazônica: Desafios, Saberes e Potencialidades                                                                              | 47  |
| 1.3.2 A Valorização dos Saberes e Trajetórias das Mulheres Migrantes na EJA Amazônica: Análise das Políticas, Iniciativas e Resultados Recentes no Amazonas | 49  |
| <b>CAPÍTULO 2 – CAMINHOS METODOLÓGICOS: A ESCUTA DIALÓGICA NA PESQUISA COM MULHERES MIGRANTES NA EJA</b>                                                    | 54  |
| 2.1 A pesquisa como ato político-pedagógico                                                                                                                 | 54  |
| 2.2 O universo da pesquisa e acesso aos dados da SEDUC/AM                                                                                                   | 56  |
| 2.3 Da lógica quantitativa ao critério qualitativo: amostragem intencional e saturação teórica                                                              | 62  |
| 2.4 Do roteiro à escuta: procedimentos de campo e realização das entrevistas com mulheres migrantes na EJA                                                  | 66  |
| 2.5 Triangulação metodológica, ética da escuta e análise interseccional dos dados                                                                           | 69  |
| 2.6 Reflexão crítica: ideologia, representação e descolonização do olhar                                                                                    | 73  |
| <b>CAPÍTULO 3 – (DES)ENCONTROS, RESISTÊNCIAS E PERTENCIMENTOS: PERSPECTIVAS ANALÍTICAS DAS EXPERIÊNCIAS DE MULHERES MIGRANTES</b>                           | 76  |
| 3.1 Corpus, participantes e procedimento analítico                                                                                                          | 76  |
| 3.2 Trajetórias e recorrências: panorama interpretativo do grupo (P1–P7)                                                                                    | 80  |
| 3.3 - Categorias analíticas, subcategorias e discussão                                                                                                      | 86  |
| 3.4 - Entre permanência e interrupção: contrastes, geração e desigualdades na EJA                                                                           | 88  |
| 3.5 Da matrícula à permanência: potência sem romantização e o custo desigual do direito à educação de mulheres migrantes na EJA                             | 92  |
| <b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>                                                                                                                                 | 97  |
| <b>REFERÊNCIAS</b>                                                                                                                                          | 104 |
| Livros                                                                                                                                                      | 104 |
| Capítulos de Livros/Obras Coletivas                                                                                                                         | 107 |

|                                                                   |            |
|-------------------------------------------------------------------|------------|
| Dissertações / Teses .....                                        | 108        |
| Artigos em Revistas / Dossiês / Fontes Científicas Digitais ..... | 109        |
| Legislação, Documentos Oficiais & Fontes Jurídicas .....          | 110        |
| Relatórios, Estatísticas e Fontes Online .....                    | 112        |
| <b>APÊNDICES.....</b>                                             | <b>115</b> |
| ROTEIRO DE ENTREVISTAS PARA MULHERES MIGRANTES (ALUNAS DA EJA)    |            |
| .....                                                             | 115        |
| <i>BLOCO 1 – DADOS SOCIODEMOGRÁFICOS .....</i>                    | <i>115</i> |
| <i>BLOCO 2 – MOTIVAÇÃO, ACESSO E PERMANÊNCIA.....</i>             | <i>115</i> |
| <i>BLOCO 3 – EXPERIÊNCIAS, SABERES E ACOLHIMENTO .....</i>        | <i>116</i> |
| <i>BLOCO 4 – REDE DE APOIO, SUGESTÕES E ASPIRAÇÕES.....</i>       | <i>117</i> |

## INTRODUÇÃO

O fenômeno migratório, intensificado nas últimas décadas em função de crises econômicas, políticas e ambientais, vem transformando profundamente os territórios amazônicos e o perfil dos sujeitos que buscam acesso à Educação de Jovens e Adultos (EJA). Nesse novo mapa da mobilidade, mulheres migrantes emergem como protagonistas de trajetórias marcadas por múltiplas vulnerabilidades: enfrentam jornadas exaustivas de trabalho, o peso das obrigações familiares, discriminações interseccionais e a ausência quase crônica de políticas públicas sensíveis às suas especificidades (Sassen, 2016; Baeninger, 2018; Castles, de Haas & Miller, 2014).

A escola, especialmente na modalidade EJA, entrelaça-se ao cotidiano dessas mulheres como espaço potencial de reconstrução de identidades, resistência e reencantamento da própria vida. No entanto, o que se observa na prática cotidiana, como sublinharam Arroyo (2005) e Gadotti (2000), é que o sistema educacional brasileiro, e em particular o amazônico, está ainda distanciado de garantir real inclusão, equidade e o respeito à pluralidade de experiências, sobretudo aquelas de migrantes atravessadas por marcadores de gênero, raça, classe e nacionalidade (Crenshaw, 1991; Akotirene, 2018).

Esta pesquisa nasce do cruzamento indissociável entre cotidiano profissional, experiência pessoal e reflexão acadêmica. Após mais de doze anos atuando como professora em sala de aula, pude testemunhar a luta diária de mulheres, mães, avós, jovens chefes de família, trabalhadoras informais, para permanecerem na escola, muitas vezes à custa da própria saúde, descanso e convivência familiar. Como mulher que também enfrenta as múltiplas jornadas do mundo do trabalho, do cuidado e dos estudos, reconheço nos relatos dessas educandas as dores, os sonhos e a esperança de um futuro possível.

Meu ingresso na Secretaria de Educação, especialmente no setor jurídico, aprofundou meu contato com os obstáculos institucionais enfrentados por migrantes, e, em particular, pelas mulheres migrantes - ausência de políticas públicas direcionadas, invisibilização das especificidades dessas mulheres em programas oficiais e projetos pedagógicos. Detectei não só o apagamento nos registros administrativos, mas, principalmente, nas respostas concretas das políticas educacionais. Como sublinha Bourdieu (2001), “as estruturas institucionais tendem a reproduzir desigualdades simbólicas e materiais, sobretudo quando desconhecem ou desvalorizam os saberes populares e as trajetórias singulares dos sujeitos”.

Escolhi olhar para as mulheres migrantes na EJA do Amazonas porque, ao viver e

contemplar sua luta em busca de educação e dignidade, percebo duas forças coexistentes: uma realidade de exclusão, precarização e barreiras múltiplas, mas também uma permanente capacidade de resistência, reinvenção e solidariedade, que transforma a presença em sala de aula em potente ato político (Freire, 1987; Hooks, 2013). Além disso, a inserção dessas mulheres na EJA revela como o direito formal está distante da efetivação cotidiana, e como a ausência de políticas públicas voltadas para migrantes/do recorte de gênero aprofunda desigualdades.

Este estudo se ancora no compromisso ético de contribuir para o debate sobre justiça social, direitos humanos e políticas educacionais interseccionais, aquelas sensíveis à sobreposição de opressões e à pluralidade de experiências (Crenshaw, 2020; Butler, 2003; Akotirene, 2018). O objetivo não é apenas diagnosticar limites, mas também visibilizar práticas de resistência, redes de solidariedade e modos criativos de reinvenção do cotidiano escolar, que têm sido forjados pelas mulheres migrantes na Amazônia. Trata-se de promover uma pedagogia do diálogo, do reconhecimento e da escuta, princípios essenciais em Freire (1987, 1996), capazes de reorientar a EJA como um espaço efetivo de emancipação e construção identitária.

Para compreender e visibilizar essas trajetórias, ancoram esta pesquisa os referenciais teóricos que concebem a educação como prática emancipatória, dialógica e crítica diante das estruturas que perpetuam desigualdade. Autores como Paulo Freire, Miguel Arroyo, Moacir Gadotti, bell hooks, Pierre Bourdieu e Boaventura de Sousa Santos têm mostrado que a EJA pode e deve ser reinventada como espaço de escuta ativa, acolhimento, reconhecimento dos saberes populares e reconstrução da autonomia dos sujeitos historicamente marginalizados. Seus ensinamentos inspiram uma pedagogia orientada não só para o enfrentamento das desigualdades materiais, mas para a valorização das narrativas de resistência, dos vínculos solidários e das experiências que as mulheres migrantes forjam ao longo de suas múltiplas jornadas.

A consciência de que o direito à educação deve ir além da inclusão formal e se realizar, na prática, como espaço de dignidade, pertencimento e esperança, orienta o olhar lançado sobre os limites e potencialidades das políticas públicas atuais. Com base nessas perspectivas, esta dissertação busca colaborar para uma EJA verdadeiramente democrática, plural e sensível ao contexto amazônico, um local onde a presença de cada mulher migrante possa ser reconhecida em sua potência, identidade e direito à emancipação.

A estrutura desta dissertação foi cuidadosamente delineada para refletir o percurso plural e sensível que atravessa minha experiência pessoal e profissional, unindo teoria,

prática e um compromisso ético-político enraizado na escuta das mulheres migrantes do Amazonas. Dividido em três capítulos que dialogam intimamente, o trabalho busca construir uma compreensão crítica e comprometida com a realidade dessas mulheres na Educação de Jovens e Adultos (EJA).

No capítulo 1, apresento o referencial teórico que fundamenta a análise. Este capítulo nasce do desejo de sistematizar, com base nas grandes referências da área, tudo o que venho intuindo e vivenciando ao longo dos anos como professora, gestora e mulher amazônica. São destacadas as teorias sobre migração, feminização dos deslocamentos migratórios e a complexidade das múltiplas jornadas, a partir das contribuições de Baeninger, Sassen, Castles, De Haas e Miller. Meu olhar sobre a EJA é profundamente afetado pelos ensinamentos de Paulo Freire, Miguel Arroyo, Moacir Gadotti, bell hooks, Pierre Bourdieu e Boaventura de Sousa Santos, que me ensinaram a ler o espaço escolar não apenas como instituição, mas como palco de histórias, afetos, silêncios e possibilidades de emancipação. É nesse capítulo que delimito o arcabouço conceitual e legal admitindo, com a inquietação de quem já viveu as dores e potências dessa escola os limites dos marcos normativos para inserção e a centralidade de uma pedagogia sensível à experiência das mulheres migrantes.

Transitar para o capítulo 2 é descrever, com honestidade intelectual e sensibilidade, minha opção metodológica por uma abordagem qualitativa e dialógica, alicerçada na escuta e no respeito ao saber de cada mulher participante, à luz de autores como Minayo (2012) e Jovchelovitch & Bauer (2002), que destacam o valor das narrativas e da compreensão em profundidade dos sentidos atribuídos pelos sujeitos à sua própria experiência. Construir a metodologia foi, para mim, um novo exercício de humildade e abertura, um convite, inspirado em Freire (1996), a suspender meus próprios pré-julgamentos e garantir que as vozes dessas mulheres conduzissem a pesquisa. A seleção cuidadosa das escolas, participantes e instrumentos tem como objetivo retratar, com a maior fidelidade possível, as realidades que encontrei em anos de sala de aula e atuação na Secretaria de Educação do Amazonas, sintonizada com a perspectiva defendida por Bourdieu (2003) de captar o habitus e as relações simbólicas da escola pública. Valorizo, nesse capítulo, o compromisso ético-político com o anonimato, o acolhimento e a restituição das experiências às próprias protagonistas da pesquisa, seguindo princípios de pesquisa participante sensível às questões de gênero, trabalho e maternidade (hooks, 2013; Akotirene, 2018), pois também sou mulher e entendo, no corpo e no cotidiano, os atravessamentos que tantas trajetórias carregam.

Ao adentrar o capítulo 3, dedico-me à análise dos dados e à discussão dos resultados empíricos já não apenas como pesquisadora, mas como testemunha direta e comprometida

das lutas que permeiam o cotidiano das mulheres migrantes na EJA. A articulação entre minha voz e a das participantes revela uma aproximação com a análise qualitativa orientada por Braun e Clarke (2006), que valoriza a construção temática a partir do significado atribuído pelas próprias mulheres às suas experiências. Busco, também, inspiração em Jovchelovitch e Bauer (2002), ao privilegiar a narrativa como ferramenta de compreensão dos contextos de vida, fazendo eco à postura ética defendida por Hooks (2013), que destaca a importância da escuta sensível e do reconhecimento dos saberes marginalizados. Aqui, o conhecimento acadêmico se encontra, de fato, com o chão da vida: minha trajetória pessoal revisita experiências, reconhece a potência do coletivo (Santos, 2014) e busca subsídios reais para a renovação das práticas e políticas voltadas a essas mulheres. O compromisso é devolver à escola e ao poder público a escuta e a denúncia dos limites encontrados, propondo alternativas inspiradas não só nos marcos legais, mas também nas vozes e gestos das mulheres cuja luta motivei a estudar.

A costura desses três capítulos revela não apenas um itinerário intelectual, mas também minhas escolhas, afetos e inquietações como mulher, cidadã e educadora comprometida com a justiça social. Cada transição, da teoria, passando pela metodologia, até a análise crítica, reafirma que esta dissertação é mais do que um requisito acadêmico: é um gesto ético de reconhecimento e valorização das resistências cotidianas das mulheres migrantes na EJA do Amazonas.

Assim, tomo emprestada de Bachelard (1996) a ideia de que "a ciência forma-se contra a opinião comum, superando obstáculos, questionando evidências e ressignificando certezas". Essa perspectiva sustenta toda a investigação aqui desenvolvida e reafirma meu compromisso com uma pesquisa aberta ao diálogo, à dúvida criadora e à reinvenção dos caminhos do conhecimento. Aceitar esse desafio significa reconhecer não apenas as potencialidades da razão científica, mas também a riqueza e a legitimidade dos saberes construídos na vida, no corpo e na experiência cotidiana das mulheres que protagonizam esta pesquisa.

## **CAPÍTULO 1 – MULHERES EM MOVIMENTO: MIGRAÇÃO, DIREITOS E EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO CONTEXTO AMAZÔNICO**

*“A luta pelo direito à educação se entrelaça com outras lutas: pelo trabalho digno, pela moradia, pelo reconhecimento. Para mulheres migrantes, estudar é também resistir.” (Arroyo, M. Educação de Jovens e Adultos: Políticas e Práticas, 2005)*

### **1.1 ENTRE FRONTEIRAS E JORNADAS: VULNERABILIDADES E FEMINIZAÇÃO DOS MOVIMENTOS MIGRATÓRIOS**

A intensificação dos movimentos migratórios internacionais para o Brasil, notadamente nas regiões fronteiriças da Amazônia, como o estado do Amazonas, tem conferido maior visibilidade à experiência de mulheres migrantes e refugiadas, cujas trajetórias são marcadas por desafios singulares. Como sublinha Baeninger et al. (2017) “a feminização dos movimentos migratórios evidencia a necessidade de inserir o gênero como categoria central de análise para compreender as novas configurações da mobilidade humana”. Na região amazônica, essa dinâmica é acentuada pelo papel do território como porta de entrada para migrantes de diversos países, especialmente da Venezuela<sup>1</sup> e do Haiti, o que, segundo Corrêa (2017), “revela dilemas únicos de integração, tanto na cidade quanto no mercado de trabalho”.

A dissertação *Raízes em movimento: uma análise interdisciplinar sobre juventude e migração em Manaus* oferece uma contextualização importante para compreender Manaus como território atravessado por deslocamentos migratórios e por processos de inserção social que repercutem diretamente na escola e nas trajetórias de vida. Ao discutir migração e as dinâmicas identitárias e linguísticas associadas ao deslocamento, o estudo contribui para situar o pertencimento não como dado automático, mas como construção social em disputa,

---

<sup>1</sup> Os movimentos migratórios de venezuelanos e haitianos para a Amazônia brasileira intensificaram-se a partir da última década devido a diferentes conjunturas. No caso da Venezuela, a crise econômica, política e humanitária a partir de 2015 provocou o deslocamento forçado de centenas de milhares de pessoas, sendo Roraima a principal porta de entrada. Os haitianos, por sua vez, começaram a chegar em grande número após o terremoto de 2010, enfrentando trajetórias marcadas por longas rotas migratórias e dificuldades de regularização. Ambos os grupos vivenciam desafios de integração específicos, que incluem barreiras linguísticas, discriminação, acesso limitado a direitos sociais e precarização no mercado de trabalho, especialmente em cidades de médio porte da Amazônia, como Boa Vista, Manaus e outras. Para mais informações sobre essas dinâmicas e políticas de acolhimento, consultar: BRASIL. Ministério da Justiça. Relatório de Migração Haitiana (2015); ACNUR. Situação dos venezuelanos no Brasil (2020).

atravessada por relações de poder, estigmas e barreiras de integração. Esse pano de fundo dialoga com a presente pesquisa ao reforçar que escolarização e permanência, no contexto migratório, não podem ser lidas apenas como “decisão individual”, mas como processo condicionado por idioma, redes, trabalho e reconhecimento no território de acolhida (MENDONÇA, 2025).

Durante muito tempo, as políticas públicas e os estudos migratórios negligenciaram a experiência das mulheres, muitas vezes restritas à condição de acompanhantes secundárias. Segundo Marques (2021), a migração feminina permanece invisível nas legislações, nas estatísticas e nas políticas públicas, o que acaba por mascarar trajetórias individuais e coletivas marcadas por violência, precarização e resistência. O autor ressalta que o fenômeno migratório feminino é atravessado por múltiplas formas de exclusão e estigmatização, as quais tendem a ocultar tanto o papel central das mulheres como protagonistas dos processos migratórios quanto as especificidades de suas jornadas. Esse apagamento, ainda conforme Marques (2021), prejudica a formulação de políticas inclusivas e o reconhecimento da diversidade das experiências migrantes no Brasil e no cenário internacional.

A partir das contribuições do pensamento feminista e da noção de interseccionalidade desenvolvida por Kimberlé Crenshaw para descrever como diferentes formas de opressão (como gênero, raça, classe e outras) se cruzam e criam experiências singulares de discriminação e vulnerabilidade, especialmente para mulheres negras e migrantes. Conforme define a autora: “a interseccionalidade representa a maneira como as opressões se entrecruzam e se potencializam mutuamente, impossibilitando a compreensão plena das desigualdades se analisadas isoladamente” (CRENSHAW, 2002, p. 177).

Tal cenário começou a ser superado, mostrando que “as discriminações vivenciadas pelas mulheres são produzidas por múltiplos fatores sociais concomitantes, que potencializam as vulnerabilidades a que estão expostas”. Lima & Freitas (2021) reforçam que “as mulheres refugiadas experimentam processos de resiliência, mas também sofrem múltiplas violências, tanto nas rotas migratórias quanto no país de acolhida”.

O fenômeno da migração, no contexto da globalização avançada, é permeado por múltiplas tramas de desigualdade, instabilidade e transformação. Segundo Bauman (2001), vivemos em uma sociedade de movimentos acelerados, de fronteiras móveis e desterritorializadas, onde o movimento se impõe como uma condição da existência moderna. Entretanto, compreender os caminhos dessa mobilidade exige mais do que uma análise estrutural do capital e das forças produtivas impõe a necessidade de um olhar atento à

dimensão de gênero, sobretudo quando dialogamos com a crescente feminização dos deslocamentos migratórios, questão que redefiniu não apenas o perfil, mas também as dinâmicas da movimentação populacional global (Sassen, 2016; Akotirene, 2018; Castles et al., 2014).

Ao trazer a perspectiva da interseccionalidade para a análise migratória, torna-se inescapável considerar a participação e as experiências singulares das mulheres migrantes através de uma multiplicidade de marcadores: gênero, raça, nacionalidade, classe, estatuto migratório, orientação sexual, entre outros. Estes eixos de opressão não atuam de modo dissociado: ao contrário, se sobrepõem e se potencializam, configurando experiências concretas e, frequentemente, extremas de vulnerabilidade. Por isso, ao examinarmos a trajetória migratória de mulheres no espectro contemporâneo, sobretudo na Amazônia, somos levados a reconhecer a centralidade do entrelaçamento entre desigualdade, agência e resistência.

O processo de feminização das migrações, fartamente documentado na literatura acadêmica extrapola o aumento numérico da presença feminina nas dinâmicas internacionais. Trata-se antes de um fenômeno estrutural e multifacetado, profundamente vinculado à reconfiguração dos mercados de trabalho globais, especialmente nas economias do cuidado<sup>2</sup>. Mulheres respondem, de forma cada vez mais expressiva, como protagonistas de seus projetos migratórios: deixam seus países motivadas por múltiplos fatores, entre os quais se destacam a busca por trabalho remunerado, reunificação familiar, oportunidades educacionais e a procura por proteção em contextos de violência e instabilidade política. Entretanto, essa assertividade migratória feminina é acompanhada de desafios particularizados, muitos deles agravados pela divisão sexual e racial do trabalho, pela exposição a diferentes formas de violência de gênero, pelo assédio, racismo estrutural e por barreiras linguísticas, culturais e institucionais.

O trabalho e o cotidiano das mulheres migrantes são marcados por jornadas múltiplas, fenômeno central para o entendimento não apenas das condições materiais dessas mulheres, mas também de suas possibilidades e restrições no país de acolhida. Sobrepostas às próprias dificuldades da migração como o desenraizamento, o enfrentamento à burocracia, a aquisição de nova língua e a inserção econômica em um novo contexto social. Essas mulheres, frequentemente, acumulam responsabilidades ligadas ao cuidado dos filhos, parentes e da casa,

---

<sup>2</sup> A “economia do cuidado” compreende todas as atividades relacionadas ao cuidado de pessoas como crianças, idosos ou doentes realizadas tanto no âmbito privado (doméstico) quanto no setor de serviços (creches, hospitais, casas de repouso), podendo ser remuneradas ou não. Historicamente atribuídas às mulheres, essas atividades permanecem desvalorizadas social e economicamente, mas são essenciais à reprodução social e ao funcionamento de mercados e instituições. O crescimento da demanda global por trabalho de cuidado tem impulsionado, nas últimas décadas, movimentos migratórios femininos, tornando mulheres migrantes protagonistas desse setor em diversos países (CEPAL, 2010).

além da necessidade de manter vínculos e funções afetivas com familiares deixados nos países de origem. Este quadro, como aponta Arroyo (2005)<sup>3</sup>, torna-se particularmente crítico na Educação de Jovens e Adultos (EJA), que, embora seja concebida como um espaço de emancipação para sujeitos históricos, pode também funcionar como cenário de reprodução de exclusões e desigualdades. O autor destaca que, quando práticas pedagógicas e políticas públicas desconsideram a diversidade de experiências, trajetórias e saberes das mulheres que frequentam a EJA silenciando suas vozes, invisibilizando suas histórias e confinando-as a posições subalternas há o risco de se manterem justamente as estruturas e os discursos que o direito à educação deveria superar.

A configuração das cadeias globais de cuidado lança luz sobre a dimensão política das jornadas femininas migrantes. A economia do cuidado, marcada historicamente pela desvalorização do trabalho doméstico e de assistência às pessoas, socialmente concebido como uma “vocação natural” das mulheres, é dinamizada e transnacionalizada pela migração feminina. Países de destino, em especial aqueles pouco sensíveis à ampliação dos sistemas públicos de cuidado, tornam-se dependentes do trabalho feminino migrante para suprir a crescente demanda por creches, cuidado de idosos e trabalho doméstico (Hirata & Guimarães, 2012; ONU Mulheres, 2020).

Assim, mulheres migrantes vão se inserindo em setores precarizados do mercado de trabalho, frequentemente em condições de informalidade, baixos salários, longas jornadas e acesso restrito a direitos básicos, reforçando a segmentação racializada e de gênero do trabalho (Cadernos Pagu<sup>4</sup>, 2018; REMHU, 2023; Estudos Feministas, 2023).

Ao mesmo tempo, essas mulheres mantêm, a distância, o suporte e a sobrevivência de familiares em seus países de origem, construindo estratégias de reprodução social atravessadas por fronteiras. O debate sobre a centralidade das “cadeias globais de cuidado” evidencia a multiplicidade das jornadas: laboral, doméstica, afetiva e transnacional. Essas múltiplas frentes de trabalho impõem sobrecarga física e emocional intensa, restringindo possibilidades de lazer, autonomia e, sobretudo, de acesso ao estudo sistemático

---

<sup>3</sup> Miguel Arroyo é referência nacional nos estudos sobre Educação de Jovens e Adultos (EJA), destacando-se pela defesa dos educandos como sujeitos de direitos e pelo compromisso com práticas pedagógicas que valorizam suas experiências e trajetórias. Suas obras inspiram políticas e práticas inclusivas no campo da EJA no Brasil.

<sup>4</sup> As revistas “Cadernos Pagu”, “REMHU – Revista Interdisciplinar da Mobilidade Humana” e “Estudos Feministas” estão entre as principais publicações acadêmicas brasileiras dedicadas à análise crítica das relações de trabalho, gênero, raça e migração. Suas pesquisas discutem as trajetórias de mulheres migrantes, as condições de precariedade laboral, e os mecanismos de segmentação e exclusão social, contribuindo para o debate científico, a formulação de políticas públicas e a visibilização dessas questões na sociedade.

ou à profissionalização, fatores fundamentais para a mobilidade social ascendente.

### 1.1.1 Escolarização: Desafios, Paradoxos e Exclusões

Na esfera da educação, observam-se paradoxos importantes. Se, por um lado, a escolarização é vista como recurso para ascensão e reconhecimento social, por outro, há obstáculos sistêmicos para mulheres migrantes: dificuldades para revalidar<sup>5</sup> diplomas, barreiras linguísticas, processos burocráticos complexos e excludentes, além da necessidade constante de conciliar trabalho, cuidado e busca por escolarização própria e dos filhos (Observatório das Migrações<sup>6</sup>, 2023; OIM Portugal, 2022; OBMigra, 2024). O descompasso entre qualificação e ocupação, frequentemente chamado de “desqualificação ocupacional”, aprofunda barreiras ao acesso ao mercado formal e às estratégias de inserção na sociedade de destino.

Essa dinâmica se agrava quando consideramos a dimensão protetiva, mas também onerosa, da escolarização dos filhos. Às mães migrantes, recai o peso da mediação com as instituições de ensino: são elas que enfrentam barreiras linguísticas, culturais e institucionais, e, muitas vezes, lidam sozinhas com o racismo institucional. Mesmo programas de integração e qualificação, normalmente desenhados para atender à demanda do mercado, pouco avançam quando não contemplam a lógica do cuidado, o apoio à guarda de crianças, o reconhecimento de saberes prévios ou propostas flexíveis de horários. Nesses termos, não raro contribuem para reforçar a exclusão e a invisibilidade das mulheres migrantes, ao invés de mitigá-las (OIM Brasil, 2023; SENAI/SENAC, 2023).

No debate sobre o reconhecimento dos saberes prévios dos sujeitos, é imprescindível trazer à tona a reflexão de Nêgo Bispo, intelectual quilombola, que denuncia a colonialidade do conhecimento e a hierarquização que costuma privilegiar saberes eurocêntricos em detrimento dos conhecimentos ancestrais, populares e originários. Para Bispo, a escola e as instituições precisam romper com a lógica de domesticação das experiências do outro, abrindo-se ao que chama de “saber-fazer”, aqueles conhecimentos que emergem do território,

---

<sup>5</sup> A revalidação de diplomas consiste no processo formal de reconhecimento, por instituições educacionais nacionais, de títulos acadêmicos obtidos no exterior. No Brasil, esse procedimento exige a análise documental e, muitas vezes, provas de conhecimentos ou complementação de estudos, o que pode se tornar um entrave para migrantes devido a exigências burocráticas, custos elevados e falta de informações acessíveis. Essas barreiras impactam sobretudo mulheres migrantes, que frequentemente veem seus saberes e qualificações desconsiderados, dificultando sua inserção em empregos qualificados e o pleno exercício profissional.

<sup>6</sup> O Observatório das Migrações (Portugal), a Organização Internacional para as Migrações (OIM) e o Observatório das Migrações Internacionais (OBMigra, Brasil) são instituições dedicadas à produção, análise e difusão de dados sobre mobilidade humana. Suas publicações fornecem diagnósticos atualizados sobre os desafios enfrentados por pessoas migrantes no acesso à educação, à regularização e à valorização das qualificações profissionais, com destaque para as mulheres.

das práticas de trabalho, da oralidade e do cotidiano comunitário. Conforme destaca o autor:

“A escola, muitas vezes, insiste em domesticar as experiências do outro, impondo saberes que não dialogam com as formas ancestrais, populares e originárias de aprender e fazer. Nossos saberes não cabem nos livros, eles estão na lida, nos caminhos, nas festas, nos tambores, nos corpos vivos do povo. Se a escola quer realmente reconhecer e dignificar a existência dos sujeitos, precisa romper com a hierarquia do conhecimento colonial e abrir espaço para o saber-fazer que brota do território, da oralidade, do trabalho e do cotidiano da comunidade. Só assim será possível a construção de um diálogo intercultural verdadeiro que valorize as histórias e os saberes prévios daqueles que sempre foram silenciados pela instituição escolar.” (BISPO, 2015, p. 38).

Ao valorizar os saberes prévios das mulheres migrantes, a EJA tem a possibilidade de se reconfigurar como espaço de diálogo intercultural e de dignificação das histórias plurais, reconhecendo que o aprendizado não se inicia na escola, mas é tecido ao longo das experiências vividas.

A compreensão das experiências das mulheres migrantes na EJA demanda também uma análise crítica dos mecanismos institucionais que produzem e reproduzem formas de exclusão e de disciplinarização dos corpos e dos saberes. Para esse debate, a reflexão de Michel Foucault torna-se fundamental:

O poder está em toda parte; não porque englobe tudo, mas porque se encontra em todo lugar. O poder não emana de um ponto central, de uma instituição, de uma autoridade, mas está disperso e imbricado nas práticas, discursos e relações cotidianas. Não é apenas aquilo que proíbe, mas também o que produz saberes, desejos, corpos e subjetividades. As instituições, ao disciplinarizar corpos e organizar saberes, funcionam como dispositivos para a reprodução das relações de poder, impregnando nossas ações, gestos e modos de viver. (FOUCAULT, 1987, p. 141)

A escola, nesse contexto, pode ser lida como espaço privilegiado de exercício do biopoder, termo desenvolvido por Michel Foucault, refere-se ao conjunto de práticas e saberes através dos quais as instituições modernas como a escola, a medicina e o Estado regulam, controlam e produzem modos de vida, corpos e subjetividades. Na escola, o biopoder se manifesta por meio de regras, avaliações, classificações e padrões de conduta, promovendo processos de normalização que definem quem é considerado apto, pertencente ou “normal”. Assim, a escola extrapola a transmissão de conhecimento, atuando também como espaço de produção de diferenças e de inclusão/exclusão social.

No caso das mulheres migrantes, é preciso estar atento ao modo como os discursos educacionais e jurídicos não apenas descrevem, mas produzem realidades: ao criar a categoria da “aluna migrante”, a escola pode tanto legitimar direitos quanto reforçar estigmas, disciplinando modos de ser, falar e participar. Foucault (1996) alerta que os saberes

hegemônicos tendem a delimitar quem pode falar e que, justamente por isso, a escuta das narrativas dessas mulheres torna-se uma prática de resistência. Analisar os cotidianos escolares à luz do conceito de governamentalidade elaborado por Michel Foucault que diz respeito às formas como o Estado e outras instituições orientam, conduzem e regulam as condutas e modos de vida da população, combinando técnicas de administração, saberes científicos e dispositivos normativos permite ainda perceber como políticas públicas, avaliações e procedimentos documentais constroem biografias normatizadas, invisibilizando trajetórias singulares e estratégias de sobrevivência.

Tal reflexão compromete o pesquisador com uma postura crítica: escutar as mulheres migrantes na EJA é, também, desafiar as fronteiras simbólicas, divisões socialmente construídas que distinguem, classificam e hierarquizam grupos, identidades e práticas com base em critérios culturais, linguísticos, raciais, de gênero ou nacionalidade, estabelecidas pelo discurso dominante e abrir caminho para outros usos do saber, para o reconhecimento da resistência e da criatividade presente nas margens do sistema educativo (Foucault, 1987; Hooks, 2013).

#### 1.1.2 Desqualificação Ocupacional e Obstáculos à Mobilidade Social

A literatura aponta também a forte incidência de “desqualificação ocupacional”<sup>7</sup>, fenômeno amplamente documentado entre mulheres migrantes com elevada escolaridade em seus países de origem, mas que, ao migrarem para o Brasil, veem-se obrigadas a assumir postos de trabalho muito aquém das suas competências formais devido à burocratização dos processos de validação de diplomas, barreiras linguísticas e racismo institucional. Dados colhidos pelo Observatório das Migrações (2023) e OIM Portugal (2022) evidenciam que 62% das mulheres haitianas e 70% das venezuelanas com nível superior exerciam trabalhos não compatíveis à sua formação antes de conseguirem regularizar documentos e/ou comprovar experiência prévia. Em 82% dos casos, esse processo de “rebaixamento ocupacional” dura mais de dois anos, período durante o qual o acúmulo de jornadas laboral, doméstica e afetiva é apontado como principal impedimento para o retorno à sala de aula ou mesmo a cursos de qualificação.

A sobreposição de múltiplas jornadas, longe de ser fenômeno contingencial, constitui uma engrenagem estruturante da vida cotidiana dessas mulheres. Na etnografia

---

<sup>7</sup> Desqualificação ocupacional refere-se ao fenômeno em que indivíduos, especialmente migrantes, exercem empregos de menor qualificação e prestígio do que aqueles para os quais possuem formação acadêmica, técnica ou experiência profissional.

conduzida por Rosa et al. (2019) com haitianas, venezuelanas e senegalesas no Norte e Sudeste do Brasil, a rotina diária das migrantes é descrita em detalhes: “a sensação de estar presente em muitos lugares ao mesmo tempo no trabalho, em casa, nas preocupações com o futuro dos filhos, e ainda tentando estudar para ter uma vida melhor” resume o relato de uma mãe haitiana, que mesmo matriculada em curso noturno de português e informática, faltava a mais da metade das aulas devido à necessidade de cuidar de crianças doentes ou acompanhar parentes a consultas. Em entrevista à REMHU (2023)<sup>8</sup>, uma senegalesa residente em Roraima informou trabalhar 13 horas diárias na função de cozinheira e faxineira e, à noite, cuidar de três filhos enquanto dava suporte a idosos bolivianos do bairro, em regime de rodízio entre mulheres da comunidade.

A mediação das mulheres migrantes com a escola, seja na busca da própria escolarização ou na garantia de frequência dos filhos é campo privilegiado de análise dos atravessamentos interseccionais. Arroyo (2005) já advertia que a Educação de Jovens e Adultos (EJA) é, em geral, apresentada como uma janela de oportunidades para aqueles que foram privados do acesso à escola em momentos anteriores da vida. Contudo, para muitas mulheres especialmente as que vivem trajetórias migrantes e precisam conciliar trabalho, maternidade e lutas por sobrevivência essa mesma “janela” pode se transformar em uma armadilha.

O autor enfatiza que, quando a oferta de EJA não considera horários flexíveis, as responsabilidades de cuidado e o valor dos saberes construídos na vida, acaba reforçando mecanismos de exclusão. Nesse contexto, são sobretudo as mães migrantes que sentem com mais intensidade os limites dessas propostas, pois, embora alimentem o desejo de escolarização, são reiteradamente afastadas desse direito pelas exigências cotidianas e pela omissão das políticas públicas.

Esse paradoxo se reproduz mesmo em programas mais recentes de integração e qualificação, como os ofertados pelo SENAI/SENAC<sup>9</sup> em parceria com a OIM Brasil (2023),

---

<sup>8</sup> A REMHU – Revista Interdisciplinar da Mobilidade Humana é um periódico acadêmico brasileiro de destaque, vinculado ao Instituto de Migrações e Direitos Humanos (IMDH). Desde 1993, publica pesquisas, relatos e entrevistas que investigam as experiências, desafios e direitos de migrantes, refugiados e deslocados no Brasil e no mundo. Ao dar voz a sujeitos como mulheres migrantes, a REMHU contribui para a visibilidade de trajetórias marcadas pela precarização, discriminação e resistência, promovendo o debate acadêmico e subsidiando políticas públicas inclusivas.

<sup>9</sup> O SENAI (Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial) e o SENAC (Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial) são instituições de referência no Brasil para formação técnica, profissionalizante e qualificação de trabalhadores. Atuam em todo o território nacional, ofertando cursos presenciais e a distância, inclusive em parcerias com organizações internacionais como a OIM Brasil para promover a integração socioprofissional de migrantes.

que têm menor adesão de mulheres quando não oferecem creches, rede de apoio para cuidado dos filhos ou metodologias flexíveis.

De acordo com Silva et al. (2022), apenas 28% das mulheres migrantes participantes de cursos gratuitos de língua portuguesa organizados por ONGs conseguiram completar integralmente as horas previstas, e mais de 90% apontaram a ausência de suporte ao cuidado infantil como motivo central do abandono do curso.

A escolarização dos filhos, embora potencialmente protetiva e integradora, impõe à mãe migrante o fardo da mediação cotidiana com a escola em ambiente muitas vezes hostil. Estudos do Observatório das Migrações (2023) e Cadernos Pagu (2018) revelam episódios recorrentes de racismo institucional velado ou explícito: relatos de xenofobia por parte de diretores, colegas, outros pais, recusa de matrícula devido à documentação precária ou, em alguns casos, à cor da pele e origem nacional. Esses episódios contribuem para o desgaste emocional dessas mulheres, intensificando o ciclo de vulnerabilidade.

Importante observar que as redes de apoio comunitário desempenham papel central não apenas na sobrevivência prática, mas também como mecanismo (ainda que frágil) de resistência emocional e cultural. Nos bairros paulistanos do Brás e Bom Retiro, são comuns os relatos de vizinhança e solidariedade entre mulheres bolivianas: revezamento no preparo de grandes quantias de comida a serem divididas entre famílias, supervisão coletiva das crianças enquanto algumas mães buscam (a duras penas) participar de aulas de alfabetização, ou mesmo em tarefas burocráticas, como o acompanhamento de mulheres a postos de saúde, órgãos de imigração ou audiências judiciais. Na prática, trata-se de redes orgânicas de proteção, que compensam, ainda que de modo insuficiente, a ausência de políticas públicas sensíveis à realidade dessas migrantes.

### 1.1.3 Regimes de Bem-Estar, Legislação e Institucionalidade Sensível ao Gênero

Neste sentido, instrumentos legais internacionais, como a Convenção 189 da OIT<sup>10</sup>, surgem como recomendações fundamentais. Eles legitimam o debate sobre os direitos laborais de trabalhadoras domésticas e de cuidado, incluindo migrantes, ao abordar temas como jornada, descanso, registro formal de contrato e acesso à proteção previdenciária. No entanto, o caminho

---

<sup>10</sup> A Convenção 189 da OIT (Organização Internacional do Trabalho), aprovada em 2011, é um marco internacional que estabelece direitos e garantias para trabalhadoras e trabalhadores domésticos, formais e informais, reconhecendo sua contribuição e vulnerabilidades históricas.

para internalizar tais normativas é tortuoso: requer compromisso político e capacidade institucional de implementar medidas sensíveis às especificidades de gênero e migração.

A análise crítica revela, assim, um paradoxo central: ainda que políticas públicas sensíveis ao cuidado, baseadas na flexibilidade de horários, reconhecimento efetivo de credenciais e proteção robusta aos direitos laborais tenham o potencial de romper assimetrias históricas entre capital educativo e ocupação, sua ausência resulta inevitavelmente na reprodução de desigualdades, precarização e imobilidade social (ONU Mulheres, 2020; OIT, 2011). O desenho institucional dos regimes de cuidado, aliado à legislação migratória e trabalhista e aos mecanismos de reconhecimento de títulos acadêmicos e profissionais, não pode ser visto apenas como aparato regulatório, mas sim como elemento estratégico na conformação dos percursos educativos, profissionais e de bem-estar das mulheres migrantes.

Em síntese, estamos diante de um fenômeno marcante e estruturante das dinâmicas migratórias contemporâneas. Como expõem Fetzner & Costa (2019), esse avanço quantitativo e qualitativo da presença feminina nos deslocamentos migratórios do Brasil não é acompanhado de garantias proporcionais de direitos sociais básicos. A crítica à legislação migratória, mesmo após avanços como a nova Lei de Migração, reside na ausência de enfoque de gênero: a pretendida neutralidade normativa é, na verdade, uma perpetuação de desigualdades históricas, uma vez que não reconhece nem responde às especificidades das trajetórias femininas. Tal visão é corroborada por Silvia Sarti (2014), que demonstra que a igualdade de gênero nas normas jurídicas, se apresentada de forma neutra e abstrata, tende a reafirmar as injustiças já existentes.

O agravamento desse quadro emerge nitidamente quando sobreposto aos fatores de raça, classe, nacionalidade e origem étnica, elementos que produzem camadas ainda mais profundas e persistentes de desigualdade e vulnerabilidade, tanto nas rotas migratórias quanto na inserção no mercado de trabalho, na regularização migratória e no acesso a políticas públicas. Judith Butler (2016), em diálogo com Crenshaw, reforça a urgência de análises que articulem gênero, raça, orientação sexual, classe e nacionalidade, para captar as múltiplas formas de opressão e exclusão sofridas por mulheres migrantes.

O eixo central que emerge desses debates é a necessidade de transitar da igualdade formal à igualdade substancial, ou seja, da garantia abstrata de direitos à efetivação concreta das oportunidades, considerando as diferenças e vulnerabilidades específicas dessas mulheres (Fetzner & Costa, 2019; Castles & Miller, 2014). Só políticas migratórias verdadeiramente eficazes são aquelas que reconhecem o caráter transversal do gênero ao longo de toda a experiência migratória: desde o motivo inicial do deslocamento, passando pelo enfrentamento

das rotas, até a inserção, o pertencimento e a ascensão social e profissional nos países de destino.

A análise empírica dos itinerários recentes para o Brasil, especialmente de Haiti, Venezuela, Bolívia e Senegal, evidencia a complexidade das trajetórias femininas, confirmando que não se trata apenas de um fenômeno numérico, mas qualitativo, fundamental para a compreensão das dinâmicas de inserção social, econômica e política desses grupos. As mulheres haitianas, por exemplo, após o terremoto de 2010, vieram em grande número como chefes de família, assumindo sozinhas a responsabilidade pela sobrevivência dos filhos e, muitas vezes, dos parentes remanescentes e enveredando por rotas arriscadas de deslocamento. Gonçalves e Silva (2019) demonstram que a inserção laboral dessas mulheres se dá, quase sempre, no setor do cuidado ou na limpeza, o que evidencia a seletividade de gênero do mercado e reforça dinâmicas de trabalho precarizado e pouco valorizado.

As venezuelanas, notoriamente marcadas pela crise de seu país de origem, enfrentam uma sobreposição ainda maior de jornadas: emigram com filhos e parentes sob sua responsabilidade, buscam emprego em meio à instabilidade e à violência institucional, e muitas vezes lideram sozinhas grandes núcleos familiares. Multiplicam-se os relatos de violência de gênero, exploração sexual em rotas e abrigos e condições precárias de habitação e emprego, intensificando a necessidade de ações públicas com enfoque interseccional (ACNUR, 2023). Da mesma forma, o movimento boliviano para São Paulo, documentado por Santos e Mesquita (2017), revela as estratégias de sobrevivência e resistência de mulheres historicamente subalternizadas e expostas a uma tripla jornada: trabalho fabril informal, cuidado dos filhos e administração da vida doméstica, muitas vezes em situações de irregularidade documental e restrição a direitos básicos.

A inserção dessas mulheres migrantes nos setores mais desvalorizados do mercado de trabalho reflete padrões globais que tendem a associar a feminização da migração à segmentação de gênero e raça no emprego (Cadernos Pagu, 2018; REMHU, 2023).

Butler (2003) compreende que o gênero não constitui um dado natural, fixo ou imutável, mas algo continuamente produzido, negociado e reinscrito nas práticas cotidianas, em permanente tensão com normas sociais, regulamentos e o olhar do outro. A autora indica que, mesmo diante das restrições impostas por essas normas e pela marginalização no trabalho, muitas mulheres criam estratégias, tecem redes de solidariedade, protagonizam formas alternativas de organização e afirmam suas existências por meio de práticas comunitárias de resistência.

Nessa perspectiva, a feminização da migração é entendida como um campo de luta e transformação, no qual pertencimento, resistência e ação coletiva reconstroem identidades,

ainda que nos circuitos mais desvalorizados do mercado de trabalho.

Rosa et al. (2019) mostram que a condição de “dupla exclusão”, por ser mulher e migrante, produz desafios específicos desde o país de origem até a tentativa de fixação no destino, mas também abre vias de agenciamento e reinvenção identitária.

A dissertação sobre imigrantes haitianas na cidade de Manaus que investiga as experiências de imigrantes haitianas em Manaus destaca a informalidade não apenas como “falta de emprego formal”, mas como espaço de sociabilidade e reconstrução de redes, por meio das quais as mulheres reorganizam a vida cotidiana e sustentam estratégias de sobrevivência no território de destino. Ao tratar redes sociais e vínculos (inclusive laços fracos) como chave interpretativa para entender circulação, apoio e permanência na cidade, o trabalho oferece um aporte valioso para esta dissertação: ajuda a ler as trajetórias das mulheres migrantes na EJA como parte de um ecossistema mais amplo de redes, trabalho e reconhecimento, no qual a escola pode funcionar tanto como suporte quanto como mais uma arena de negociação cotidiana (CORRÊA, 2020).

É importante, nesse sentido, destacar que a migração feminina não se esgota em deslocamentos físicos ou econômicos: envolve, de forma profunda, reelaborações simbólicas e subjetivas. As mulheres migrantes, mesmo atravessando situações de sobrecarga e sofrimento psíquico muitas vezes decorrentes do acúmulo de funções, do isolamento, da ausência de redes institucionais de apoio ou do acesso restrito à educação, constroem, no cotidiano, estratégias de sobrevivência. A dependência da renda do trabalho informal e a falta de acesso a creches, redes de apoio comunitário e políticas educacionais flexíveis dificultam a participação em projetos de formação, reconhecimento de diplomas ou escolarização sistemática<sup>11</sup> (Santos & Mesquita, 2017; Lisboa, 2006).

Ademais, a realidade das múltiplas jornadas, como demonstram relatos etnográficos, impacta decisivamente a autonomia das mulheres migrantes, restringindo possibilidades de lazer, estudo e mobilidade profissional, além de perpetuar ciclos de vulnerabilidade intergeracional<sup>12</sup> (Lisboa, 2006; Rosa et al., 2019). O sofrimento psíquico, o esgotamento

---

<sup>11</sup> Escolarização sistemática refere-se à inserção e permanência de crianças, jovens ou adultos em instituições de ensino formal, regidas por currículo oficial, horários regulares, métodos pedagógicos padronizados e avaliação contínua. Diferente de processos educativos informais ou não-formais, a escolarização sistemática pressupõe frequência regular à escola e o cumprimento de etapas estruturadas do sistema educacional, condição muitas vezes inviabilizada para populações migrantes ou em situação de vulnerabilidade.

<sup>12</sup> Vulnerabilidade intergeracional refere-se ao fenômeno em que situações de precariedade social, econômica e educacional não afetam apenas um indivíduo, mas se repetem de forma cumulativa ao longo de diversas gerações de uma mesma família. No caso de mulheres migrantes, as restrições de acesso a direitos, qualificação profissional e tempo livre tendem a repercutir sobre filhos e netos, limitando suas oportunidades de desenvolvimento, escolarização e mobilidade social, perpetuando assim condições de exclusão e desigualdade ao longo do tempo.

físico e a sensação de sobrecarga cotidiana emergem como fatores recorrentes nos estudos de campo. Muitas dessas mulheres, mesmo desejando estudar ou capacitar-se, acabam por abandonar os percursos formativos em função das demandas imediatas e incontornáveis da vida cotidiana.

#### 1.1.4 Redes de Apoio Comunitário: Sobrevivência, Resistência e Limites

Não obstante, há registros de experiências criativas de resistência e solidariedade. Redes de mulheres compartilham cuidados, organizam feiras, oficinas, cursos informais de alfabetização ou de idioma, promovendo, mesmo que em condições adversas, espaços de aprendizagem e pertencimento. Esses arranjos, entretanto, esbarram nos limites objetivos da sobrecarga e na ausência de políticas públicas integradas.

A discussão em torno das múltiplas jornadas das mulheres migrantes, portanto, transcende o plano individual: ilumina as engrenagens da reprodução das desigualdades estruturais e convoca o debate sobre justiça social, equidade de gênero, direito à educação e à cidade. A centralidade desse debate é inegável para a construção de políticas migratórias e educacionais capazes de superar a naturalização das exclusões e de fomentar trajetórias migratórias emancipatórias.

Por fim, é fundamental reconhecer que a feminização da migração não constitui um mero epifenômeno demográfico, mas sim uma chave de leitura central para o entendimento das transformações recentes na economia política do cuidado, na segmentação laboral, na produção social do tempo e no debate sobre direitos e reconhecimento nas sociedades receptoras (Migrações, 2022; Cadernos Pagu, 2018; RBEP, 2022). Apenas uma escuta plural e um compromisso político sério com as especificidades das mulheres migrantes, que leve em conta a interseccionalidade de gênero, raça, classe e nacionalidade, permitirá avançar no sentido de sociedades mais justas, inclusivas e promotoras de cidadania plena para todas e todos.

O fenômeno migratório, intensificado nas últimas décadas pela globalização neoliberal, desafia a compreensão tradicional sobre mobilidade humana, exigindo recortes cada vez mais complexos que deem conta das múltiplas dimensões sociais envolvidas.

Bauman (2001) já advertia que a fluidez dos movimentos mundiais, ao mesmo tempo em que amplia as possibilidades de circulação, intensifica as vulnerabilidades sociais e econômicas das pessoas migrantes. Para o autor, não se trata apenas do deslocamento de indivíduos no espaço, mas de processos atravessados por desigualdade, incerteza e

precariedade, em que fatores como gênero, raça, nacionalidade, classe e situação legal são determinantes para as formas como a mobilidade é vivida, negociada e, muitas vezes, experimentada de maneira dolorosa.

Compreender a complexidade da migração contemporânea, especialmente em países como o Brasil, só é possível quando se assume o imperativo da interseccionalidade, que aborda a sobreposição de sistemas de opressão, deslocando qualquer análise que ainda os trate de forma isolada.

As estatísticas dão corpo ao fenômeno da feminização dos movimentos migratórios. Dados do Observatório das Migrações Internacionais (OBMigra, 2024) mostram que, atualmente, as mulheres representam entre 48% e 52% dos migrantes em circulação global, e nos deslocamentos sul-sul, como o que envolve a América Latina, esse percentual ultrapassa 54% em determinadas rotas. Tal protagonismo não é apenas quantitativo. Dados recentes do Censo Demográfico (IBGE, 2023) revelam que, entre migrantes venezuelanos/as no Brasil, as mulheres são maioria nos registros de chegada por vias oficiais, sendo 52,6% dos movimentos formalizados via Operação Acolhida entre 2019 e 2022. Entre as migrantes haitianas, a porcentagem de chefes de família saltou de 27% em 2012 para impressionantes 55% em registros de 2022 (Carvalho & Oliveira, 2023), atestando o deslocamento do papel de acompanhante para o de protagonista da trajetória migratória.

Essas tendências encontram respaldo em Castles et al. (2014) e Baeninger (2017), que defendem que a feminização se revela não só diante do número crescente de mulheres nos trajetos, mas na centralidade de suas decisões e na redefinição do contexto da mobilidade, sobretudo para fins de trabalho, reagrupamento familiar, busca de refúgio ou acesso à educação. Importa ressaltar que tais deslocamentos femininos não são apenas respostas a crises estruturais em seus países de origem, mas também a reconfiguração dos mercados de trabalho nos países de destino, em especial quanto ao papel das mulheres migrantes na economia do cuidado, questão fundamental para compreender dinâmicas de exploração, valorização (ou desvalorização), acesso a direitos e reprodução das desigualdades.

A questão do cuidado merece destaque nesse debate. Hirata e Guimarães (2012), dialogando com Sarti (2014) e o relatório da ONU Mulheres (2020), demonstram como a transnacionalização dessas atividades aciona cadeias globais de cuidado: mulheres que deixam seus lares para cuidar de crianças e idosos em países desenvolvidos ou em regiões centrais no Brasil, frequentemente deixam para trás filhos, pais e parentes, delegando o cuidado familiar a outras mulheres, geralmente, parentes ou vizinhas. num ciclo que amplia desigualdades ao longo de linhas de gênero, raça e classe social. Essa divisão internacional e interseccional do

cuidado é o sustentáculo invisível da modernidade urbana. Os dados do Observatório das Migrações (2023) apontam que mais de 70% das mulheres migrantes economicamente ativas no Brasil estão dedicadas a setores relacionados direta ou indiretamente ao cuidado, como trabalho doméstico, educação, saúde, hotelaria e alimentação. O trabalho doméstico, por exemplo, ainda informal em cerca de 70% dos casos no Brasil segundo o IPEA (2023), é ocupado majoritariamente por migrantes vindas da Bolívia, Venezuela, Haiti e países africanos de língua portuguesa, como Guiné-Bissau e Angola.

Essas mulheres não apenas respondem à demanda dos países de destino, mas também sustentam, à distância, estratégias de reprodução social em seus territórios de origem, como mostram as pesquisas etnográficas desenvolvidas em São Paulo. Em entrevistas realizadas por Santos e Mesquita (2017) com bolivianas na Grande São Paulo, evidenciam-se jornadas que se iniciam ainda pela madrugada, muitas vezes às 4h da manhã, e se prolongam até a noite, no somatório do trabalho em fábricas de costura clandestinas, tarefas domésticas, cuidado infantil e ainda o envio de remessas financeiras regulares para familiares na Bolívia. Uma entrevistada relatou desembolsar 40% de seu salário na manutenção da família de origem, o que reforça a centralidade do papel das mulheres migrantes na dinâmica econômica transnacional do cuidado.

Todavia, a sobrecarga é tanta que o tempo para si mesma é visto como privilégio inalcançável. Quase todas as mulheres participantes das pesquisas de Santos e Mesquita (2017) relataram inexistência de lazer ou espaço de autocuidado. Nas palavras de uma entrevistada boliviana: *"A gente vive para cuidar, para trabalhar, para cuidar outra vez. De noite, nem sei o que é descansar, nem lembro a última vez que chorei por mim mesma..."*. Essa afirmação ilustra não só o impacto da múltipla jornada na saúde mental (tema pouco tratado nas políticas de acolhimento), mas também a invisibilidade do sofrimento psíquico nesse grupo específico, realidade atestada em sintomas como insônia, ansiedade, crises de pânico e depressão, mas pouco notificada ou tratada de modo sistemático.

A dissertação que discute migração a partir de lentes decoloniais e de gênero contribui para problematizar a tendência histórica de invisibilização das mulheres nas análises migratórias e para evidenciar que a migração feminina é vivida de modo específico, atravessada por desigualdades de gênero, classe e nacionalidade, além de mecanismos simbólicos de estigmatização no território de acolhida. Ao recuperar a noção de feminização das migrações e as disputas por visibilidade/legitimidade (inclusive pela via do “falar” e do reconhecimento social), o estudo fortalece a base interpretativa desta pesquisa ao sustentar que permanência escolar, pertencimento e “voz” na EJA são dimensões socialmente

produzidas e, portanto, exigem respostas institucionais que enfrentem desigualdades estruturais em vez de responsabilizar a estudante individualmente (FREITAS, 2021).

A análise interseccional revela que, além de gênero, fatores como raça, país de origem, classe e estatuto documental aprofundam a vulnerabilidade e o impacto das jornadas. Mulheres negras, indígenas e migrantes do Sul global são constantemente direcionadas às ocupações menos valorizadas e pior remuneradas.

Do ponto de vista institucional, a legislação migratória brasileira mesmo com os avanços recentes como a Nova Lei de Migração (Lei 13.445/2017)<sup>13</sup> ainda peca pela insuficiência na incorporação do recorte de gênero e raça em seus dispositivos. Fetzner & Costa (2019) e Sarti (2014) enfatizam que a igualdade formal inscrita na lei não se converte em igualdade substantiva, ou seja, não há políticas específicas para validação de diplomas de mães solo migrantes, tampouco protocolos diferenciados nos atendimentos psicossociais e educacionais. O problema da suposta “neutralidade normativa” é, em verdade, o da invisibilização das especificidades das mulheres migrantes: ao ignorar diferenças, reifica e aprofunda desigualdades.

Ações afirmativas sensíveis ao gênero, raça e maternidade migrante são urgentes. Apenas 4% das creches públicas da cidade de São Paulo, conforme levantamento do CEM (2023), possuem vagas reservadas para filhos de migrantes, e destes, menos de 2% efetivamente frequentam a pré-escola ou creche. Esse déficit se repete nas regiões Norte e Centro-Oeste, especialmente em cidades de porta de entrada, como Boa Vista, onde há registro de abrigos superlotados, falta de saneamento e impossibilidade de as mães estudarem ou trabalharem formalmente (ACNUR, 2023). A ausência de regulamentação dos diplomas estrangeiros agrava o quadro: segundo relatório do OBMigra (2024), apenas 16% das mulheres migrantes com ensino superior conseguiram validar os próprios títulos nos últimos cinco anos.

No entanto, há resistência, agência e reinvenção. Diversos projetos comunitários, como feiras organizadas por redes haitianas em Porto Alegre, oficinas de alfabetização conduzidas por senegalesas em Roraima e grupos de apoio psicológico encabeçados por venezuelanas no Acre, atestam que, mesmo sob intensa sobrecarga, as mulheres migrantes buscam estratégias de autonomia e integração. Grupos organizam atividades culturais, capacitação coletiva

---

<sup>13</sup> A Nova Lei de Migração (Lei 13.445/2017) substituiu o antigo Estatuto do Estrangeiro e marca um avanço ao adotar princípios de direitos humanos, igualdade e não discriminação no tratamento a migrantes no Brasil. O novo marco legal reconhece a condição migratória como um direito e amplia garantias de regularização, acesso à Justiça, saúde e educação. No entanto, ainda apresenta lacunas quanto à incorporação de especificidades de gênero, raça e das diferentes vulnerabilidades enfrentadas por grupos como mulheres e refugiados, exigindo complementação por políticas públicas sensíveis à diversidade migratória.

e até mutirões jurídicos para acompanhamento de processos de regularização, mostrando que as redes horizontais, mesmo informais, são pilares de adaptação, aprendizado de língua e formação de identidades híbridas.

No sentido de Deleuze & Guattari (1995), ao reinventar relações, práticas e saberes, transformando o espaço escolar em território de resistência e criação. O rizoma, para os autores, articula-se como metáfora dessas múltiplas e imprevisíveis conexões: “um rizoma pode ser rompido, interrompido em qualquer ponto, mas ele retoma segundo uma ou outra de suas linhas e segundo outras dimensões”. Essas informações revelam que as mulheres migrantes não apenas sofrem os efeitos do poder disciplinar, mas também inventam percursos próprios de pertencimento e aprendizagem, afirmando a potência de seus saberes mesmo em contextos de tensionamento e exclusão.

Nesse talante, o contexto brasileiro, espelho das tendências globais e especificamente sul-americanas, oferece todos os elementos para afirmar que a feminização dos movimentos migratórios é mais do que um dado demográfico: é expressão da reconfiguração profunda do regime de trabalho, cultura, cuidado e cidadania na contemporaneidade. Os relatos etnográficos apresentados, articulados aos dados quantitativos e à análise teórica, demonstram que as mulheres migrantes, longe de simples vítimas das circunstâncias, estão no centro de múltiplas disputas por espaço, identidade e direitos. A escuta de suas experiências, desejos, sofrimentos e estratégias deve orientar as agendas acadêmicas, políticas e institucionais futuras. Afinal, entender o cotidiano de múltiplas jornadas é reconhecer o caráter estrutural das desigualdades que persistem na sociedade brasileira, passo imprescindível para a construção de um país mais justo e plural.

## 1.2 O DIREITO À EDUCAÇÃO PARA MULHERES MIGRANTES NO AMAZONAS: ENTRE NORMAS, DESAFIOS E PRÁTICAS TRANSFORMADORAS PARA MULHERES MIGRANTES”

Oliveira et al. (2019) confirmam: “O acesso e a garantia de direitos das migrantes e refugiadas ainda esbarram em velhos e novos desafios, não basta a legislação, é preciso sensibilização social e formulação de políticas inovadoras que articulem as dimensões de gênero, raça e classe”. Por isso, e como destaca Crenshaw (1991), urge “a superação de respostas únicas e homogêneas às demandas das mulheres, sob pena de reproduzir novas formas de exclusão”.

A dissertação de Moura (2021) que analisa a migração infantil venezuelana a partir do Sistema de Garantia de Direitos amplia o horizonte desta pesquisa ao mostrar que

a migração, além de fenômeno demográfico, é um campo de obrigações estatais e institucionais envolvendo proteção, acesso a serviços e enfrentamento de vulnerabilidades específicas. Embora o foco seja infância/adolescência, o trabalho dialoga diretamente com a EJA e com o recorte de mulheres migrantes, pois evidencia como o acesso a direitos (educação, proteção, assistência) depende de mediações institucionais concretas e como a ausência dessas mediações tende a deslocar o custo da adaptação para as famílias, frequentemente para as mulheres, que acumulam cuidado, sobrevivência e acompanhamento escolar. Assim, o estudo reforça a tese de que matrícula não garante permanência: permanência demanda política, acolhimento e articulação intersetorial (MOURA, 2022).

Assim, compreender as interseções entre migração, gênero e direito à educação exige um olhar atento às múltiplas opressões que marcam a vida das mulheres migrantes, mas também às suas estratégias de resistência. Como destacam Cuenca & Leão (2020):

O direito à educação é central para a emancipação feminina em contextos de mobilidade, mas exige a construção de políticas públicas que, de fato, dialoguem com a pluralidade de experiências, trajetórias e realidades locais das mulheres migrantes. É preciso reconhecer que as múltiplas opressões que atravessam suas vidas, de gênero, raça, classe, nacionalidade e condição migratória produzem desafios singulares para o acesso, a permanência e o sucesso escolar dessas mulheres. Assim, pensar a educação como direito fundamental passa a demandar estratégias e práticas que valorizem seus saberes, fortaleçam suas redes de apoio e promovam condições reais de equidade e inclusão social.”(Cuenca & Leão, 2020, p. 112).

A EJA, nesse sentido, é “um instrumento de cidadania, dignidade e liberdade” (Silva, 2020, p. 53), potencialmente capaz de transformar horizontes de vida no contexto amazônico.

### 1.2.1 Arcabouço Jurídico Relativo à Migração, Gênero e Educação: Tensões entre Garantia Legal e Prática Institucional

Para fins de aprofundamento sobre a relação entre migração feminina internacional, direitos humanos e acesso à educação no Brasil, com ênfase nas garantias previstas no ordenamento jurídico e na sua implementação concreta no âmbito das redes públicas de ensino, toma-se como objeto de análise a Instrução Normativa nº 001/2019/SEDUC/AM. Tal documento estabelece normas e procedimentos para equivalência e convalidação de estudos realizados no exterior em nível de Ensino Fundamental e Médio por estudantes estrangeiros, bem como orienta o ingresso de estudantes migrantes nas unidades de ensino da rede estadual do Amazonas. Essa orientação administrativa ganha maior densidade quando articulada aos

principais marcos federais, como a Constituição Federal de 1988<sup>14</sup>, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - Lei 9.394/1996)<sup>15</sup>, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA - Lei 8.069/1990)<sup>16</sup>, a Lei do Refúgio (Lei 9.474/1997)<sup>17</sup>, a Nova Lei de Migração (Lei 13.445/2017) e decisões judiciais paradigmáticas, dentre as quais se destaca a ADPF 762<sup>18</sup> do Supremo Tribunal Federal (2020).

A leitura cruzada desses dispositivos evidenciam uma complexa arquitetura de garantias normativas orientadas à igualdade, à não discriminação e à proteção integral de sujeitos migrantes. Em especial, a Constituição Federal consagra em seu art. 5º a igualdade enquanto princípio fundamental e, nos arts. 6º e 205, afirma o direito social à educação como dever da família e do Estado, assegurando seu acesso universal, contínuo e emancipador. A LDB reforça tais diretrizes, estabelecendo que a oferta de ensino deve ser gratuita e de qualidade para todos, independentemente da origem nacional ou documental. O ECA, por sua vez, ao garantir matrícula a qualquer criança ou adolescente presente no território brasileiro, reafirma o compromisso constitucional de combater qualquer forma de discriminação, seja por nacionalidade, gênero, raça, religião ou situação migratória.

No tocante à normatividade migratória, a Lei 13.445/2017 institui um novo paradigma ao substituir a perspectiva securitária e restritiva do antigo Estatuto do Estrangeiro por um enfoque humanitário, integrador e de reconhecimento da dignidade da pessoa migrante enquanto sujeito de direitos. Entre os avanços, destaca-se a previsão de acesso a serviços e políticas públicas, especialmente de educação, saúde e assistência social, independente do status documental, incluindo a vedação expressa de exigência de documentos regulares para a matrícula de crianças e adolescentes, atribuindo ao Estado o dever de viabilizar esse direito e, posteriormente, promover a regularização documental. O Supremo Tribunal Federal, em decisão emblemática na ADPF 762/DF (2020), consolidou esse entendimento, afirmando que restrições à matrícula escolar por ausência de documentação violam a dignidade humana, a proteção integral e a própria universalidade do direito à educação.

No cenário internacional, o Estado brasileiro é signatário de tratados que consagram

---

<sup>14</sup> Principal norma do ordenamento jurídico brasileiro, consagra direitos fundamentais e orienta a elaboração de todas as demais leis do país.

<sup>15</sup> Estabelece os princípios, direitos e normas que regem a educação no Brasil, incluindo o acesso e permanência na escola.

<sup>16</sup> Norma que assegura direitos integrais a crianças e adolescentes, com prioridade absoluta à proteção, educação e desenvolvimento.

<sup>17</sup> Dispõe sobre a concessão de refúgio, proteção e direitos a estrangeiros reconhecidos como refugiados no Brasil.

<sup>18</sup> Ação judicial paradigmática na qual o STF reafirmou direitos fundamentais e garantias de proteção a migrantes e refugiados no Brasil

direitos de mulheres e meninas migrantes. A Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Mulher-CEDAW (1979)<sup>19</sup> impõe obrigações concretas para garantir igualdade de oportunidades, acesso e permanência das mulheres em todos os níveis do sistema educacional, reconhecendo a educação como instrumento fundamental para autonomia, emancipação e ruptura de ciclos de violência. A Convenção sobre os Direitos da Criança (1989)<sup>20</sup> amplia a noção de proteção integral, sem distinção de origem, sexo, situação migratória ou nacionalidade. Já a Convenção Internacional sobre a Proteção dos Direitos dos Trabalhadores Migrantes e de seus Familiares (1990)<sup>21</sup>, mesmo sem ratificação pelo Brasil, orienta normas progressivas sobre o acesso equitativo à educação, saúde e trabalho, sem qualquer discriminação baseada em documentação ou pertencimento nacional.

No contexto nacional, instrumentos como a Lei Maria da Penha (Lei 11.340/2006)<sup>22</sup> e o Estatuto da Igualdade Racial (Lei 12.288/2010)<sup>23</sup> também incidem sobre o universo das mulheres migrantes, muitas delas negras e em situação de vulnerabilidade ao reforçar a necessidade de políticas públicas intersetoriais e antidiscriminatórias. O Plano Nacional de Educação (Lei 13.005/2014)<sup>24</sup> integra o compromisso de promover a equidade de gênero nas escolas e erradicar processos de exclusão baseados em marcadores de diferença.

Contudo, a amplitude normativa que marca o ordenamento brasileiro em matéria de direitos humanos, migração, gênero e educação é, em larga medida, frustrada por lacunas operacionais, embates culturais e barreiras institucionais. Como observa Foucault (1987):

O poder produz; ele produz a realidade; produz domínios de objetos e rituais de verdade. O indivíduo e o conhecimento que dele se pode obter pertencem a essa produção. (...) O poder deve ser entendido antes pela produtividade dos seus efeitos do que propriamente pela sua capacidade de reprimir. Ele fabrica indivíduos, institui identidades e define quais comportamentos, discursos e experiências serão reconhecidos como legítimos no interior das instituições sociais.”(FOUCAULT, 1987, p. 182)

Do mesmo modo, autoras como Bell hooks (2013) e Kimberlé Crenshaw (2002)

---

<sup>19</sup> Tratado internacional da ONU de 1979 que obriga os países signatários a eliminar todas as formas de discriminação contra as mulheres em âmbito público e privado.

<sup>20</sup> Acordo internacional que reconhece direitos civis, políticos, sociais e culturais a todas as crianças, priorizando o interesse superior da infância.

<sup>21</sup> Instrumento da ONU que estabelece padrões mínimos de proteção para trabalhadores migrantes e seus familiares, independentemente de sua situação migratória.

<sup>22</sup> Lei brasileira que cria mecanismos para coibir, punir e prevenir a violência doméstica e familiar contra a mulher.

<sup>23</sup> Lei nacional (12.288/2010) que visa combater o racismo e promover a igualdade de oportunidades para a população negra no Brasil.

<sup>24</sup> Norma que define metas, diretrizes e estratégias para todos os níveis da educação brasileira durante o período de 2014 a 2024.

destacam que categorias de opressão, como gênero, raça e nacionalidade, nunca se apresentam de forma isolada, mas interseccionam práticas institucionais, discursos sociais e políticas públicas, conferindo às mulheres migrantes uma posição de especial vulnerabilidade perante o Estado e a sociedade. Nas palavras de hooks, “A marginalidade, então, não é apenas uma posição de privação, mas também um local de resistência e de produção de novas epistemologias” (HOOKS, 2013, p. 42). Crenshaw assevera que “o direito pode ser tanto instrumento de proteção quanto de apagamento de sujeitos múltiplos, caso não reconheça a inerente interseccionalidade das vivências” (CRENSHAW, 2002, p. 139).

Nesse contexto, as vozes de autores/as decoloniais, feministas negras e pensadores/as críticos do direito ganham destaque especial. Boaventura de Sousa Santos (2010) afirma que o direito estatal, mesmo quando se pretende emancipador, carrega marcas profundas de colonialidade, silenciando saberes e trajetórias que não correspondem ao padrão hegemônico de cidadania. Para Boaventura, “as epistemologias do Sul desafiam o monólogo do direito moderno, abrindo espaço para narrativas plurais e insurgentes que apresentam outras formas de justiça e inclusão” (SANTOS, 2010, p. 56).

Sueli Carneiro (2003) enriquece o debate ao mostrar como o racismo institucionalizado atravessa as esferas legais, promovendo exclusões sistemáticas que impactam especialmente mulheres negras e migrantes. Ela pontua: “A travessia pelo sistema de justiça é uma experiência permeada de obstáculos invisíveis, pois as normas são filtradas por olhares racistas, sexistas e excludentes” (CARNEIRO, 2003, p. 51). Esse olhar interconecta os desafios raciais e de gênero, reforçando a necessidade de práticas institucionais que não apenas reconheçam, mas valorizem a diversidade das experiências migrantes.

Audre Lorde (2019) e Gloria Anzaldúa (2016) escritoras que articularam, a partir de suas posições nos Estados Unidos, a interseccionalidade do gênero, raça, sexualidade e origem migratória insistem que transformar leis em práticas efetivamente libertadoras exige enfrentar os “muros invisíveis” da alteridade e criar espaços em que as margens possam falar por si: “As ferramentas do senhor nunca desmantelarão a casa do senhor” (LORDE, 2019, p. 115). Ou seja, só uma transformação das próprias estruturas institucionais pode romper o ciclo de marginalização muitas vezes reproduzido pelo direito formal.

No Brasil, Miriam Abramovay (2005) analisa o cotidiano escolar e aponta que barreiras institucionais desde preconceito linguístico até desconhecimento sobre direitos frequentemente perpetuam a exclusão de meninas migrantes, apesar dos avanços normativos. Abraçar os dispositivos internacionais, como a CEDAW, a Convenção sobre os Direitos da Criança e a Convenção Internacional de Proteção dos Trabalhadores Migrantes e seus

Familiares, é importante, mas a efetividade do direito demanda práticas concretas, formação de profissionais e participação ativa das comunidades migrantes no desenho das políticas públicas.

Por fim, Gloria Anzaldúa (2016) propõe que, para além do cumprimento das normas, as instituições brasileiras precisam escutar e legitimar os saberes de fronteira, as “práticas mestiças” e as invenções cotidianas de resistência que as mulheres migrantes criam para sobreviver no novo território. Nas palavras da autora:

As fronteiras não são apenas linhas divisórias, mas zonas onde múltiplos saberes e práticas se encontram, muitas vezes conflitantes. Ao viver nessas bordas, aprende-se a sobreviver inventando, criando e reciclando as tradições e saberes de muitos mundos. Essa mestiçagem é, acima de tudo, uma prática de resistência. (ANZALDÚA, 2016, p. 101)

Nesse sentido, garantir o direito, para além do texto legal, é criar espaços de pertencimento e reconhecimento.

Os direitos, quando privados de ancoragem nas experiências plurais dos sujeitos, tendem a perpetuar aquilo que pretendem combater: a exclusão, a invisibilização e a manutenção de barreiras institucionais. Faz-se indispensável um movimento contínuo de escuta, crítica e renovação institucional, sensível às interseccionalidades e verdadeiramente comprometido com a construção de novas epistemologias do direito e da educação.

Portanto, o arcabouço jurídico brasileiro, embora robusto em seu compromisso formal com a igualdade e a efetivação de direitos, ainda se vê confrontado por abismos entre discurso e prática: persistem barreiras documentais, procedimentos burocráticos excludentes, instituições despreparadas e práticas cotidianas que perpetuam a discriminação de gênero, raça, origem e condição migratória. Nessa tensão, reside o desafio fundamental: converter a garantia legal em direito plenamente vivido, o que exige políticas emancipadoras, práticas institucionais sensíveis às diferenças e o reconhecimento de que universalidade só se faz concreta a partir do respeito radical à pluralidade dos sujeitos e saberes.

### 1.2.2 Garantia do Direito à Educação para Mulheres e Crianças Migrantes: Avanços e Desafios a partir da ADPF 762/2020 e da IN 001/2019/SEDUC/AM

A recente trajetória normativa do Brasil em direitos humanos e migração tem proporcionado avanços relevantes no reconhecimento e operacionalização do direito à educação de migrantes, sobretudo mulheres e crianças. Nesse cenário, a conjugação entre decisões paradigmáticas, como a ADPF 762/2020, e instrumentos regulatórios estaduais, como a Instrução Normativa nº 001/2019/SEDUC/AM, evidencia a tessitura de uma agenda

que busca, ao menos formalmente, romper com entraves históricos de exclusão promovidos por barreiras documentais, institucionais e culturais.

Merece destaque o julgamento do Supremo Tribunal Federal na ADPF 762 (2020), em que a Corte reconheceu o dever do poder público de não exigir documentação regular para matrícula de crianças migrantes, inclusive refugiadas e apátridas, em escolas públicas. O STF reafirmou a natureza incondicional do direito à educação básica e a vedação de discriminação por condição migratória, fixando orientação vinculante aos sistemas de ensino e consolidando o entendimento de que nenhum obstáculo burocrático pode inviabilizar matrícula, frequência ou aprendizagem. Tal decisão materializa os princípios constitucionais fundamentais, universalidade, proteção integral e melhor interesse da criança, e faz eco à perspectiva de que a dignidade humana não admite ressalvas nem moratórias (PIOVESAN, 2022).

No contexto da Amazônia brasileira, região marcada por intensa mobilidade populacional, desigualdades sociais e pluralidade étnica, a Instrução Normativa nº 001/2019/SEDUC/AM representa uma peça-chave para a implementação local dos marcos garantidores nacionais e internacionais. A IN 001/2019 disciplina o ingresso, a equivalência e a convalidação de estudos realizados no exterior, estruturando-se em três eixos principais: (i) delimitação conceitual das categorias migratórias atendidas; (ii) definição de procedimentos céleres e flexíveis para matrícula, equivalência e convalidação de estudos; (iii) alinhamento com a legislação federal e tratados internacionais assinados pelo Brasil.

O documento torna clara a orientação para matrícula imediata, mediante registro provisório, independentemente da apresentação de documentação formal, em consonância com a ADPF 762 e a Lei de Migração (Lei 13.445/2017). Recomenda-se a adoção de número provisório de matrícula e a aceitação de quaisquer documentos disponíveis, somando a avaliação diagnóstica ao processo de nivelamento acadêmico e linguístico. Essa concepção reconhece que a centralidade do direito material à educação deve prevalecer sobre formalismos administrativos (TOSCHI, 2023).

Outro ponto relevante na IN 001/2019/SEDUC/AM é a previsão da oferta do português como língua de acolhimento, a formação linguística das equipes docentes e a constituição de redes de mediadores culturais. Isso ressoa os estudos de Silvio Almeida (2019), que defende o reconhecimento da linguagem como instrumento de poder e condição para a efetivação de direitos em sociedades marcadas pela diferença. Essa dimensão da política educacional transcende a mera matrícula: busca assegurar não apenas o acesso, mas a permanência e a participação ativa de mulheres e meninas migrantes.

A operacionalização da normativa estadual está em consonância com a orientação

internacional presente na Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Mulher (CEDAW, 1979) e na Convenção sobre os Direitos da Criança (1989). Essas normas impõem ao Estado brasileiro obrigações de remover obstáculos e criar políticas interseccionais e antidiscriminatórias.

É importante destacar, nesse ponto, o papel crítico das autoras negras e decoloniais, como Sueli Carneiro (2003) e Gloria Anzaldúa (2016), para quem políticas e leis só se tornam emancipatórias quando dialogam, na ponta, com as vivências reais dos chamados “sujeitos de fronteira”.

No bojo da implementação, a IN 001/2019/SEDUC/AM estabelece trâmites para matrícula, avaliação diagnóstica, acompanhamento psicossocial e pedagógico, adaptação curricular, linguística e cultural, além de ações integradas com o sistema de proteção (CRAS, CREAS, Defensoria, universidades, agências da ONU e sociedade civil). Também prevê medidas prioritárias para famílias chefiadas por mulheres migrantes, considerando a interseccionalidade das opressões vividas.

A referência recorrente ao princípio da flexibilidade probatória, admitindo declarações, entrevistas e provas diagnósticas para suprir a ausência de históricos formais, revela um importante avanço, congruente com a crítica de Boaventura de Sousa Santos (2010) à “sociologia das ausências”: reconhecer que o direito, para ser justo, precisa tornar visível o invisível, viabilizar registros e histórias ocultas pelo movimento migratório forçado e pelo colonialismo administrativo.

Entretanto, se o STF e a legislação inovaram ao colocar a centralidade nos direitos dos sujeitos, e a IN 001/2019 avançou na construção de arranjos flexíveis e inclusivos, a experiência cotidiana de migrantes, sobretudo mulheres, ainda revela a persistência de desafios: barreiras discursivas, discriminação institucional, racismo estrutural, xenofobia e falta de transparência. Rita Segato (2016) destaca que o direito, sob a superfície de sua suposta neutralidade, serve de escudo para proteger e reproduzir as hierarquias e desigualdades históricas, ao invés de ser simplesmente um campo de garantias universais, o direito opera frequentemente como força de manutenção do *status quo*, silenciando a violência contra corpos racializados e feminizados, invisibilizando seus sofrimentos e delimitando os termos pelos quais podem ser considerados sujeitos de direitos.

Finalmente, a robustez da IN 001/2019/SEDUC/AM, como instrumento de alinhamento entre marcos legais e realidades locais, está condicionada à sua efetiva implementação, ao investimento permanente na formação de profissionais, à articulação intersetorial e à produção de indicadores desagregados (gênero, cor/raça, condição migratória)

que permitam monitorar, avaliar e, sobretudo, corrigir as práticas institucionais discriminatórias. Só assim se poderá avançar para a realização plena do direito à educação, tornando-o real e emancipador para mulheres e meninas migrantes no contexto amazônico

### 1.2.3 Entre o direito e a realidade: desafios de implementação e boas práticas

Apesar do robusto arcabouço normativo construído no Brasil a partir de instrumentos como a Constituição Federal, a Lei de Migração, a LDB, a Instrução Normativa nº 001/2019/SEDUC/AM e o recente julgamento da ADPF 762/2020, permanece marcante a distância entre o previsto na legislação e a realidade concreta vivida por mulheres, meninas e famílias migrantes nas redes públicas de ensino.

Como sublinha Boaventura de Sousa Santos (2010), “os direitos humanos, ainda que universais no discurso, são sempre contextualizados e atravessados por dinâmicas locais de poder, silenciamento e exclusão”. Ou seja, a garantia legal do direito à educação só produz efeitos transformadores quando sustentada por engajamento coletivo, ação intersetorial, criatividade institucional e mecanismos efetivos de acolhimento.

No cotidiano das escolas, desafios persistem: a exigência de documentação, que o STF tentou abolir, ainda aparece de forma velada em demandas administrativas; barreiras linguísticas dificultam a comunicação entre famílias migrantes e equipes pedagógicas, como revelam pesquisas qualitativas em escolas de fronteira (ABRAMOVAY, 2005); o racismo, a xenofobia e a violência de gênero manifestam-se tanto nas interações escolares quanto nos protocolos frágeis de proteção social. “A trajetória do sujeito migrante é marcada não apenas pelas fronteiras geográficas, mas pelas fronteiras simbólicas e institucionais”, observa Sueli Carneiro (2003).

Mulheres migrantes relatam rotineiramente situações em que, mesmo diante da matrícula imediata, enfrentam discriminação silenciosa: ausência de intérpretes, negação de alimentação escolar especial, dificuldades de acesso ao transporte ou exclusão dos processos decisórios. Em entrevistas realizadas por organizações como a Cáritas e a Universidade Federal do Amazonas, mães e meninas venezuelanas, haitianas e indígenas narram sentimentos de “não-pertencimento” e invisibilidade dentro da escola, reforçando as análises de Gloria Anzaldúa (2016) sobre a vida na fronteira e a produção de subjetividade do “entre-lugares”

No cotidiano escolar, desafios persistem: exigências documentais veladas, barreiras linguísticas e relatos recorrentes de racismo ou discriminação. Uma mãe venezuelana

entrevistada pela Cáritas Manaus (2022)<sup>25</sup> destaca:

“Tive medo de procurar a escola porque não sabia falar direito e porque me pediram muito papel. Mas depois que aceitei ajuda de uma pessoa da igreja, consegui matricular meus filhos. Mesmo assim, às vezes sinto que não entendem nossa situação e fico com vergonha de perguntar.”

Em Tabatinga, uma jovem indígena Tikuna da Colômbia, acolhida pela Pastoral do Migrante<sup>26</sup>, relata:

“Quando cheguei, tive dificuldade porque minha língua não era o português, mas o espanhol, e às vezes também me confundia com palavras do ticuna. No início, os professores não explicavam para mim porque achavam difícil, mas depois uma professora começou a me ajudar e isso me animou a continuar.”

Silêncios institucionais e ausência de tradutores são frequentemente associados à evasão escolar e sentimentos de exclusão. Como salienta Carneiro (2003), “as desigualdades raciais e de gênero frequentemente permanecem invisíveis e naturalizadas no cotidiano escolar, sendo necessário nomear e enfrentar essas barreiras”.

Relatos frequentes nos estudos de Lima & Ferreira (2022), sobre escolas de Manaus, demonstram que crianças haitianas sofrem mais *bullying* e isolamento, sobretudo por questões linguísticas e religiosas. Uma estudante haitiana de 12 anos desabafa: “Me chamavam para brincar, mas às vezes riam do meu cabelo e do jeito que eu falava. Eu ficava triste e pensava em não voltar para a escola. A professora conversou comigo e disse que precisava contar se alguém me deixasse triste.”

Por outro lado, redes de acolhimento têm mostrado importantes avanços. Projetos realizados em escolas estaduais com apoio da Universidade Federal do Amazonas e ACNUR vêm desenvolvendo oficinas de acolhimento intercultural, mediadores bilíngues para a matrícula, grupos de apoio psicológico e materiais didáticos adaptados às realidades indígena, latina e haitiana. Um gestor escolar relata à equipe do Projeto Caminhar<sup>27</sup>, da UFAM (2023):

<sup>25</sup> A Cáritas Manaus é uma organização ligada à Arquidiocese de Manaus, atuante desde 1977 no acolhimento e assistência a migrantes, refugiados e pessoas em situação de vulnerabilidade social na região amazônica. Desenvolve projetos de integração, apoio jurídico, educacional e humanitário, promovendo a defesa de direitos e a inclusão social de públicos diversos, especialmente migrantes venezuelanos nos últimos anos.

<sup>26</sup> A Pastoral do Migrante é uma iniciativa da Igreja Católica, presente em várias regiões do Brasil, destinada ao acolhimento, orientação e defesa dos direitos de migrantes e refugiados. Atua na promoção da integração social, assistência jurídica, humanitária e religiosa, desenvolvendo ações educativas e de articulação comunitária voltadas à inclusão e à proteção da dignidade dos migrantes

<sup>27</sup> Projeto Caminhar, vinculado à Universidade Federal do Amazonas (UFAM), desenvolve ações de acolhimento, orientação e apoio a migrantes e refugiados em Manaus, com foco em integração social, acesso à educação, valorização das trajetórias individuais e promoção dos direitos humanos, por meio de atividades extensionistas e parcerias interinstitucionais.

“Antes, os professores achavam impossível ensinar alunos que não falavam português. Depois de formação com a universidade e criação dos materiais em espanhol e creole, tudo ficou melhor. Hoje, temos até mães migrantes que ajudam outras mães na chegada das crianças.”

Cartilhas em espanhol, quíchua, francês e creole<sup>28</sup> passaram a circular. Em entrevistas conduzidas pela Cáritas e pela Rede Solidária Migratória<sup>29</sup>, mães migrantes mencionam gratidão por iniciativas simples: rodas de conversa, oferta de alimentação diferenciada e horários mais flexíveis para reuniões. Uma mãe indígena warao, da Venezuela, afirma: “*Na minha escola, vi que começavam a respeitar minha filha. Ela ganhou livro fácil para aprender português. O diretor chamou outro aluno que fala espanhol para ajudar. Me senti acolhida por primeira vez no Brasil.*”

Iniciativas como mutirões documentais organizados pelas Defensorias e programas de mediação cultural vêm reduzindo obstáculos para matrícula, busca ativa e permanência escolar. Experiências narradas por educadores de Manaus e Boa Vista mostram a importância dos CRAS e CREAS no acompanhamento em casos de violência de gênero, além de ONGs e universidades na qualificação do atendimento.

Essas práticas demonstram que, quando sujeitos migrantes são escutados, as redes de proteção se ampliam e as barreiras dão lugar à construção coletiva. Conforme destaca Paulo Freire (1996):

Ensinar exige respeito aos saberes dos educandos. Daí que, ao ensinar, devo estar aberto e disponível à escuta dos educandos. A escuta não é uma concessão, mas um dever, pois a compreensão crítica da realidade e a real inclusão educativa começam pelo respeito e pela consideração das experiências que os educandos trazem para a escola. (FREIRE, 1996, p. 32)

Portanto, evidenciar esses relatos e soluções é mais do que prática acadêmica: trata-se de política pública transformadora. Quando políticas de acolhimento escolar e não apenas matrícula formal, se tornam efetivas, rompem-se silêncios institucionais e abre-se espaço para que as mulheres, meninas e famílias migrantes se reconheçam como sujeitos de direitos e esperança, mesmo diante dos desafios e das fronteiras diárias.

Esses exemplos demonstram que a efetividade do direito à educação, diante de contextos complexos e plurais, só é possível quando escutamos os sujeitos do processo,

<sup>28</sup> Creole, neste contexto, refere-se ao crioulo haitiano (*kreyòl ayisyen*), principal idioma falado pelos migrantes do Haiti, caracterizado por forte influência francesa e africana, sendo amplamente utilizado em materiais de orientação para garantir a comunicação e inclusão de famílias haitianas no Brasil.

<sup>29</sup> A Rede Solidária Migrante é uma articulação interinstitucional formada por organizações da sociedade civil, entidades religiosas, coletivos de migrantes e voluntários que atuam, especialmente na região Norte do Brasil, para promover acolhimento, integração, defesa de direitos e apoio humanitário a migrantes e refugiados, desenvolvendo ações como orientação, assistência social, cursos e mediação cultural.

partilhamos poder decisório e construímos pontes entre escola, território e redes sociais mais amplas.

Portanto, um olhar sensível à diferença, atento às desigualdades reais e ancorado na escuta dos sujeitos, sobretudo das mulheres e meninas migrantes, é o único caminho para transformar direitos escritos em experiências emancipatórias, inspirando políticas públicas comprometidas com uma educação antirracista, antimachista e antixenofóbica, capaz de garantir pertencimento, proteção e futuro às novas gerações em contexto de mobilidade.

### 1.3 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO AMAZONAS: CONTEXTO, DESAFIOS E AVANÇOS À LUZ DAS POLÍTICAS PÚBLICAS

A oferta da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Amazonas, em especial para o público feminino, demanda um olhar atento não só às singularidades históricas e territoriais da região, mas também aos marcos legais que a estruturam enquanto direito fundamental. A seguir, propõe-se uma análise detalhada da trajetória, desafios, avanços e estrutura jurídico-política da EJA no estado, considerando documentos oficiais, dados estatísticos e referenciais críticos do campo, com ênfase no papel das mulheres e a complexidade de suas jornadas.

A EJA, como modalidade assegurada na Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), é implementada no Amazonas por uma série de normativas estaduais que dialogam com diretrizes nacionais, buscando enfrentar as desigualdades históricas de acesso e permanência escolar para jovens e adultos que não concluíram a educação básica em idade regular (BRASIL, 1996).

A Resolução CEE/AM nº 81/2024 estabelece as normas para a oferta da EJA como modalidade da Educação Básica no estado, reiterando a obrigatoriedade da Rede Pública de Ensino em garantir o acesso gratuito, ofertando tanto cursos regulares quanto exames, com ênfase em metodologias próprias e políticas de validação de saberes adquiridos no cotidiano (AMAZONAS, 2024). Tais diretrizes reforçam os compromissos firmados por resoluções anteriores, como a Resolução nº 137/2012/CEE/AM e a Resolução nº 241/2015/CEE/AM, as quais estabelecem o reconhecimento da modalidade EJA em sua especificidade, contemplando tanto o formato presencial, quanto o semipresencial e à distância, desde que respeitada a carga horária mínima e critérios de avaliação presencial.

A organização curricular da EJA no Amazonas se estrutura por segmentos e etapas, adequando-se ao disposto nacionalmente (BRASIL, 2000), mas incorporando adaptações condizentes com os contextos amazônicos, como a flexibilização dos tempos-espacos e

integração de componentes curriculares que valorizam a cultura local, saberes tradicionais, e práticas socioambientais (AMAZONAS, 2019; 2021).

Valorizar os saberes tradicionais na EJA é fundamental, especialmente para mulheres migrantes, cujas experiências de vida enriquecem o ambiente escolar. Paulo Freire (1996) destaca que “ensinar exige respeito aos saberes dos educandos”, enquanto Boaventura de Sousa Santos (2014) defende a importância das “ecologias de saberes”<sup>30</sup>, reconhecendo o valor do conhecimento nas margens. Nesse sentido, Gadotti (2000) afirma

A escola, ao abrir-se para os saberes trazidos pelos educandos, potencializa novas formas de ensinar e aprender, valoriza a experiência de vida e reconhece a diversidade cultural dos jovens e adultos. O currículo da EJA deve dialogar com a realidade, os interesses e as necessidades dos educandos, integrando diferentes saberes e fortalecendo a identidade e o protagonismo dos sujeitos no processo educativo.(GADOTTI, 2000, p. 31)

O panorama estatístico apresentado pela SEDUC/AM evidencia que cerca de 68 milhões de pessoas em todo o Brasil, sendo significativa parte no Norte, não concluíram a educação básica, e cerca de 11,4 milhões seguem não alfabetizados, o que reforça a urgência das políticas inclusivas voltadas a jovens, adultos e idosos (IBGE, 2022; PNAD, 2023). Ao considerar o recorte de gênero e raça/cor, observa-se que mulheres negras, sobretudo as que residem em áreas urbanas periféricas e ribeirinhas, compõem parcela expressiva desse contingente (BRASIL, 2022).

No Amazonas, a edição das Diretrizes Operacionais Nacionais para a EJA (Resolução CNE/CEB nº 3, de 8 de abril de 2025) e a adesão ao Pacto Nacional pela Superação do Analfabetismo e Qualificação da EJA (BRASIL, 2024)-(AMAZONAS, 2025)<sup>31</sup>, buscam consolidar estratégias articuladas que envolvem incentivos financeiros (Pé-de-Meia<sup>32</sup>, PDDE-EJA)<sup>33</sup>, formação continuada de professoras(es), distribuição de materiais pedagógicos e

<sup>30</sup> Ecologia dos saberes, conceito desenvolvido por Boaventura de Sousa Santos, significa reconhecer a coexistência, o diálogo e a validade de diferentes formas de conhecimento científico, tradicional, popular, comunitário sem hierarquizá-los. Essa perspectiva propõe valorizar os saberes das margens, como os de mulheres migrantes, promovendo trocas horizontais e enriquecendo processos educativos com diversidade cultural e experiências de vida.

<sup>31</sup> O Pacto Nacional pela Superação do Analfabetismo e Qualificação da EJA é uma iniciativa do governo federal lançada em 2023, voltada para a erradicação do analfabetismo e o fortalecimento da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil. O programa propõe ações integradas entre União, estados e municípios para garantir público, incluindo a EJA, visando reduzir a evasão escolar através de depósitos em conta vinculada ao rendimento e à frequência escolar, estimulando a permanência na escola e a continuidade dos estudos.

<sup>32</sup> Iniciativa federal criada em 2024 que oferece incentivo financeiro para estudantes de baixa renda do ensino médio público, incluindo a EJA, visando reduzir a evasão escolar através de depósitos em conta vinculada ao rendimento e à frequência escolar, estimulando a permanência na escola e a continuidade dos estudos.

<sup>33</sup> Modalidade do Programa Dinheiro Direto na Escola orientada à EJA, destinada a repasses financeiros para escolas públicas, a fim de melhorar infraestrutura, adquirir materiais e apoiar ações que incentivem a matrícula

integração das políticas sociais e de saúde.

Os programas e ações explicitados nos documentos como o Pé-de-Meia, Programa Brasil Alfabetizado<sup>34</sup>, PNLD-EJA, e a ampliação da ponderação da EJA no FUNDEB<sup>35</sup> não apenas visam incentivar a matrícula e permanência, mas também garantir suporte à trajetória escolar, especialmente das mulheres. Destaca-se, nesse sentido, o Programa Pé-de-Meia, que prevê repasses financeiros a estudantes de 18 a 24 anos, com incentivos condicionados a matrícula, frequência, aprovação e participação no ENEM (BRASIL, 2024; AMAZONAS, 2025). Também destaca-se, nos documentos oficiais, a necessidade de formação docente específica, bem como ações intersetoriais capazes de responder às barreiras que impedem a continuidade dos estudos, como a dupla ou tripla jornada das mulheres, transporte, segurança e creche.

### 1.3.1 Mulheres Migrantes na EJA Amazônica: Desafios, Saberes e Potencialidades

O contexto amazônico é marcado por desafios de ordem geográfica, longas distâncias, difícil acesso fluvial ou terrestre, comunidades ribeirinhas e indígenas e também de ordem cultural e socioeconômica, o que impacta sobremaneira a trajetória das mulheres na EJA.

Hilkmar Alves da Silva (2023), em estudo de caso no município de Tefé, reúne evidências de que fatores como a maternidade, trabalho doméstico, empregabilidade precária e ausência de redes de apoio seguem representando barreiras para a permanência e conclusão dos estudos por parte das mulheres, confirmando uma “sobreposição de jornadas” (SILVA, 2023, p. 16-23).

A produção, nesse sentido, evidencia trajetórias de esperança e construção de autonomia, mesmo diante de contextos adversos. As mulheres entrevistadas narram experiências de abandono escolar precoce em função de gravidez, trabalho doméstico, práticas machistas e ausência de incentivo familiar, mas também relatam a resiliência para “reconquistar o espaço escolar”, a importância do apoio de outras mulheres (professoras, colegas, familiares)

---

e a permanência dos estudantes jovens e adultos.

<sup>34</sup> O Programa Brasil Alfabetizado é uma política federal criada em 2003, voltada para a superação do analfabetismo entre jovens, adultos e idosos. O programa fomenta a oferta de turmas de alfabetização em todo o país, provê materiais didáticos, formação de educadores e bolsas para alfabetizadores, priorizando regiões e populações com maiores índices de exclusão escolar e vulnerabilidade social.

<sup>35</sup> O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) é o principal mecanismo de financiamento da educação básica pública no Brasil, destinando recursos a escolas desde a educação infantil até a EJA, com foco em promover a equidade, qualidade e valorização dos profissionais de educação em todo o território nacional.

e a relação de aprendizado mútuo e intergeracional estabelecida com filhos e netos.

Essa leitura dialoga com a pedagogia freireana, que compreende o processo educativo como espaço de reconhecimento dos saberes, de resgate da dignidade e de construção coletiva da cidadania (FREIRE, 1994). A escola, para essas mulheres, torna-se arena de disputas simbólicas, de autorreconhecimento e de elaboração de projetos de vida, mesmo quando as condições materiais são desfavoráveis.

A potência das mulheres migrantes na Educação de Jovens e Adultos (EJA) transcende a resistência cotidiana: trata-se de reconhecer nelas sujeitos históricos, portadoras de experiências e conhecimentos que desafiam os limites da escola tradicional. Em consonância com Paulo Freire (1996), valorizar os saberes prévios é legitimá-las como protagonistas de sua aprendizagem; como ele afirma, “ao tornar-se sujeito, o educando se insere, cria e recria o mundo, por meio das experiências que traz” (FREIRE, 1996, p. 27).

Miguel Arroyo (2005) amplia essa visão ao entender os sujeitos da EJA não apenas como “portadores de lacunas”, mas como trajetórias múltiplas, marcadas por travessias, exclusão e também por reinvenções. Para o autor, reconhecer as histórias das mulheres é um imperativo ético e político:

O compromisso ético e político do educador é restituir ao educando o seu lugar de sujeito do conhecimento, escutando suas experiências, suas lutas, seus trabalhos, suas vidas, recusando vê-lo apenas como objeto das políticas compensatórias.”(ARROYO, 2005, p. 18)

No contexto amazônico, Luzia Mousinho Chawi (2015) evidencia a riqueza dos saberes tradicionais das mulheres ribeirinhas e indígenas, frequentemente invisibilizados pela escola. O cotidiano dessas mulheres é repleto de estratégias de sobrevivência, práticas de cuidado, modos de aprender e de ensinar que podem (e devem) dialogar com o currículo da EJA. Como aponta Chawi, “valorar o conhecimento local com respeito, sem hierarquizá-lo em relação ao conhecimento escolar, amplia as possibilidades formativas para todas e todos” (CHAWI, 2015, p. 132).

Sueli Bispo dos Santos (2014), ao discutir a cultura afro-brasileira e os saberes ancestrais das mulheres negras, reforça que o reconhecimento das epistemologias plurais é elemento central para uma educação verdadeiramente democrática. Para ela, a escola precisa ser espaço de descentralização dos saberes hegemônicos, abrindo-se ao diálogo entre tradições, línguas, religiões, práticas de cuidado e resistência.

Gilles Deleuze (1972), em sua abordagem sobre diferenciação e criação, aponta que os sujeitos migrantes e suas dinâmicas culturais desafiam os modelos fixos de sujeito e saber.

Em diálogo com Guattari, afirma que a potência do aprender reside na multiplicidade:

Não há necessidade de ficarmos especializados ou de nos tornarmos conhecedores para compor um saber. O que importa, é estar em devir, conectar, montar, agenciar, e não adquirir um saber especializado. [...] O devir nunca parte da diferença, mas faz a diferença. (DELEUZE & GUATTARI, 1995 [1980], p. 12 e 14)

Nesse sentido, reconhecer as potências das mulheres migrantes na EJA implica provocar rupturas no modo tradicional de ensinar, acolhendo suas subjetividades, trajetórias e práticas de vida como linhas de fuga que criam novos sentidos para a escola. Como afirmam Deleuze e Guattari (1995), aprender é sempre um movimento de passagem e toda mulher migrante traz em si territórios múltiplos, memórias entrecruzadas e forças de invenção.

Portanto, valorizar o conhecimento prévio dessas mulheres é apostar numa educação intercultural, libertadora e criadora de possibilidades. É admitir, como propõe Freire (1987), que “ninguém educa ninguém, os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo”. Na EJA amazônica, reconhecer o saber das migrantes é transformar a escola: de espaço de ‘reparo’ para território de potência, criação e reinvenção coletiva.

A educação da mulher amazônida está, assim, entrelaçada a um contexto de exclusão histórica, desigualdade de gênero e múltiplas vulnerabilidades sociais, além de marcada pela resiliência e esperança, como explicitado nas narrativas colhidas por Silva (2023): “os percursos de exclusão, abandono e retorno à escola destas mulheres mostram a força da EJA como espaço de emancipação e construção da autonomia” (SILVA, 2023, p. 21). Esse cenário reforça a necessidade de uma EJA contextualizada, que considere não apenas o acesso, mas condições efetivas de permanência, com oferta de creches, adaptação de horários, respeito às trajetórias e reconhecimento dos saberes da vida cotidiana.

### 1.3.2 A Valorização dos Saberes e Trajetórias das Mulheres Migrantes na EJA Amazônica: Análise das Políticas, Iniciativas e Resultados Recentes no Amazonas”

A documentação disponibilizada pela SEDUC/AM na plataforma Saber+<sup>36</sup> oferece uma base normativa consistente e orientações pedagógicas alinhadas com referenciais nacionais, mas também avança ao propor arranjos curriculares sensíveis à diversidade dos sujeitos amazônicos. As Itinerâncias Formativas<sup>37</sup>, por exemplo, representam uma inovação ao

<sup>36</sup> A plataforma Saber+, da Secretaria de Estado de Educação do Amazonas (SEDUC/AM), é um ambiente virtual que atende toda a rede pública estadual, reunindo documentos normativos, orientações pedagógicas, conteúdos formativos e materiais didáticos para professores, gestores e alunos. Sua proposta é apoiar práticas educativas e adaptações curriculares em escolas urbanas, rurais, indígenas e ribeirinhas, respeitando a diversidade social e cultural do estado.

<sup>37</sup> Itinerâncias formativas, no âmbito da SEDUC, designam o deslocamento periódico de equipes pedagógicas estaduais para diferentes escolas e municípios, visando promover formação continuada, acompanhamento e

integrar letramento, mundo do trabalho, direitos humanos, cultura local e equidade de gênero, elementos fundamentais para uma educação contextualizada e promotora de justiça social (AMAZONAS, 2025). Tais diretrizes dialogam com o que defendem Arroyo (2005) e Gadotti (2000): currículos abertos à pluralidade das experiências, que se constroem junto com as alunas e consideram suas trajetórias de migração, trabalho e luta.

A formação continuada de professores, realizada em círculos presenciais e virtuais e promovida tanto via parceria com universidades quanto via redes intersetoriais locais, é central para enfrentar o desafio da evasão e consolidar práticas pedagógicas críticas e inclusivas. Diferentes pesquisas, como a de Chawi (2015) sobre a educação intercultural ribeirinha, e aquela conduzida por Silva (2023) junto a mulheres migrantes em Tefé, atestam que educadoras bem formadas e sensíveis à escuta das trajetórias das mulheres são mais aptas a promover o acolhimento e a articulação dos saberes populares e migrantes ao universo escolar.

Projetos inovadores também emergem de práticas intersetoriais e do envolvimento das próprias comunidades, como programas de alfabetização bilíngue para migrantes, ações comunitárias de incentivo à permanência escolar e parcerias com associações de mulheres para garantir transporte, creche e mediação cultural no ensino. O Programa Pé-de-Meia e a ampliação de recursos via Fundeb, aliados ao PNLD-EJA e ao Brasil Alfabetizado<sup>38</sup>, não só ampliaram a matrícula e a permanência das mulheres migrantes, mas garantiram recursos para materiais adequados à realidade amazônica, como cartilhas bilíngues e conteúdos sobre direitos humanos e vida comunitária.

Em Tabatinga, município de fronteira, escolas públicas têm implementado experiências de turmas bilíngues e pluriculturais, resultado de articulação entre SEDUC, associações indígenas e ONGs como a Cáritas e o Alto Comissariado da ONU para Refugiados (ACNUR)<sup>39</sup>. Mulheres ticuna, colombianas e haitianas se tornaram mediadoras culturais, construindo materiais coletivos e, em rodas pedagógicas, promovendo o exercício de diferentes línguas e a valorização de práticas tradicionais, como a produção de artesanato e

---

suporte presencial a educadores das redes urbanas, rurais, indígenas e ribeirinhas, fortalecendo a implementação das políticas educacionais e o respeito à diversidade regional.

<sup>38</sup> O Programa Brasil Alfabetizado é uma política pública federal criada em 2003 para erradicar o analfabetismo entre jovens, adultos e idosos no Brasil, promovendo a formação de turmas de alfabetização, fornecimento de materiais didáticos e bolsas para alfabetizadores, com prioridade para populações em situação de vulnerabilidade social.

<sup>39</sup> O Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados (ACNUR) é o órgão da ONU responsável por proteger refugiados, solicitantes de refúgio, apátridas e pessoas deslocadas, promovendo assistência humanitária, acesso a direitos, integração social e soluções duradouras como reassentamento, retorno voluntário e inclusão local, em parceria com governos, organizações sociais e comunidades anfitriãs.

agricultura urbana.

Em Manaus, bairros marcados pela intensa migração têm registrado experiências de integração de mulheres migrantes à EJA por meio de ações institucionais e parcerias intersetoriais. Segundo relatório anual da SEDUC-AM (2024), diversas escolas estaduais no entorno das zonas norte e leste vêm promovendo oficinas bilíngues, rodas de leitura acompanhadas por educadoras sociais e atividades de valorização dos saberes das mulheres venezuelanas, haitianas e indígenas. Essas iniciativas, conforme evidencia o Fórum Estadual de Educação de Jovens e Adultos do Amazonas (FEEJA, 2024)<sup>40</sup>, proporcionam melhoria da permanência escolar, desenvolvimento da autoestima e engajamento das mulheres migrantes em projetos de geração de renda e participação comunitária.

Na capital, a Escola Estadual Senador João Bosco Ramos de Lima, localizada em bairro de intensa migração, criou o projeto “Mulheres que Educam”, reunindo semanalmente educandas de diferentes origens para vivências em direitos humanos, rodas de leitura, iniciação à informática e oficinas de saberes práticos (culinária, costura, bordado, cultura indígena). Yadira, venezuelana, relata: “*Na EJA, descobri que o que aprendi com minha mãe serve aqui também. Hoje, ensino cestos e escuto outras mulheres. Me sinto parte de algo maior*”, práticas relatadas por Arroyo (2016) e Chawi (2015) como fundamentais para o reconhecimento do conhecimento prévio e do protagonismo feminino.

Já em Itacoatiara, a diretora de uma escola relata como a construção coletiva de uma horta comunitária foi fundamental para aproximar as migrantes da EJA, reduzir a evasão e articular ações entre educação e saúde municipais. “Hoje boa parte das verduras servidas na merenda vêm da nossa horta, cuidada por mães do Amazonas, do Haiti e Venezuela”, afirma a gestora, destacando ainda o impacto no aumento da frequência escolar e na autoestima das mulheres.

Dados recentes da PNAD Contínua (IBGE, 2023) apontam que, só entre 2019 e 2024, houve um aumento de 27% nas matrículas femininas na EJA em municípios do interior do Amazonas, índice ainda mais expressivo nas sedes de municípios que receberam correntes migratórias (Tabatinga, Benjamin Constant, Manaus). O boletim do Fórum Estadual de Educação de Jovens e Adultos (AMAZONAS, 2024) destaca a redução da evasão em até 34%

---

<sup>40</sup> O Fórum Estadual de Educação de Jovens e Adultos do Amazonas (FEEJA) é um espaço permanente de diálogo, articulação e controle social, formado por representantes de órgãos públicos, instituições de ensino, movimentos sociais, sindicatos e organizações da sociedade civil. Atua na defesa, formulação e monitoramento de políticas públicas voltadas à EJA, valorizando a diversidade regional. Informações e participação podem ser acessadas por meio da SEDUC/AM ([seduc.am.gov.br](http://seduc.am.gov.br)), redes sociais, contatos diretos com a coordenação de EJA e instituições parceiras, como UFAM e UEA.

em escolas que criaram horários flexíveis, organizaram creches noturnas e adotaram rodas de partilha de saberes como componente do currículo integrado.

Há, contudo, desafios persistentes. A dupla jornada, a responsabilidade pelo cuidado dos filhos e familiares e as dificuldades para acessar creche ou transporte escolar são obstáculos relatados em quase todos os municípios. A discriminação linguística, o preconceito de gênero e a subvalorização do saber migrante ainda aparecem em depoimentos de educandas, como mostrou a pesquisa de Chawi (2015) em comunidades ribeirinhas: *“Me chamavam de ignorante por não saber as palavras do Brasil, mas hoje sei que aqui também sou sabedora”*, contou uma migrante haitiana em Parintins.

Para enfrentar essas barreiras, políticas públicas e movimentos sociais têm atuado de forma articulada. O projeto “Caminhos do Saber”<sup>41</sup>, desenvolvido em parceria com ONGs e pastorais sociais, leva oficinas itinerantes às comunidades ribeirinhas e áreas periféricas de Manaus, focando em alfabetização, conhecimento de direitos e integração social das mulheres migrantes. Já o programa Pé-de-Meia, junto a bolsas de permanência do Plano Nacional de Educação, tem garantido que mães-migrantes não interrompam seus estudos por falta de recursos mínimos.

As trajetórias de sucesso, como a da líder comunitária haitiana Joceline Jean, alfabetizada na EJA e atual conselheira escolar em Benjamin Constant, exemplificam o impacto transformador dessas políticas e práticas. *“Aos 42 anos, quebrei o silêncio e me reconheci importante para minha comunidade. Hoje ajudo outras mulheres a não desistirem de aprender.”*

No universo rural, o município de Boca do Acre adapta a EJA a partir do “Tempo Escola, Tempo Comunidade”<sup>42</sup>, respeitando as cheias e vazantes dos rios, o calendário agroextrativista e a dinâmica das mulheres migrantes e suas famílias. Em Parintins, a parceria escola-associação de mulheres resultou em oficinas de sabão ecológico e leitura compartilhada, gerando economia solidária, partilha de saberes tradicionais e aumento expressivo do engajamento escolar.

---

<sup>41</sup> O Projeto Caminhos do Saber é uma iniciativa da Secretaria de Estado de Educação do Amazonas (SEDUC/AM) voltada à oferta de formação continuada para professores da rede pública estadual, promovendo cursos, oficinas pedagógicas e materiais de apoio para qualificar o ensino, incentivar práticas inovadoras em sala de aula e aprimorar a aprendizagem dos estudantes em diferentes etapas da educação básica, com atenção às especificidades regionais do Amazonas.

<sup>42</sup> O Projeto “Tempo Escola, Tempo Comunidade”, da SEDUC/AM, busca fortalecer a integração entre escola e comunidade por meio de atividades educativas, culturais e sociais realizadas em parceria com famílias e organizações locais. A iniciativa visa ampliar os processos de aprendizagem para além do ambiente escolar, valorizando o território, a diversidade cultural e o protagonismo dos estudantes nas comunidades do Amazonas.

Essas experiências comprovam que a valorização das histórias, saberes e protagonismo das mulheres migrantes é essencial para a permanência, emancipação e expansão qualitativa da EJA. Como apontam Arroyo (2005), Bispo dos Santos (2014) e Freire (1996), só o reconhecimento real e políticas educacionais sensíveis às realidades amazônicas e migrantes poderão garantir à EJA seu caráter verdadeiramente democrático, reparador e emancipador.

Os relatos colhidos por Bispo dos Santos (2014) junto a educandas afro-amazônicas e por Chawi (2015) entre mulheres indígenas e ribeirinhas iluminam os processos de conquista de autonomia, empoderamento e reconstrução identitária via EJA. Nessas trajetórias, a escola deixa de ser só um espaço de “compensação” para tornar-se território de reinvenção, criatividade e resistência, aspectos que Freire (1996) defende como centrais para qualquer experiência educativa emancipadora. Como ele afirma, “os oprimidos, ao recuperarem o espaço da palavra e da ação crítica, recriam a si e ao próprio mundo” (FREIRE, 1996, p. 32).

Do ponto de vista estatístico, dados da PNAD Contínua (IBGE, 2023) e do Mapa da Exclusão Escolar no Amazonas (FEEJA, 2024) confirmam esses avanços: entre 2018 e 2024, o índice de conclusão feminina na EJA subiu de 31% para 49% nos municípios da calha do Solimões e Alto Rio Negro, com registros de crescimento anual em Manaus, Tabatinga, São Gabriel da Cachoeira, Manacapuru e Careiro da Várzea. O Projeto Pé-de-Meia, citado por Arroyo (2022), se tornou referência ao oferecer bolsas, alimentação e transporte escolar flexível para alunas mães migrantes.

No entanto, apesar dos avanços, persistem desafios estruturais: a dupla ou tripla jornada como mães, cuidadoras e trabalhadoras; as longas distâncias e barreiras de acesso físico aos espaços escolares; e o preconceito ou a naturalização da “falta” nos cotidianos educativos. Bourdieu (2001) alerta:

A cultura da escola não é a cultura de todos. Aqueles desprovidos dos meios de interpretar e apropriar-se dos códigos legítimos têm seu saber recusado, seu valor ignorado, sua experiência interditada. Assim, a escola, em vez de corrigir as desigualdades, frequentemente contribui para reproduzi-las, ao desqualificar as formas de expressão e de conhecimento dos dominados” (BOURDIEU & PASSERON, 2001, p. 17)

Deleuze & Guattari (1995) acrescentam que somente pela abertura à multiplicidade dos “devires” e saberes presentes nos sujeitos a escola poderá reinventar-se, tarefa que exige políticas públicas corajosas e compromisso ético dos profissionais da educação.

Estudos recentes (SEDUC, 2024; UNESCO, 2024; Bispo dos Santos, 2014; Chawi, 2015) reforçam: experiências inovadoras, como salas multisseriadas, currículos interculturais, creches noturnas, incentivo à participação política, oficinas produtivas e rodas de escuta, são

elementos-chave para combater a evasão, promover o sucesso pedagógico e afirmar a potência das mulheres migrantes na EJA amazônica.

Como assinala Freire (1996), “a educação que liberta é aquela que reconhece saberes, escuta trajetórias e constrói comunhão”. No conjunto, a EJA do Amazonas, ancorada na valorização das trajetórias migrantes e femininas, caminha na direção de uma educação cada vez mais igualizadora, reparadora e emancipada.

Diante disso, o enfrentamento das múltiplas jornadas femininas na EJA na Amazônia requer respostas para além do campo educacional: é fundamental consolidar ações intersetoriais envolvendo saúde, assistência social, políticas de gênero e direitos das migrantes. Experiências exitosas apontam para a eficácia de ofertas educacionais flexíveis (com horários adaptados e alternativas semipresenciais), a garantia de creches e a valorização da escuta e do protagonismo das mulheres como sujeitos do direito à educação (hooks, 2019; Santos, 2014).

Por fim, reconhecer, documentar e dar visibilidade às histórias e conquistas das mulheres migrantes na EJA é tanto imperativo ético quanto fundamento de qualquer política emancipadora genuína (Freire, 1996; Arroyo, 2005; Bispo dos Santos, 2014; Chawi, 2015; hooks, 2019). É justamente nesta escuta atenta e na aposta na potência de seus saberes, que residem as maiores possibilidades de expansão não só da permanência e da conclusão dos estudos, mas de camadas mais profundas de emancipação, justiça social e transformação estrutural.

## **CAPÍTULO 2 – CAMINHOS METODOLÓGICOS: A ESCUTA DIALÓGICA NA PESQUISA COM MULHERES MIGRANTES NA EJA**

### **2.1 A pesquisa como ato político-pedagógico**

Este capítulo é dedicado à explanação densa e autocrítica dos caminhos metodológicos adotados<sup>43</sup>, em consonância com a perspectiva de que a trajetória da pesquisa é, em si, um processo formativo e político (MINAYO, 2012; DEMO, 2011). Em alinhamento com a

---

<sup>43</sup> Esta dissertação contou, em etapas pontuais do seu processo de elaboração, com o uso da ferramenta de inteligência artificial generativa ChatGPT, empregada exclusivamente como apoio técnico à escrita acadêmica. Foram solicitadas à ferramenta sugestões de organização de seções, esclarecimento de normas acadêmicas, auxílio na padronização de referências e reformulação pontual de trechos para melhoria de clareza, coesão e fluidez do texto.

pedagogia da escuta<sup>44</sup> proposta por Paulo Freire (1996), entendo que toda escolha metodológica é atravessada por decisões ético-políticas, por isso, exponho de forma transparente os sentidos, limites e potencialidades do percurso selecionado.

Parto do reconhecimento de que estudar a experiência das mulheres migrantes na Educação de Jovens e Adultos no Amazonas exige mais do que uma metodologia padronizada: requer humildade epistemológica (BACHELARD, 1996), rigor ético (GIL, 2008) e abertura à complexidade (SANTOS, 2014), pois lida com trajetórias múltiplas, permeadas por vulnerabilidades, afetos, silenciamentos e resistências. Por isso, optei por uma abordagem qualitativa e dialógica, inspirada pela tradição freireana, como afirma o autor:

Se, na verdade, o sonho que nos anima é democrático e solidário, não é falando aos outros, de cima para baixo, sobretudo, como se fôssemos os portadores da verdade a ser transmitida aos demais, que aprendemos a escutar, mas é escutando que aprendemos a falar com eles. Somente quem escuta paciente e criticamente o outro, fala com ele, mesmo que, em certas condições, precise de falar a ele. O que jamais faz quem aprende a escutar para poder falar com é falar impositivamente. Até quando, necessariamente, fala contra posições ou concepções do outro, fala com ele como sujeito da escuta de sua fala crítica e não como objeto de seu discurso. O educador que escuta aprende a difícil lição de transformar o seu discurso, às vezes necessário, ao aluno, em uma fala com ele (FREIRE, 1996, p.113)

A abordagem qualitativa permite acessar a densidade dos fenômenos humanos, seus sentidos subjetivos e seus atravessamentos históricos, sociais e culturais (MINAYO, 2012; GUBA; LINCOLN, 1994). Como destaca Minayo (2001), esse caminho é especialmente pertinente nas situações em que não se quer apenas mensurar dados, mas compreender processos e significados. A autora afirma:

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. (MINAYO, 2001, p. 21).

Nesse sentido, inspirei-me também em Gadamer (1999), para quem o processo interpretativo exige uma atitude de abertura radical à alteridade, fundada no reconhecimento de que todo compreender é, antes de tudo, um encontro entre horizontes. Compreender o outro não significa simplesmente aplicar categorias prévias a um “objeto” de estudo, mas dispor-se a deixar interpelar pelas suas palavras, experiências e modos de dizer o mundo, num

---

<sup>44</sup> A expressão “pedagogia da escuta” não aparece como categoria sistematizada por Paulo Freire, mas é uma formulação contemporânea utilizada por diferentes autores para destacar, em sua obra, o caráter dialógico, problematizador e radicalmente respeitoso em relação à voz dos sujeitos da educação. Nesse sentido, remete à centralidade da escuta como gesto político-pedagógico, articulado à defesa do diálogo, da indissociabilidade entre ensinar e aprender e do reconhecimento dos educandos como sujeitos históricos do conhecimento (FREIRE, 1996).

movimento de diálogo em que o intérprete também se transforma. Essa perspectiva hermenêutica reforça a necessidade de suspender, tanto quanto possível, pré-juízos normativos e expectativas rígidas, acolhendo o que emerge das narrativas das participantes como possibilidade real de deslocar e reconfigurar o próprio horizonte de compreensão da pesquisadora.

Em consonância com essa postura, retomei os referenciais de Jovchelovitch e Bauer (2002), que valorizam a narrativa como veículo privilegiado de expressão de sentidos, de memória e de negociação identitária. Para esses autores, contar a própria história não é apenas descrever fatos, mas organizar experiências, atribuir-lhes significados e posicionar-se diante de relações de poder e de pertença. Tal enfoque mostra-se particularmente fecundo quando tratamos de mulheres que atravessaram fronteiras, vivenciaram deslocamentos muitas vezes marcados por coerções econômicas, políticas e/ou familiares, experimentaram silenciamentos diversos e foram convocadas a reinscrever seus pertencimentos em novos contextos socioculturais. Ao reconhecer as narrativas dessas mulheres migrantes como espaços de elaboração de si e de disputa simbólica, a pesquisa assume o compromisso de escutá-las não como “fontes de informação” sobre a migração e a EJA, mas como enunciações situadas, por meio das quais elas constroem e reconstroem suas identidades, seus vínculos e seus projetos de futuro.

A opção pelo enfoque narrativo foi motivada pela convicção de que “somos feitos de histórias” (SANTOS, 2014), e que os relatos das mulheres migrantes, para além dos dados objetivos, carregam marcas simbólicas, ressonâncias coletivas e epistemologias singulares.

Assim, a escuta atenta, aberta e respeitosa tornou-se princípio operativo da pesquisa, não apenas como técnica de coleta de dados, mas como atitude metodológica central, conforme Freire (1996) e bell hooks (2013), que ressaltam o valor libertador do diálogo.

Em diálogo com a teoria interseccional (CRENSHAW, 1991; AKOTIRENE, 2018), compreendo que as narrativas produzidas não se organizam em torno de um único eixo de opressão, mas emergem do entrecruzamento de gênero, raça/cor, nacionalidade, classe, língua, maternidade e condição migratória. A metodologia adotada, portanto, busca criar condições para que essas múltiplas camadas possam emergir, sem reduzi-las à categoria “migrante” ou “aluna”, frequentemente usadas de forma homogeneizante pelas instituições.

## 2.2 O universo da pesquisa e acesso aos dados da SEDUC/AM

O universo desta pesquisa é composto por mulheres migrantes estrangeiras, maiores

de idade, matriculadas na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA) (e/ou em ofertas associadas no âmbito da rede estadual), em escolas públicas estaduais do Amazonas, com recorte empírico voltado para o município de Manaus. A delimitação desse universo responde ao objetivo central do estudo: compreender como mulheres migrantes sustentam a permanência na escolarização diante de múltiplas jornadas (trabalho remunerado e/ou informal, responsabilidades domésticas, cuidado com filhos e familiares, deslocamentos urbanos e demandas de integração sociocultural), em condições frequentemente marcadas por instabilidade e vulnerabilidades.

Para mapear o universo potencial de participantes, foi realizado um procedimento formal junto à Secretaria de Estado de Educação e Desporto Escolar do Amazonas (SEDUC/AM), por meio de solicitação à Gerência de Pesquisa e Estatística (GEPES/DEPLAN). Como resposta, foi encaminhado um relatório extraído do sistema GEPES/SIGEAM, com data de atualização 09/06/2025, contendo registros de alunas estrangeiras do sexo feminino, maiores de 18 anos, associadas a unidades escolares e às Coordenadorias Distritais de Educação (CDEs) em Manaus.

A base recebida apresenta as seguintes variáveis: município, código e nome da escola, Coordenadoria Distrital, idade, sexo, nacionalidade e país de origem. Para fins acadêmicos e em consonância com cuidados éticos e de proteção de dados, a análise foi conduzida exclusivamente em nível agregado (contagens e proporções), sem divulgação de informações nominativas.

Após o tratamento e organização dos dados, **identificou-se um total de 176 registros de mulheres estrangeiras maiores de idade vinculadas à EJA/ensino médio na rede estadual de Manaus em 2025**. O conjunto evidencia um perfil marcado por forte concentração etária no limiar da maioridade, predominância de um país de origem específico e ampla distribuição territorial por CDEs, elementos que, do ponto de vista metodológico, subsidiam a justificativa do campo e o desenho amostral qualitativo.

As alunas estão distribuídas por todas as sete Coordenadorias Distritais (CDEEE01–CD07), indicando capilaridade territorial do fenômeno na rede. Observa-se, porém, concentração relativa em duas CDEs: CDE05 (40; 22,7%) e CDE06 (33; 18,8%), seguidas por CDE03 (27; 15,3%), CDE01 (26; 14,8%), CDE07 (24; 13,6%), CDE04 (17; 9,7%) e CDE02 (9; 5,1%). Esses dados estão sintetizados nas áreas com maior densidade de matrículas (facilitando acesso ao campo) e, ao mesmo tempo, evita uma leitura homogênea do fenômeno: as mulheres migrantes não estão “em um único lugar”, mas espalhadas de forma desigual pela cidade.

**Gráfico 1** - Distribuição por Coordenadoria Distrital de Educação (CDE) das alunas estrangeiras maiores de idade. Manaus, 2025

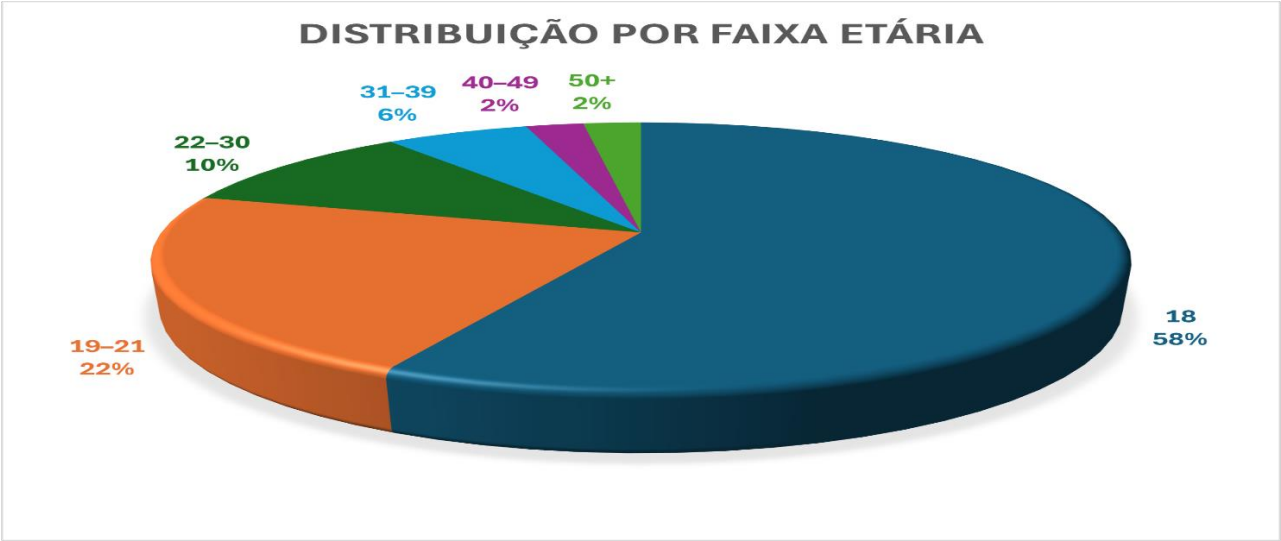


Fonte: Elaborada pela autora a partir dos dados do Censo escolar – SEDUC/AM – GEPES/SIGEAM - Relatório “Total de Alunas Estrangeiras Maiores de Idade – Aluno por Escola (Manaus)”. Atualização em 09/06/2025.

Essa configuração territorial é metodologicamente relevante porque permite reconhecer áreas com maior densidade de matrículas (facilitando acesso ao campo) e, ao mesmo tempo, evita uma leitura homogênea do fenômeno: as mulheres migrantes não estão “em um único lugar”, mas espalhadas de forma desigual pela cidade.

A distribuição etária apresenta um pico marcante aos **18 anos: 101 alunas (57,4%)**. Na sequência, a faixa 19–21 anos soma 39 (22,2%), seguida por 22–30 anos com 18 (10,2%), 31–39 com 10 (5,7%), 40–49 com 4 (2,3%) e 50+ com 4 (2,3%). Em termos de medidas-resumo, a idade média é 21,44, indicando uma distribuição fortemente concentrada em idades jovens, mas com presença consistente de adultas e casos em idades mais elevadas (até 61 anos).

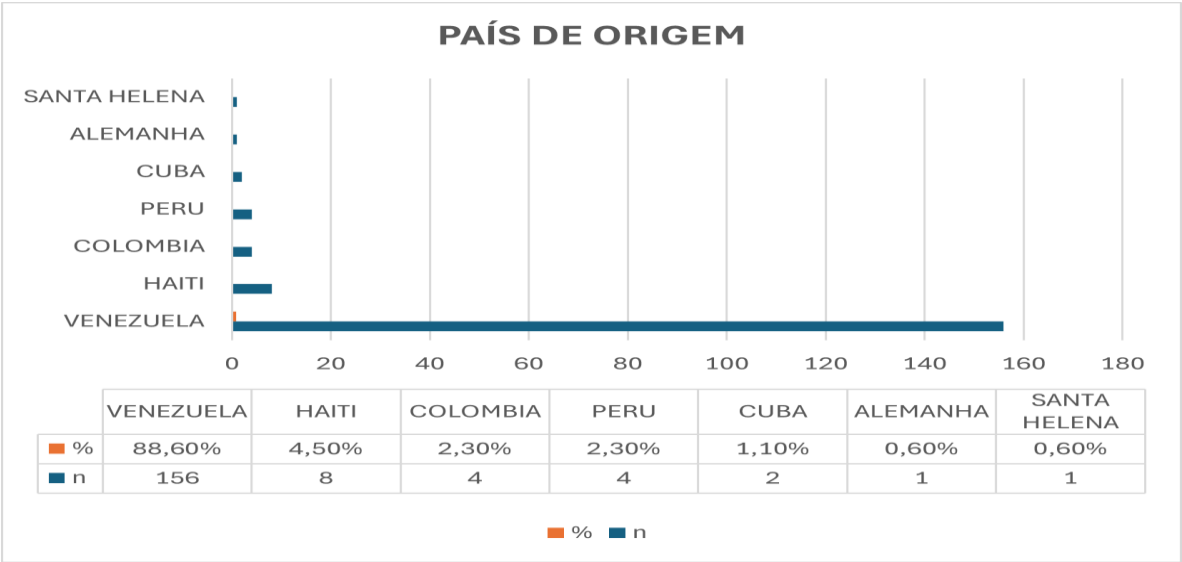
**Gráfico 2 - Distribuição por faixa etária das alunas estrangeiras maiores de idade. Manaus, 2025**



Fonte: Elaborada pela autora a partir dos dados do Censo escolar – SEDUC/AM – GEPES/SIGEAM - Relatório “Total de Alunas Estrangeiras Maiores de Idade – Aluno por Escola (Manaus)”. Atualização em 09/06/2025.

Quanto ao perfil de origem nacional **evidencia predominância expressiva da Venezuela: 156 (88,6%)**. O grupo “outros países” soma 20 (11,4%), incluindo principalmente Haiti (8; 4,5%), além de Colômbia (4; 2,3%), Peru (4; 2,3%), Cuba (2; 1,1%), e registros pontuais de outros países

**Gráfico 3 - País de origem das alunas estrangeiras maiores de idade. Manaus, 2025**

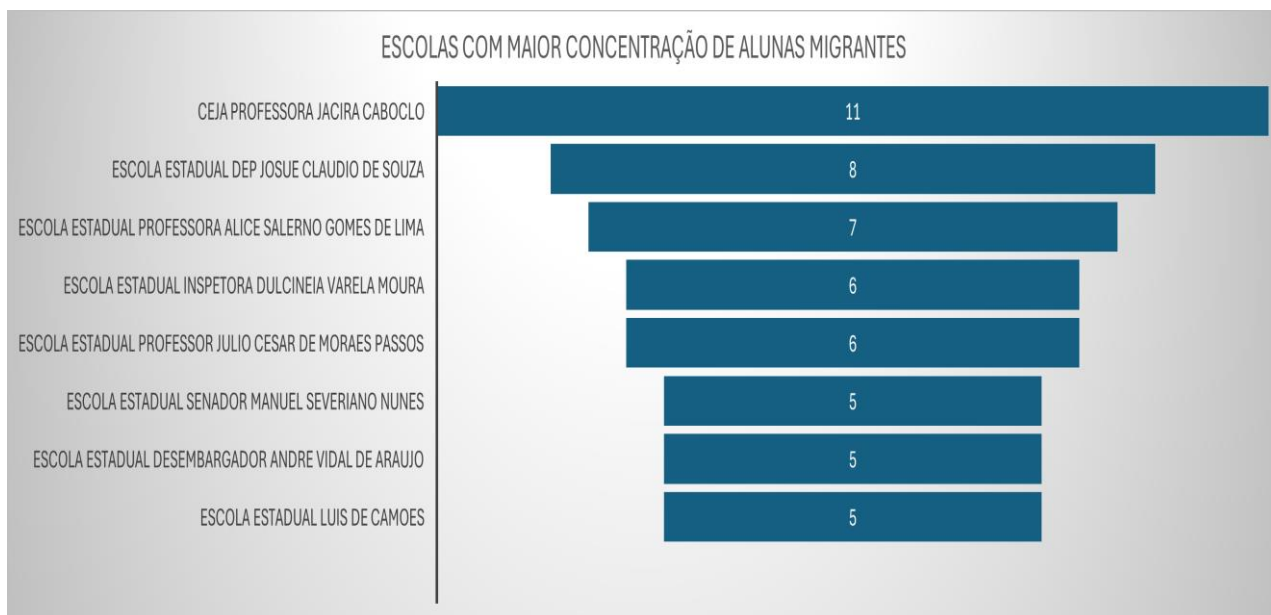


Fonte: Elaborada pela autora a partir dos dados do Censo escolar – SEDUC/AM – GEPES/SIGEAM - Relatório “Total de Alunas Estrangeiras Maiores de Idade – Aluno por Escola (Manaus)”. Atualização em 09/06/2025.

O dado reforça que, embora haja diversidade, a presença migrante feminina na EJA em Manaus, neste recorte, é estruturada majoritariamente por um deslocamento nacional específico, o que tem implicações para práticas de acolhimento escolar, linguagem, redes de apoio e trajetórias de migração recentes.

A distribuição por escola indica um padrão de concentração: as 10 escolas com maior número de registros somam 73 alunas (41,5%), enquanto as demais escolas reúnem 103 (58,5%). Além disso, as cinco escolas mais concentradoras reúnem 38 registros (21,6%). Esse padrão sugere a existência de unidades que operam, na prática, como escolas-polo para matrícula e permanência de mulheres migrantes, seja por localização, oferta de EJA, reputação comunitária, ou capacidade de acolhimento institucional.

**Gráfico 4** - Escolas com maior concentração de registros de alunas estrangeiras maiores de idade. Manaus, 2025



Fonte: Elaborada pela autora a partir dos dados do Censo escolar – SEDUC/AM – GEPES/SIGEAM - Relatório “Total de Alunas Estrangeiras Maiores de Idade – Aluno por Escola (Manaus)”. Atualização em 09/06/2025.

O mapeamento quantitativo teve dupla função metodológica: caracterizar o universo e delimitar com rigor o perfil etário, territorial e de origem nacional das mulheres estrangeiras maiores de idade na EJA em Manaus, evitando que a seleção qualitativa se baseasse apenas em impressões ou acesso casual; e orientar a seleção intencional, pois ao evidenciar CDEs com maior concentração (como CDE05 e CD06), variação etária (18 até 50+) e existência de escolas-polo, a base permitiu planejar a etapa qualitativa buscando diversidade territorial e diversidade de trajetórias. Assim, entrevistas e observações puderam ser distribuídas

estrategicamente para contemplar os casos em idades mais elevadas nos quais retorno escolar, interrupções e recomeços tendem a aparecer com mais força.

Embora robusta para caracterização e planejamento de campo, a base administrativa possui limites: trata-se de um recorte temporal e não contém variáveis fundamentais para mensurar diretamente múltiplas jornadas, como ocupação, renda, número de filhos, horas de trabalho, tempo de deslocamento e composição familiar. Por isso, o dado quantitativo cumpre função de mapeamento e contextualização, enquanto a compreensão das múltiplas jornadas e das estratégias de permanência depende da etapa qualitativa, baseada em narrativas, entrevistas e/ou observações.

Por fim, considerando que o relatório original contém informações nominativas, a pesquisa adota o princípio de minimização e anonimização de dados, trabalhando no texto e nos materiais públicos apenas com contagens, percentuais e agregações, preservando a confidencialidade das participantes.

No contexto amazônico, o trabalho de Suzane Alves oferece um importante pano de fundo para compreender a presença de estudantes migrantes na rede pública de ensino. Em seu segundo capítulo, a autora analisa dados do Censo Escolar da Educação Básica do Estado do Amazonas, realizados pelo INEP, entre 2013 e 2023, evidenciando um crescimento contínuo e expressivo das matrículas de alunos migrantes no sistema educacional. Nesse período, o número de matrículas passou de 396, em 2013, para 5.296, em 2023, totalizando 22.846 registros no Estado, dos quais 4.468 em instituições do interior e 18.378 em escolas públicas municipais e estaduais da capital (ALVES, 2025). Esses dados revelam Manaus como um dos principais destinos amazônicos de crianças, adolescentes e jovens migrantes em idade escolar.

Para situar o recorte empírico desta pesquisa em um panorama mais amplo, dialogo com os dados analisados por Alves (2025), que, com base no Censo Escolar/INEP (2013–2023), evidencia o crescimento das matrículas de estudantes migrantes no Amazonas, especialmente a partir de 2018. Esse contexto macroestrutural contribui para compreender que a presença de mulheres migrantes na EJA de Manaus não constitui ocorrência isolada, mas integra um movimento mais amplo de reconfiguração demográfica e educacional na região.

A presente pesquisa delimita um segmento específico do fenômeno, mulheres migrantes estrangeiras, maiores de 18 anos, matriculadas na EJA/ensino médio da rede estadual de Manaus, tomando como base o relatório administrativo extraído do GEPES/SIGEAM (SEDUC/AM, atualização em 09/06/2025). Em consonância com Marconi e Lakatos (2003) e Gil (2023), o mapeamento prévio do universo e de sua distribuição, ainda

que por meio de estatística descritiva, contribui para explicitar critérios de inclusão e fortalecer a transparência das escolhas metodológicas, reduzindo seleções casuais. No caso deste estudo, a caracterização quantitativa evidenciou, simultaneamente, a concentração de matrículas em idades mais jovens e a presença minoritária de mulheres em faixas etárias mais elevadas, o que fundamentou a opção pela **amostragem intencional** voltada às participantes de maior idade, detalhada na seção seguinte, como estratégia de aprofundamento das múltiplas jornadas e dos sentidos atribuídos à permanência na EJA.

### 2.3 Da lógica quantitativa ao critério qualitativo: amostragem intencional e saturação teórica

Por se tratar de uma pesquisa qualitativa centrada nas trajetórias de mulheres migrantes, evito, na descrição do campo empírico, o uso do termo “amostra” em sentido estatístico. Ao longo deste capítulo, refiro-me ao “grupo de participantes” ou ao “conjunto de sujeitos participantes”, destacando que a seleção foi intencional e orientada pela busca de saturação teórica, e não por critérios de representatividade numérica. Essa escolha terminológica reforça a natureza narrativa e interpretativa do estudo.

Como explicam Barbetta (2017) e Triola (2020), nas pesquisas quantitativas de levantamento o tamanho do grupo pesquisado não é definido de forma arbitrária ou apenas por conveniência do pesquisador. Nesses casos, a definição do tamanho do grupo ( $n$ ) está diretamente vinculada ao objetivo de estimar parâmetros populacionais com um determinado nível de precisão, de modo que os resultados obtidos junto ao grupo pesquisado possam ser generalizados, com cautela, para o conjunto da população. Para isso, recorrem-se a procedimentos estatísticos que articulam, de maneira sistemática, o nível de confiança desejado (isto é, a probabilidade de que o intervalo de confiança contenha o verdadeiro valor do parâmetro), a margem de erro admitida (amplitude máxima da diferença aceitável entre a estimativa amostral e o parâmetro populacional) e uma proporção esperada ou variabilidade estimada do fenômeno em estudo. É a combinação desses elementos, e não uma escolha aleatória de números, que fundamenta o cálculo de “ $n$ ” em levantamentos quantitativos, orientando decisões metodológicas coerentes com o rigor próprio às abordagens quantitativas.

No entanto, este estudo não busca estimar proporções do tipo “ $x\%$  das migrantes vivenciam tal situação”, mas aprofundar a compreensão de experiências, significados, resistências, resiliências e potências de mulheres migrantes na EJA amazônica. Em vez de responder quanto esse fenômeno ocorre na população, interessa aqui compreender como ele se configura nas trajetórias concretas dessas mulheres, como elas narram suas vivências de

migração, escolarização, trabalho e cuidado, e que sentidos produzem acerca de si mesmas e de seus projetos de vida.

Nessa perspectiva, insere-se no campo das pesquisas qualitativas, em que, como ressaltam Creswell (2018) e Minayo (2014), o critério central para a definição do conjunto de sujeitos participantes não é a margem de erro estatística, mas a saturação teórica. Trata-se de um princípio segundo o qual o número de participantes é ampliado até o ponto em que novas entrevistas ou novos casos deixam de acrescentar elementos substantivos às categorias analíticas já construídas. Em outras palavras, considera-se que o conjunto de participantes torna-se suficiente quando os dados passam a reiterar e adensar significados previamente identificados, sem produzir núcleos de sentido realmente novos. Assim, o foco desloca-se da representatividade numérica para a densidade interpretativa, privilegiando a riqueza, a complexidade e a variedade das experiências narradas pelas mulheres migrantes em seus múltiplos contextos de vida e escolarização.

Nesse sentido, Creswell observa que, em estudos qualitativos, “o pesquisador seleciona participantes até o ponto em que novas informações já não acrescentam nada de substancial às categorias que vêm sendo desenvolvidas” (CRESWELL, 2018), o que caracteriza a saturação dos dados. De forma convergente, Minayo afirma:

O tamanho da amostra na pesquisa qualitativa não é determinado por fórmulas estatísticas, mas pelo critério de saturação teórica. A coleta de informações prossegue até o momento em que novas entrevistas ou novas observações deixam de trazer elementos realmente novos para a compreensão do objeto estudado, repetindo o já encontrado. (MINAYO, 2012, p. 197).

Em outras palavras, para a autora, o número de participantes em estudos qualitativos deve ser definido com base na saturação teórica, e não em critérios de cálculo estatístico.

A adoção desse princípio orientou a decisão de encerrar o trabalho de campo a partir da recorrência de temas e categorias, quando as novas entrevistas passaram a reafirmar, com pequenas variações, os eixos já identificados, sem produzir novos núcleos de sentido relevantes para os objetivos da pesquisa.

Creswell (2018) indica que, em estudos qualitativos que fazem uso de entrevistas em profundidade, grupos entre 5 e 30 participantes tendem a ser suficientes, a depender da heterogeneidade do grupo investigado e da complexidade do fenômeno em análise. Mais do que fixar um número ideal, o autor enfatiza que o critério decisivo é alcançar o ponto em que novas entrevistas deixam de acrescentar elementos substantivamente novos às categorias que

vêm sendo construídas ao longo da análise, isto é, o momento em que os dados passam sobretudo a reiterar e adensar sentidos já identificados. É esse patamar, denominado saturação, que orienta a decisão de interromper a inclusão de novos participantes, garantindo que o grupo de participantes, ainda que numericamente reduzido, seja suficiente para oferecer uma compreensão densa e articulada do objeto em estudo.

Minayo (2014) reforça que, quando há forte densidade das narrativas e convergência temática, grupos reduzidos de participantes podem produzir grande riqueza analítica. A autora explica que:

O método qualitativo é o que se aplica ao estudo da história, das relações, das representações, das crenças, das percepções e das opiniões, produtos das interpretações que os humanos fazem a respeito de como vivem, constroem seus artefatos e a si mesmos, sentem e pensam (MINAYO, 2014, p. 57).

Essa perspectiva orienta a presente investigação, na medida em que aposta na intensidade das narrativas e na recorrência de temas centrais como critérios de suficiência analítica, em vez de privilegiar a representatividade numérica.

À luz desses referenciais, a lógica estatística clássica (nível de confiança, margem de erro, proporção esperada) foi considerada apenas como pano de fundo conceitual para contrastar abordagens. A definição concreta do grupo de participantes seguiu a lógica qualitativa de amostragem intencional e de busca por saturação teórica (CRESWELL, 2018; MINAYO, 2022).

A partir da listagem da SEDUC/AM, foi possível identificar todas as alunas migrantes da EJA nas escolas públicas estaduais de Manaus, com seus respectivos dados de idade e escola. Considerando o recorte temporal da pesquisa, as condições logísticas (tempo disponível, funcionamento da EJA somente de terça a quinta-feira, dispersão das escolas em diferentes zonas da cidade) e o objetivo de aprofundar, qualitativamente, as trajetórias, tornou-se inviável entrevistar todas as alunas migrantes.

Diante disso, optei por um critério intencional específico: entrevistar as 7 (sete) alunas migrantes com maior idade da lista obtida junto à SEDUC/AM. Essa decisão se assenta em três fundamentos principais, articulados entre si.

Em primeiro lugar, a saturação teórica com um grupo reduzido de participantes: ao longo do trabalho de campo, percebi que, a partir da 6ª e 7ª entrevista, as categorias centrais, motivos da migração, barreiras de acesso à escola, conciliação entre trabalho, cuidado e estudo, experiências de racismo e xenofobia, redes de apoio e estratégias de resistência, começavam a se repetir com variações, mas sem emergir novos eixos temáticos relevantes.

Esse é um indicativo de saturação teórica, nos termos de Creswell (2018) e Minayo (2022), o que legitimou a decisão de encerrar a fase de entrevistas naquele ponto, sem prejuízo para os objetivos do estudo.

Em segundo lugar, considerei a idade como marcador de trajetória e densidade experiencial<sup>45</sup>. A escolha das alunas de maior idade não foi apenas uma solução pragmática, mas uma decisão teórica: partiu da compreensão de que mulheres mais velhas tendem a acumular trajetórias migratórias mais longas, mais inserções e reinserções no mundo do trabalho, mais tentativas (e interrupções) de escolarização, além de responsabilidades familiares ampliadas (filhos, netos, parentes sob cuidado). Essa compreensão dialoga com a literatura sobre educação de adultos, biografias e memória (por exemplo, JOSSO, 2004; PINEAU, 2006), que enfatiza o “capital de experiência” acumulado ao longo do ciclo de vida. No contexto da EJA, diversos estudos apontam que sujeitos em faixas etárias mais avançadas tendem a articular, em seus relatos, diferentes tempos e espaços de vida, infância, juventude, vida adulta, migração, trabalho, retornos à escola, produzindo narrativas densas e historicamente situadas.

Ao privilegiar as alunas com mais idade, busquei, portanto, ouvir mulheres cujas trajetórias de vida e de migração, por serem mais longas, tendem a apresentar maior complexidade, desdobramentos e inflexões. Parto do entendimento de que o tempo vivido se traduz em acúmulo de experiências escolares, laborais, familiares, comunitárias e de circulação entre territórios, o que potencialmente amplia o repertório de informações, reflexões e memórias que podem ser compartilhadas neste estudo. Desse modo, a idade foi considerada como um marcador de trajetória e de densidade experiencial, permitindo acessar percursos que abarcam diferentes fases da vida adulta, distintos momentos da migração e variados modos de inserção (ou exclusão) na escola e no trabalho.

Esse critério etário não implica, contudo, qualquer desvalorização das experiências de mulheres mais jovens, nem supõe uma hierarquia geracional em que vivências “mais velhas” seriam necessariamente mais legítimas ou importantes. Trata-se de uma escolha metodológica situada, orientada pela hipótese de que, em um estudo exploratório com número reduzido de entrevistas, concentrar o foco em mulheres que já atravessaram múltiplas etapas da vida e da mobilidade poderia ampliar a riqueza e a diversidade do material empírico, oferecendo um

---

<sup>45</sup> Ao tratar a idade como marcador de trajetória e densidade experiencial, parto do entendimento de que o tempo de vida não se reduz a um dado biológico, mas se traduz em percursos sociais, escolares, laborais e familiares que produzem diferentes volumes e tipos de experiência. Idades distintas tendem a corresponder a histórias de inserção (ou exclusão) na escola, no trabalho e em redes de cuidado, o que influencia as motivações para o retorno à EJA, as expectativas em relação ao estudo e as formas de significar a própria condição de mulher migrante.

panorama mais denso dos processos de deslocamento, reinscrição de pertencimentos, interrupções e retomadas escolares ao longo do tempo.

Por fim, o terceiro fundamento diz respeito à viabilidade logística e à diversidade escolar. As sete alunas selecionadas estavam matriculadas em diferentes escolas de EJA, distribuídas em diversas zonas da cidade, o que permitiu incluir contextos escolares variados (com distintas estruturas, culturas organizacionais e práticas pedagógicas), favorecer a comparação de formas diferenciadas de acolhimento ou barreira institucional e ampliar a compreensão da inserção das mulheres migrantes em territórios urbanos heterogêneos. Do ponto de vista prático, o trabalho de campo foi desafiador. As entrevistas ocorreram no turno da noite, em turmas de EJA localizadas, em sua maioria, em bairros periféricos marcados por precariedade urbana e diversos indicadores de violência. Nem sempre, ao chegar à escola, a aluna estava presente; em algumas ocasiões, foi necessário retornar outro dia, o que se tornava ainda mais complexo pelo fato de a EJA funcionar apenas de terça a quinta-feira no período noturno.

Os deslocamentos entre escolas situadas em zonas distintas da cidade, muitas vezes atravessando longas distâncias e áreas com pouca iluminação pública, circulação restrita de transportes e sensação de insegurança, também exigiram planejamento cuidadoso, tempo e recursos. Esses fatores logísticos e contextuais como noite, periferia urbana, riscos associados à violência, reforçaram a necessidade de trabalhar com um conjunto de sujeitos numericamente pequeno, porém estrategicamente selecionado, de modo a equilibrar as exigências de rigor metodológico com as condições concretas de realização da pesquisa em contextos populares da EJA amazônica.

#### 2.4 Do roteiro à escuta: procedimentos de campo e realização das entrevistas com mulheres migrantes na EJA

As entrevistas foram conduzidas com base em um roteiro semiestruturado, elaborado especificamente para esta pesquisa. Esse roteiro tinha objetivos claros, abrangendo a caracterização sociodemográfica das participantes (idade, nacionalidade, tempo de residência no Brasil e em Manaus, composição familiar, inserção no mundo do trabalho e situação de moradia), a reconstrução de suas trajetórias de escolarização (experiências escolares no país de origem, interrupções, retornos, motivos da entrada na EJA no Brasil) e a compreensão dos motivos da migração, incluindo razões econômicas, políticas, familiares, de segurança e de gênero. Também foram contempladas questões relativas às barreiras de acesso e permanência

na escola, tais como documentação, língua, transporte, horários, cuidado com filhos e preconceito, bem como experiências de discriminação e acolhimento (racismo, sexismo, xenofobia, práticas de apoio e solidariedade). O roteiro procurou ainda mapear redes de apoio (família, vizinhança, igrejas, associações, ONGs, colegas de escola) e captar projetos de futuro e potências, por meio de perguntas sobre expectativas em relação à educação, ao trabalho, à família e à participação social.

Com o retorno da SEDUC/AM e a anuência da Secretaria, iniciei as visitas às escolas. Ao chegar a cada unidade, eu me apresentava à direção ou à coordenação pedagógica, explicando a pesquisa, seus objetivos, o público-alvo (alunas migrantes da EJA) e informando sobre a autorização institucional já concedida pela SEDUC. Os gestores e pedagogos, em todas as escolas visitadas, se mostraram muito colaborativos e receptivos. Com base na lista encaminhada pela SEDUC e com o apoio da gestão ou da coordenação pedagógica, eu identificava a aluna migrante previamente selecionada e, em seguida, fazia o convite individualmente, explicando em linguagem clara quem eu era, qual estudo estava conduzindo, por que a participação dela era importante, o que seria solicitado (uma conversa/entrevista de cerca de uma hora) e quais eram seus direitos éticos, incluindo voluntariedade, possibilidade de recusa ou desistência a qualquer momento, sigilo e uso de nomes fictícios. Todas as sete mulheres convidadas aceitaram participar. Após o aceite verbal, apresentava o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), lia com a participante, esclarecia eventuais dúvidas e colhia a assinatura.

O processo, contudo, não foi simples: nem sempre, ao chegar à escola, a aluna estava presente, seja por motivos de trabalho, saúde, cuidado com filhos ou outras demandas. Em mais de uma ocasião, foi necessário retornar em outro dia, considerando ainda que a EJA funciona apenas de terça a quinta-feira, o que restringia a janela de possibilidades para a realização das entrevistas. Das sete entrevistas realizadas, apenas uma ocorreu no turno da manhã; todas as demais foram conduzidas à noite, acompanhando o horário regular de funcionamento das turmas frequentadas pelas participantes.

Esse aspecto trouxe desafios adicionais, uma vez que grande parte das escolas estava situada em bairros periféricos marcados por precariedade urbana e pela presença de diferentes formas de violência, o que tornava os deslocamentos noturnos mais delicados. Os trajetos até as escolas, muitas vezes longos, exigiam atravessar áreas com pouca iluminação pública, circulação reduzida de transporte e sensação ampliada de insegurança. Tais condições implicaram planejamento cuidadoso dos horários, escolha das rotas e constante reorganização da agenda de campo, de modo a compatibilizar os tempos das participantes com a necessidade

de zelar pela segurança nos deslocamentos em contextos periféricos da cidade.

Esses desafios evidenciam que a pesquisa não se faz em laboratório controlado, mas em contextos reais, nos quais as próprias dificuldades logísticas espelham parte das precariedades enfrentadas diariamente pelas mulheres migrantes. Ao longo de todo o processo, mantive postura de escuta ativa, empatia e compromisso com o cuidado (TRONTO, 1993), assegurando não apenas o anonimato das participantes, mas o respeito às suas escolhas, limites e tempos. A concepção de cuidado adotada aqui dialoga com a formulação de Joan Tronto, para quem:

Cuidar é uma atividade genérica que compreende tudo o que fazemos para manter, continuar e reparar o nosso ‘mundo’, de modo a que possamos viver nele o melhor possível. Esse mundo inclui nossos corpos, a nós mesmos e o nosso ambiente, todos os quais buscamos tecer em uma rede complexa e sustentadora da vida” (FISHER; TRONTO, 1990, p. 40).

As perguntas eram formuladas em linguagem acessível e podiam ser reorganizadas conforme o ritmo da conversa. O roteiro serviu como guia flexível, evitando engessamento e permitindo que as participantes conduzissem, em grande medida, a ordem e a ênfase dos temas abordados. Essa flexibilidade está em consonância com o que Marconi e Lakatos (2021) e Gil (2023) definem como entrevista semiestruturada: um instrumento que organiza o campo temático, mas permite ao pesquisador adaptar, aprofundar ou reorganizar as perguntas em função do diálogo e das pistas oferecidas pelas próprias interlocutoras.

No caso desta pesquisa, essa abertura foi particularmente importante porque todas as entrevistas foram realizadas em português, idioma no qual as participantes afirmavam já se sentir seguras, por tê-lo aprendido e praticado na escola. As questões foram, portanto, formuladas em português em registro claro e cotidiano, sem uso de jargões técnicos, o que favoreceu a fluidez do diálogo e a sensação, compartilhada por mim e por elas, de que estávamos nos compreendendo mutuamente.

As entrevistas foram realizadas em salas reservadas, cedidas pelas escolas, garantindo privacidade e evitando interrupções, o que contribuiu para que as mulheres se sentissem mais à vontade para narrar experiências marcadas, muitas vezes, por dor, discriminação e resistência. A duração média foi de aproximadamente uma hora, variando conforme a disponibilidade e o desejo de fala de cada participante.

## 2.5 Triangulação metodológica, ética da escuta e análise interseccional dos dados

Para captar as múltiplas dimensões do fenômeno pesquisado, utilizei um conjunto articulado de instrumentos e técnicas complementares. As entrevistas semiestruturadas (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2002), guiadas por roteiros abertos<sup>46</sup>, mas sensíveis aos eixos temáticos sugeridos pelas próprias participantes, permitiram acessar as narrativas de vida, experiências escolares, estratégias de resistência e projetos de futuro das mulheres migrantes. A observação participante (BECKER, 1999) buscou apreender não apenas o discurso, mas também gestos, silêncios, dinâmicas grupais e relações institucionais no cotidiano das escolas, contribuindo para compreender como as práticas se configuram nos espaços da EJA. A análise documental (BARDIN, 1977; CELLARD, 2012) de registros escolares, planos de ensino, normas e documentos oficiais auxiliou tanto na triangulação das informações quanto na compreensão do contexto normativo das políticas públicas que atravessam a escolarização de mulheres migrantes.

Essa combinação de procedimentos foi articulada por meio da triangulação metodológica (DENZIN, 1978), adotada como estratégia de rigor, com o intuito de minimizar vieses, ampliar o alcance dos dados e fortalecer as interpretações. Em vez de depender de uma única fonte de informação ou de um único modo de olhar o fenômeno, a pesquisa buscou cruzar diferentes materiais empíricos, narrativas das mulheres, observações em sala de aula e no entorno escolar, além de documentos institucionais – de forma sistemática e reflexiva.

Denzin (1978) entende a triangulação como o uso combinado de múltiplas fontes, métodos ou perspectivas teóricas para investigar um mesmo objeto, de modo que cada ângulo de observação possa tensionar, complementar ou mesmo corrigir os limites dos demais. No contexto desta pesquisa, isso significou, por exemplo, confrontar o que as mulheres migrantes diziam sobre suas experiências de acesso, permanência e reconhecimento na EJA com o que era possível observar no cotidiano escolar e com o que os documentos oficiais anunciavam como princípios, metas e diretrizes para essa modalidade de ensino.

Conforme Santos (2002), tal postura é fundamental para “não desperdiçar experiências e não naturalizar silenciamentos”, permitindo cotejar narrativas individuais com observações de campo e com o discurso oficial presente nos documentos. Nessa direção, o autor afirma:

---

<sup>46</sup> Por “roteiros abertos” entendo um conjunto flexível de questões e tópicos orientadores, que organiza a entrevista sem engessá-la. Em vez de seguir uma sequência rígida de perguntas, o roteiro funciona como apoio para garantir a abordagem de certos eixos analíticos, permitindo que a ordem, a formulação e a ênfase das questões sejam ajustadas em função do rito da conversa, das prioridades narrativas e das pistas oferecidas pelas próprias participantes.

Uma das características centrais da modernidade ocidental é o **desperdício de experiência**. Grande parte das práticas, saberes e formas de vida que não cabem nos critérios hegemônicos de validação do conhecimento são invisibilizadas, desqualificadas ou reduzidas ao silêncio. Recuperar essas experiências desperdiçadas é condição para ampliar o campo do conhecimento e para que outros sujeitos possam ser reconhecidos como produtores de saber.” (SANTOS, 2002, p. 241).

Ao cotejar narrativas individuais com observações de campo e com o discurso oficial presente nos documentos, a triangulação permite identificar convergências e dissonâncias: aquilo que se repete de forma consistente em diferentes fontes, aquilo que é omitido ou suavizado nos textos institucionais, bem como os pontos em que as vozes das mulheres tensionam, explicitamente, as versões oficiais da escola e das políticas educacionais.

Desse modo, a triangulação não é apenas um recurso técnico para “confirmar dados”, mas uma escolha epistemológica e política que busca produzir leituras mais densas e complexas da experiência das mulheres migrantes na EJA amazônica, evitando tanto generalizações apressadas quanto o apagamento de vozes que já foram historicamente marginalizadas.

Do ponto de vista ético, todo o percurso foi conduzido em consonância com a Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde e com a aprovação e orientações do Comitê de Ética em Pesquisa, de acordo com o CAAE nº 95965625.6.0000.5016 o que significou, na prática, reconhecer as participantes não apenas como “fontes de dados”, mas como sujeitos de direitos. Em primeiro lugar, foi assegurado o consentimento livre e esclarecido: antes de cada entrevista, o projeto era apresentado em linguagem acessível, esclarecendo objetivos, procedimentos, possíveis riscos e benefícios, bem como o uso futuro das informações. Somente após a concordância das mulheres, registrada em Termo de Consentimento, a participação era efetivada.

Também foi garantido o direito à desistência a qualquer momento, sem qualquer prejuízo à relação com a pesquisadora ou com a escola, reforçando a ideia de que a permanência na pesquisa era uma escolha contínua, e não um compromisso irrevogável. O anonimato foi preservado por meio do uso de nomes fictícios e da supressão de detalhes que pudessem permitir a identificação indireta das participantes, das escolas ou de outras pessoas mencionadas em suas narrativas, especialmente em contextos marcados por violência, discriminação e vulnerabilidades.

Houve, ainda, cuidado específico com a exposição de experiências de dor ou violência. Reconhecendo que as entrevistas poderiam mobilizar memórias sensíveis relacionadas a migração forçada, racismo, xenofobia, violência de gênero ou rupturas familiares, buscou-se

conduzir a escuta com acolhimento e respeito aos limites de cada mulher, evitando insistir em temas frente aos quais ela demonstrasse desconforto ou cansaço. As participantes eram lembradas de que não precisavam responder a todas as perguntas e podiam interromper ou pausar a entrevista quando julgassem necessário, em consonância com o princípio da não maleficência.

Por fim, foi assegurada a devolutiva dos resultados parciais às participantes e às gestões das escolas, em perspectiva de restituição (FRANCO, 2018). Isso implicou retornar ao campo para compartilhar, em linguagem clara, as principais análises em construção, abrindo espaço para comentários, concordâncias, discordâncias e complementações. Tal movimento buscou romper com uma lógica extrativista de pesquisa em que se “retira” informação do campo sem retorno e afirmar um compromisso ético-político de circulação do conhecimento produzido, reconhecendo as mulheres migrantes e as comunidades escolares como coprodutoras das reflexões que emergem deste estudo.

Ancorada nos debates de hooks (2013) e Santos (2014), busquei adotar também uma ética do inacabamento, ciente de que toda pesquisa sobre sujeitos em movimento, pertencimentos múltiplos e realidades limítrofes é, em essência, uma investigação aberta, provisória, sensível à imprevisibilidade e à pluralidade. Em diálogo com hooks, compreendo que não há neutralidade nem fechamento definitivo quando se trata de escutar mulheres marcadas por opressões de raça, classe, gênero e nacionalidade: a pesquisa se faz em meio a relações de poder, afetos, contradições e disputas de sentido. Do mesmo modo, com Santos (2014), assumo que conhecer é sempre um exercício situado, parcial e incompleto, em que certas vozes foram historicamente silenciadas e precisam ser re-inscritas no campo do dizível.

Assumir uma ética do inacabamento significa, portanto, renunciar à pretensão de produzir “a” verdade sobre as mulheres migrantes na EJA amazônica e reconhecer que este estudo oferece apenas uma entre muitas possíveis versões, construída em um determinado tempo, lugar e posição de fala. Implica admitir que as narrativas aqui registradas continuariam a se transformar caso fossem revisitadas em outros momentos das trajetórias dessas mulheres, em outros contextos escolares ou políticos, com outras combinações de pesquisadoras, linguagens e dispositivos metodológicos.

Essa postura também supõe manter aberta, ao longo de todo o processo, a disposição para revisar categorias analíticas, deslocar hipóteses iniciais e acolher o que escapa aos enquadramentos previamente imaginados. Em vez de encaixar as falas das participantes em esquemas rígidos, trata-se de deixar que elas tensionem, ampliem ou mesmo desestabilizem os referenciais teóricos mobilizados, produzindo um movimento contínuo de revisão e

reinterpretação.

Ao adotar essa ética do inacabamento, a pesquisa se coloca menos como um ponto de chegada e mais como um ponto de passagem: um convite à continuidade de investigações, diálogos e práticas educativas que sigam escutando as mulheres migrantes, reconhecendo que suas experiências excedem qualquer tentativa de totalização e permanecem, sempre, em processo.

Os dados produzidos foram tratados conforme a análise de conteúdo de Bardin (1977), complementada pela análise temática de Braun e Clarke (2006), que consiste em identificar, organizar, comparar e interpretar categorias emergentes a partir das narrativas, dos discursos e dos registros documentais. O processo analítico envolveu uma leitura flutuante das transcrições e dos diários de campo, a identificação de unidades de registro relacionadas aos eixos centrais da pesquisa (trajetórias migratórias, experiências escolares, trabalho e cuidado, discriminação, redes de apoio, resistência, resiliência e projetos de futuro), o agrupamento dessas unidades em categorias e subcategorias e o constante retorno às teorias, de modo a tensionar, aprofundar ou rever interpretações.

A análise foi orientada pela perspectiva crítica e interseccional (HOLANDA, 2020; CRENSHAW, 1991), o que significou examinar as narrativas das participantes considerando o entrecruzamento de gênero, raça, classe, nacionalidade, território e escolarização. Em vez de tratar “mulheres migrantes” como um grupo homogêneo, buscou-se reconhecer a centralidade de suas experiências específicas, femininas, migrantes, pluriculturais, marcadas por múltiplas formas de opressão, mas também por formas inventivas de resistência. Essa abordagem permitiu compreender como desigualdades estruturais se materializam no cotidiano escolar, ao mesmo tempo em que evidencia as redes de apoio, solidariedade e luta tecidas entre as próprias mulheres, entre colegas e, em alguns casos, com educadoras e gestores.

A interlocução entre os referenciais teóricos adotados, especialmente Freire, Arroyo, Gadotti, hooks, Santos, Bourdieu e Hall e os dados empíricos não se deu como simples aplicação de “conceitos prontos” às falas das participantes, mas como um diálogo tenso e produtivo. De Freire e Arroyo, foram mobilizadas a concepção de educação como prática de liberdade, a centralidade das trajetórias dos sujeitos da EJA e a crítica às formas escolares que deslegitimam saberes populares e experiências de vida. Gadotti contribuiu para pensar a EJA como direito, política pública e espaço de construção de cidadania, tensionando as condições concretas oferecidas às mulheres migrantes.

Com Hooks e Santos, a análise buscou valorizar as vozes subalternizadas e denunciar

epistemologias que historicamente invisibilizam mulheres negras, pobres, migrantes e moradoras de periferias, afirmando a necessidade de escutar esses saberes como produção legítima de conhecimento. Bourdieu ofereceu instrumentos para compreender as dinâmicas de poder simbólico, os mecanismos de distinção e estigmatização que atravessam a escola, bem como as desigualdades de capital cultural, social e econômico que marcam as trajetórias das participantes.

Essa trama teórica, posta em diálogo permanente com as narrativas, observações de campo e documentos, buscou evidenciar, de um lado, as contradições vividas pelas mulheres migrantes na EJA amazônica: racismo, xenofobia, precarização do trabalho, interrupções escolares, violência de gênero, invisibilidade institucional. De outro lado, procurou tornar visíveis as potências emancipatórias e as estratégias de sobrevivência e reinvenção que elas constroem: a retomada dos estudos em meio a jornadas extensas de trabalho e cuidado, a construção de redes de apoio entre alunas, a reelaboração de pertencimentos em novos territórios, a afirmação de línguas, culturas e memórias de origem, o uso da escola como espaço de legitimação de suas histórias e de reivindicação de direitos.

Desse modo, a análise não se limitou a descrever vulnerabilidades, mas buscou compreender como, mesmo em contextos marcados por profundas desigualdades, as mulheres migrantes produzem agência, reconfiguram identidades e tecem, no interior da EJA, possibilidades concretas de resistência, dignidade e projeto de futuro.

## 2.6 Reflexão crítica: ideologia, representação e descolonização do olhar

Ao analisar as trajetórias e experiências das mulheres migrantes na EJA, torna-se necessário, além dos cuidados metodológicos, refletir criticamente sobre as formas de produção de conhecimento e representação dessas sujeitas no campo educacional. Como alerta Edward Said (2007) em sua obra seminal *Orientalismo*, os discursos produzidos por instituições, políticas públicas e mídias frequentemente constroem imagens do “outro”, sejam povos, culturas ou sujeitos migrantes, a partir de estereótipos, exotizações e lugares de inferioridade. Said evidencia que tais representações não são neutras: operam como instrumentos de dominação simbólica, condicionando o olhar social, legitimando práticas de exclusão e cristalizando identidades subalternizadas.

No âmbito escolar, essas dinâmicas se repetem de modo sutil, quando migrantes e, em especial, mulheres são tratadas como “corpos estranhos”, exóticas, incapazes ou destinatárias de uma “ajuda” que carrega consigo pressupostos de inferioridade (SAID, 2007). Por isso, ao

optar por uma metodologia baseada na escuta ativa e na valorização das narrativas dessas mulheres, busco desestabilizar as heranças coloniais presentes nas práticas educativas e de pesquisa, abrindo espaço para que sejam protagonistas de suas próprias histórias e experiências.

Mais do que apenas incluir as vozes das migrantes, trata-se, como propõe Said, de reconhecer e problematizar o efeito dos discursos hegemônicos na produção de subjetividades, fronteiras e pertencimentos, questionando quais imagens de “outro” são reproduzidas e quem se beneficia de tais construções. Assim, o diálogo com Said permite manter uma postura vigilante diante das armadilhas do exotismo, da vitimização e da exclusão simbólica que tantas vezes marcam a relação entre sujeitos migrantes e as instituições de ensino no Brasil.

Por isso, adotei desde o desenho metodológico uma postura de atenção aos discursos das políticas públicas e práticas escolares, atenta para que não se reproduzam preconceitos, silenciamentos ou falsos universalismos que obstaculizem a escuta das mulheres migrantes na EJA.

Essa perspectiva crítica fundada à interseccionalidade de Akotirene (2018) e aos princípios dialógicos de Freire (1996), orientou a formulação dos instrumentos de pesquisa, a seleção sensível das participantes e o compromisso de não reduzir suas experiências a identidades fixas ou categorias abstratas, mas situá-las no cruzamento de estruturas históricas, sociais e simbólicas que naturalizam a exclusão.

Mais que um método, o caminho adotado busca reconhecer, “a urgência de desmontar velhos consensos, instaurando a inquietação e a dúvida que abrem espaço para o novo, para a voz dos outros e para práticas educativas verdadeiramente democráticas”. Assim, as escolhas deste capítulo refletem um compromisso em transformar a escuta, a análise e a devolutiva da pesquisa em práticas de resistência às formas ideológicas de ocultamento da diferença e de reprodução da desigualdade, reafirmando a EJA como território privilegiado de luta, criação e exercício da cidadania.

Sendo assim, este capítulo é mais que um relato de técnicas: constitui um exercício reflexivo de (re)posicionamento diante do objeto, das participantes e de mim mesma enquanto pesquisadora, educadora e mulher amazônida. Como bem lembra Stuart Hall (2003), “identidade é um processo, nunca um ponto fixo”; creio que com a metodologia não é diferente: trata-se de uma travessia permanente entre escuta, análise, cuidado e compromisso social.

Adotar uma metodologia qualitativa e dialógica neste estudo implica reconhecer que nenhuma investigação sobre sujeitos, trajetórias e resistências ocorre em neutralidade: está

sempre situada num contexto social permeado por disputas de poder, discursos, silenciamentos e naturalizações (MINAYO, 2012; FREIRE, 1996). É nesse horizonte que o capítulo seguinte apresentará as narrativas das sete mulheres migrantes entrevistadas, buscando evidenciar, em suas histórias, não apenas as marcas da exclusão, mas, sobretudo, as resistências, resiliências e potências que emergem de suas vidas na EJA amazônica.

### **CAPÍTULO 3 – (DES)ENCONTROS, RESISTÊNCIAS E PERTENCIMENTOS: PERSPECTIVAS ANALÍTICAS DAS EXPERIÊNCIAS DE MULHERES MIGRANTES**

Este capítulo constitui o espaço central de análise e discussão dos dados produzidos junto a mulheres migrantes matriculadas na Educação de Jovens e Adultos (EJA) em escolas públicas do município de Manaus/AM. O objetivo é dar visibilidade às experiências, percepções e estratégias mobilizadas por essas mulheres diante de desafios e fronteiras que atravessam o cotidiano escolar, sem perder de vista a dimensão de potência e agência que sustenta a permanência, mesmo sob condições adversas.

A análise é orientada pelo compromisso de compreender a escolarização como um processo atravessado por marcadores sociais que se combinam e produzem efeitos concretos, gênero, classe, nacionalidade, língua e geração, em chave interseccional (CRENSHAW, 1991; HOOKS, 2013; AKOTIRENE, 2018). Adota-se uma postura metodológica ética e dialógica, inspirada em Paulo Freire (1996), reconhecendo as participantes como sujeitos de saber e evitando leituras homogeneizadoras de suas trajetórias.

Do ponto de vista interpretativo, a noção de pertencimento (HALL, 2003) opera como eixo transversal: o acesso formal à matrícula não assegura, por si só, a permanência material, pedagógica e simbólica na escola. Assim, o capítulo busca compreender como a permanência é negociada diariamente em rotinas marcadas por múltiplas jornadas, deslocamentos urbanos, responsabilidades de cuidado, barreiras linguísticas e experiências de acolhimento.

Este texto, portanto, não se apresenta como planejamento, mas como resultado interpretado: as respostas das participantes compõem um quadro vivo do que significa permanecer na EJA amazônica sendo mulher migrante, e apontam implicações para práticas pedagógicas e políticas de permanência coerentes com a vida adulta e com a justiça social.

A análise dialoga com a análise temática reflexiva (BRAUN; CLARKE, 2006) e com a valorização da narrativa como via de compreensão (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2002). Sustenta-se, ainda, no compromisso com o reconhecimento de saberes historicamente marginalizados (HOOKS, 2013) e com a produção de conhecimento capaz de subsidiar respostas institucionais mais justas, sem romantizar o custo desigual que recai sobre determinados corpos e trajetórias.

#### **3.1 Corpus, participantes e procedimento analítico**

O material empírico que sustenta este capítulo foi construído a partir de um corpus pequeno em número, mas denso em experiência, composto por sete entrevistas semiestruturadas e sete questionários semiestruturados, aplicados às mesmas participantes, mulheres migrantes matriculadas na EJA em Manaus/AM (P1–P7). Trata-se de um conjunto de narrativas que variam em forma e extensão: mais sintéticas e diretas nos questionários, mais densas e contextualizadas nas entrevistas. Quando reunidas, permitem enxergar com nitidez um tema que quase sempre aparece diluído nas estatísticas educacionais: como a permanência na escola é negociada diariamente por mulheres que migram, trabalham, cuidam e insistem em estudar.

Antes de apresentar os resultados e as categorias analíticas, é importante explicitar como os instrumentos de coleta foram estruturados, pois essa organização condiciona tanto o tipo de informação obtida quanto o tipo de leitura interpretativa possível. Os questionários foram planejados em blocos temáticos complementares, combinando itens mais objetivos (necessários para caracterizar as participantes e situar suas condições concretas de vida) com perguntas voltadas aos sentidos atribuídos pelas próprias mulheres à experiência de estudar na EJA. As entrevistas, por sua vez, permitiram aprofundar percursos, dilemas e decisões, reconstruindo sequências de acontecimentos e atribuições de sentido que, muitas vezes, não cabem em respostas curtas. Com isso, buscou-se garantir um registro respeitoso e inteligível de dimensões frequentemente invisibilizadas em análises estritamente escolares: a relação entre trabalho, cuidado e tempo; as travessias urbanas; as barreiras linguísticas; e o impacto de acolhimento, pertencimento e preconceito na permanência.

O quadro abaixo sistematiza a arquitetura do questionário, indicando os quatro blocos que o compõem, os conteúdos abordados em cada um e a finalidade analítica correspondente. Essa visualização é relevante porque evidencia que o instrumento não foi concebido apenas para “listar dificuldades”, mas para captar também projetos, estratégias e formas de apoio, isto é, elementos de potência cotidiana que ajudam a explicar por que, mesmo em condições adversas, as participantes persistem e continuam estudando.

**Quadro 1** - Estrutura do questionário: blocos temáticos, conteúdos e finalidade analítica

| <b>Bloco do questionário</b>                                               | <b>Conteúdos contemplados (exemplos de variáveis/temas)</b>                                                                                                                                   | <b>Finalidade no estudo (o que permite captar)</b>                                                                                                                       |
|----------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>(i) Dados sociodemográficos</b>                                         | Idade; país de origem; tempo no Brasil; situação de moradia; escolaridade anterior; trabalho; filhos/dependentes; rede de apoio                                                               | Caracterizar as participantes e situar a experiência escolar em condições concretas de vida (trabalho, cuidado, moradia e suporte social)                                |
| <b>(ii) Relação com a EJA (entrada e permanência)</b>                      | Motivação para buscar a EJA; processo de matrícula; exigências documentais; barreiras de frequência (ex.: trabalho, transporte, cuidado, saúde, horários)                                     | Compreender o acesso formal (matrícula) e as condições reais de permanência, identificando obstáculos cotidianos que produzem faltas, atraso e risco de interrupção      |
| <b>(iii) Experiências na escola (clima, pertencimento e desigualdades)</b> | Acolhimento; reconhecimento de saberes; pertencimento; relações com colegas e docentes; vivências de preconceito (machismo e/ou preconceito linguístico)                                      | Analisar a dimensão simbólica e relacional da permanência (participação, voz, respeito), incluindo mecanismos de exclusão/inibição e práticas de acolhimento             |
| <b>(iv) Futuro, recomendações e apoios extraescolares</b>                  | Expectativas de futuro; projetos educacionais/profissionais; sugestões para melhorar a permanência; formas de apoio fora da escola (família, benefícios, organizações, projetos, igreja etc.) | Identificar projetos, estratégias e redes que sustentam a permanência, além de produzir subsídios práticos (recomendações) derivados do ponto de vista das participantes |

Fonte: Elaborado pela autora (2026), com base nos questionários e entrevistas com as participantes (P1–P7)

Quanto às participantes, o grupo é composto por mulheres em faixa etária adulta, entre 35 e 65 anos, com trajetórias migratórias diversas e histórias de escolarização igualmente heterogêneas. Predominam mulheres oriundas da Venezuela, mas há também participantes de Cuba e Haiti, o que amplia o olhar para diferentes contextos linguísticos, culturais e de inserção social no Brasil. No conjunto, aparecem com força: a presença

de filhos/dependentes sob responsabilidade direta, a necessidade (ou desejo) de aprender português, a relação com o trabalho e seus horários, o custo do transporte e, em alguns casos, experiências explícitas de preconceito associadas à forma de falar. Para garantir a proteção das identidades e evitar qualquer possibilidade de reconhecimento indireto, as participantes foram identificadas apenas como P1 a P7, sem divulgação de nomes, contatos, endereços ou dados sensíveis.

A análise foi conduzida por meio de análise temática reflexiva, inspirada em Braun e Clarke (2006), entendendo os temas como construções interpretativas que emergem do encontro entre texto, contexto e pergunta de pesquisa.

O percurso analítico envolveu: (1) leitura repetida dos questionários para familiarização; (2) marcação de unidades de sentido (expressões como “pego 4 ônibus”, “longa jornada de trabalho”, “não consigo trabalhar porque cuido das crianças”, “fale direito português”, “JAMAIS”, “levo o caderno pro trabalho”); (3) agrupamento desses códigos em núcleos maiores (ex.: múltiplas jornadas, cuidado, transporte, língua/pertencimento, acolhimento/discriminação, projetos de futuro, estratégias de permanência); (4) refinamento dos temas e construção de categorias e subcategorias que fossem, ao mesmo tempo, fiéis ao corpus e capazes de dialogar com o referencial teórico já apresentado nos capítulos anteriores (EJA como direito, interseccionalidade, reconhecimento/voz e pertencimento).

Para evitar um desequilíbrio comum em pesquisas com instrumentos mistos, isto é, transformar entrevistas em “ilustração” e questionários em “prova”, ou o inverso, este capítulo adota um princípio de apresentação das evidências: em cada categoria analítica, serão mobilizados, sempre que possível, (a) ao menos um trecho curto oriundo do questionário, que sintetiza o indício com força (“resposta-chamada”, direta e comparável entre casos), e (b) ao menos um trecho oriundo da entrevista, que restitui contexto, encadeamento e sentido (“cena narrada”, que explicita o mecanismo social). Essa combinação funciona como estratégia de rigor e também de justiça interpretativa: preserva a potência da voz das participantes sem reduzir sua experiência a frases soltas, e mantém comparabilidade sem empobrecer a complexidade do vivido.

Assim, neste capítulo, a teoria não aparece como “enfeite”: ela funciona como lente para compreender o mecanismo social por trás das falas, por exemplo, quando o “cansaço” deixa de ser traço individual e passa a ser lido como efeito de múltiplas jornadas; quando “pegar 4 ônibus” deixa de ser apenas um deslocamento e passa a ser interpretado como custo urbano do direito; e quando o “fale direito português” deixa de ser um comentário isolado e passa a ser compreendido como prática de exclusão simbólica com impacto na participação e na

aprendizagem.

Por fim, cabe registrar que, embora o número de participantes seja reduzido, isso não diminui a relevância do material. Em pesquisas qualitativas, o que confere robustez não é a quantidade, mas a capacidade de iluminar processos: como se produz (ou se rompe) o pertencimento na escola; como a permanência é sustentada por redes e táticas; como o direito à educação se confronta com o tempo exaurido, o cuidado e a cidade. Ao longo do trabalho de campo e análise, observou-se estabilidade das recorrências temáticas para os objetivos desta etapa, o que legitimou o fechamento do conjunto empírico sem prejuízo do alcance interpretativo. É a partir desse compromisso com o detalhe, com a voz e com a materialidade do cotidiano que as seções seguintes apresentam as categorias analíticas e discutem, com base em trechos selecionados, a resiliência e a potência das mulheres migrantes na EJA amazônica.

### 3.2 Trajetórias e recorrências: panorama interpretativo do grupo (P1–P7)

O universo empírico desta pesquisa é composto por mulheres migrantes estrangeiras, maiores de idade, matriculadas na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA), em escolas públicas estaduais do Amazonas, com recorte empírico voltado para o município de Manaus. Essa delimitação responde ao objetivo central do estudo: compreender como mulheres migrantes sustentam a permanência na escolarização diante de múltiplas jornadas, isto é, a combinação concreta e cotidiana entre trabalho remunerado (formal e/ou informal), responsabilidades domésticas, cuidado com filhos e familiares, deslocamentos urbanos e exigências de integração sociocultural, em condições frequentemente atravessadas por instabilidades e vulnerabilidades.

Com o intuito de sustentar este recorte empírico em bases verificáveis e não apenas em percepções preliminares, realizou-se inicialmente um procedimento de mapeamento institucional. Para tanto, foi encaminhada solicitação formal à Secretaria de Estado de Educação e Desporto Escolar do Amazonas (SEDUC/AM), por intermédio da Gerência de Pesquisa e Estatística (GEPES/DEPLAN), que disponibilizou um relatório com registros administrativos referentes a alunas estrangeiras do sexo feminino, com 18 anos ou mais, vinculadas a unidades escolares no município de Manaus.

A sistematização do material permitiu identificar, em 2025, 176 registros de mulheres estrangeiras maiores de idade vinculadas à EJA/Ensino Médio na rede estadual de Manaus. Esse quantitativo cumpre, no escopo do capítulo, um papel fundamental de contextualização do campo: indica a existência e a dimensão do público, apoia a delimitação do universo e orienta

a leitura do fenômeno em termos de distribuição institucional.

Ainda assim, é metodologicamente necessário reconhecer os limites inerentes a esse tipo de fonte. Bases administrativas são valiosas para mapear vínculos e localizações, mas tendem a ser pouco sensíveis a variáveis que, nesta pesquisa, são decisivas para compreender a permanência escolar. Informações como configuração e intensidade das múltiplas jornadas (ocupação detalhada, carga horária, renda), responsabilidades de cuidado (número de filhos/dependentes), tempos de deslocamento, condições de moradia e experiências de discriminação não aparecem de forma suficiente para mensuração direta. Por essa razão, o dado quantitativo funciona como um “mapa” do universo e do território escolar enquanto a compreensão dos mecanismos concretos da permanência e, sobretudo, das formas de resiliência e potência que sustentam a escolarização depende do aprofundamento proporcionado pela etapa qualitativa.

É nesse ponto que entram as sete participantes deste estudo, cujos dados foram produzidos por meio de entrevistas e questionários. Para preservar as identidades e reduzir a possibilidade de reconhecimento indireto, as participantes são apresentadas por pseudônimos (Dona Maria, Maribel, Liddis, Estela, Deise, Cela e Anni), vinculados aos códigos P1–P7. Essa escolha evita que trajetórias densas sejam reduzidas a códigos e mantém o compromisso ético com confidencialidade.

Dona Maria (P1), 55 anos, venezuelana, chegou ao Brasil em 2018 e vive um recomeço forçado pela migração. Sem filhos, trabalha como cuidadora/babá em plantões de fim de semana e faz faxinas durante a semana. Já possuía formação técnica em Contabilidade na Venezuela e retorna à EJA como caminho para recuperar uma identidade profissional e projetar continuidade formativa no Brasil.

Maribel (P2), 35 anos, venezuelana, chegou em 2019 com três filhos e sustenta a casa como diarista. Em sua narrativa, estudar tem custo direto: em dia de aula, por vezes precisa recusar trabalho e renda. O cuidado se intensifica diante do sofrimento psíquico do filho adolescente e de experiências de *bullying*, compondo um cenário em que a permanência escolar se torna uma negociação diária entre sobrevivência, proteção e projeto de futuro.

Liddis (P3), 38 anos, venezuelana, está no Brasil há oito anos e descreve a migração como salto no escuro: “veio como quem se joga na água sem saber o que tem no fundo” (Entrevista, Liddis/P3). Trabalha como manicure, sai do salão e segue para a escola quase sem intervalo. Em sua experiência, a permanência também é atravessada por violências de gênero, como assédio e sexualização, além do esforço de aprender a língua e se situar socialmente.

Estela (P4), 65 anos, cubana, é bibliotecária por formação e migrou sozinha aos 55 anos.

Chegou sem português e, diante das barreiras de reconhecimento formal do diploma (revalidação cara e distante), começou “como uma criança” (Entrevista, Estela/P4), conciliando estudo na EJA com trabalho noturno (madrugada) em serviços gerais/camareira em um motel na zona leste da cidade.,

Deise (P5), 37 anos, migrante e mãe, percorreu diferentes países até se fixar em Manaus. A escolarização é narrada como ética de cuidado e exemplo para os filhos: “Como é que uma mãe cobra que o filho estude se ela mesma não estuda?” (Entrevista, Deise/P5). Sua permanência se articula a projeto profissional (curso de cabeleireira) e à compreensão de que migrar exige humildade para recomeçar: “tem que ser humilde para ser migrante” (Entrevista, Deise/P5).

Cela (P6) e Anni (P7) compõem o conjunto de participantes e reforçam, pelos questionários, dimensões recorrentes no grupo: responsabilidades de cuidado, barreiras linguísticas e estratégias práticas de continuidade, aspectos retomados nas categorias analíticas a seguir.

A seguir, apresenta-se um perfil sintético que situa o leitor quanto às vozes que atravessam este capítulo. O quadro organiza informações essenciais, idade, origem, responsabilidades de cuidado, situação de trabalho, marcas de trajetória e projetos, preservando anonimato e evitando elementos que permitam identificação indireta. Ele não tem finalidade estatística; sua função é interpretativa, pois ajuda a compreender por que certas categorias (tempo, cuidado, deslocamento, língua, discriminação) emergem com tanta força no corpus.

**Quadro 2** - Perfil sintético das participantes

| <b>Participante</b> | <b>Idade</b> | <b>Origem</b> | <b>Filhos/dependentes &lt; 18</b> | <b>Situação de trabalho (relato)</b>                 | <b>Marcas de trajetória (eixo)</b>                               | <b>Projeto/aspiração (relato)</b>                      |
|---------------------|--------------|---------------|-----------------------------------|------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------|
| Maria               | 55           | Venezuela     | 0                                 | cuidadora/babá (plantão) + faxina                    | múltiplas jornadas; recomeço com formação prévia                 | cursar Contabilidade                                   |
| Maribel (P2)        | 35           | Venezuela     | 3                                 | diarista; perde renda em dias de aula; Bolsa Família | cuidado solo; filho com sofrimento psíquico; acolhimento escolar | “psicologia”<br>“ser melhor como pessoa”               |
| Liddis (P3)         | 38           | Venezuela     | 2                                 | manicure                                             | trabalho até 18h + escola até 22h                                | “melhor qualidade de vida... tem que ter estudo”       |
| Estela (P4)         | 65           | Cuba          | 0                                 | serviços gerais/camarreira (motel, madrugada)        | deslocamento de status; barreira linguística; revalidação        | continuidade formativa; reconstrução de reconhecimento |
| Deise (P5)          | 37           | Venezuela     | 4                                 | “cuida da casa/dos filhos”                           | maternidade + alfabetização/letramento                           | “fazer uma faculdade”                                  |
| Cela (P6)           | 45           | Haiti         | 4                                 | “não trabalho” (por cuidado)                         | cuidado + barreira linguística + apoio                           | “faculdade”<br>“medicina”                              |

| Participante | Idade | Origem    | Filhos/dependentes < 18 | Situação de trabalho (relato) | Marcas de trajetória (eixo)                      | Projeto/aspiração (relato)                        |
|--------------|-------|-----------|-------------------------|-------------------------------|--------------------------------------------------|---------------------------------------------------|
|              |       |           |                         |                               | ausente                                          |                                                   |
| Anni (P7)    | 52    | Venezuela | 3                       | auxiliar de cozinha           | rotina extenuante + tática de estudo no trabalho | “casa própria... bom salário... ajudar a família” |

Fonte: Elaborado pela autora (2026), com base nos questionários e entrevistas com as participantes (P1–P7)

A leitura analítica do perfil permite identificar três traços de alta relevância para a EJA. O primeiro é a presença expressiva de responsabilidades de cuidado (maternidade e/ou dependentes), que reconfigura o tempo disponível e transforma a escolarização em um processo de constante negociação entre obrigações familiares e desejo de estudar. O segundo traço é a coexistência entre trabalho (formal e informal) e escolarização noturna, configurando múltiplas jornadas que produzem cansaço, atrasos, intermitências e, não raro, risco de evasão, não por falta de interesse, mas por limites objetivos do cotidiano. O terceiro traço é a centralidade do português como condição de participação: aprender a língua aparece como ponte para autonomia, mas também como ponto sensível, pois, em alguns casos, a língua se torna gatilho de experiências de desqualificação e discriminação, atingindo diretamente pertencimento e voz no espaço escolar.

A partir desse perfil e dos cuidados de transcrição, foi possível construir um mapa de recorrências não para produzir generalizações estatísticas, mas para sistematizar o que reaparece com força no corpus e orientar a discussão das categorias analíticas. Ao longo do processo, observou-se que, a partir da sexta e sétima participantes, os eixos centrais (motivações para a EJA, barreiras de frequência, conciliação entre trabalho–cuidado–estudo, experiências de desqualificação, redes de apoio e estratégias de continuidade) passaram a se reiterar, ainda que com variações. Esse movimento foi interpretado como indicativo de suficiência empírica para os objetivos desta etapa, legitimando o fechamento do conjunto empírico sem prejuízo do alcance analítico do estudo.

O quadro a seguir sintetiza essas recorrências como indícios (não proporções populacionais), funcionando como ponte entre o perfil das participantes e as categorias

analíticas discutidas nas seções seguintes.

**Quadro 3** - Recorrências temáticas

| <b>Tema/indício no corpus</b>                                          | <b>Evidência (participantes)</b>                                                         | <b>Observação interpretativa</b>                                       |
|------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------|
| Projeto de futuro vinculado a estudo/emprego                           | P1, P2, P4, P6, P7 (e P3/P5 em formulações de “qualidade de vida”/aprender ler/escrever) | EJA como recomeço e credencial de pertencimento social                 |
| Jornada extensa/cansaço e encaixe trabalho–escola                      | P1, P3, P7 (e P4 por trabalho; P2 por deslocamento; P6 por cuidado)                      | Permanência depende de “engenharia do cotidiano”, não apenas motivação |
| Transporte como obstáculo                                              | P2 (muito forte)                                                                         | “Direito” vira travessia cara e exaustiva                              |
| Cuidado com filhos/família como obstáculo (ou condição de permanência) | P5, P6 (muito forte); P2 (rede de apoio: mãe)                                            | Economia do cuidado regula acesso real                                 |
| Português como questão de acesso simbólico/participação                | P1, P4, P6 (e P2/P3 pelo preconceito linguístico)                                        | Língua como ponte e fronteira                                          |
| Preconceito/xenofobia/microagressões                                   | P2, P3, P7                                                                               | Ocorre sobretudo como cobrança/escárnio linguístico                    |

Fonte: Elaborado pela autora (2026), com base nos questionários e entrevistas com as participantes (P1–P7).

A leitura conjunta do Quadro 2 (perfil) e do Quadro 3 (recorrências) reforça um ponto decisivo: a permanência de mulheres migrantes na EJA não é explicável por um único fator isolado. Ela é produzida num campo de forças em que convivem, ao mesmo tempo, obstáculos estruturais (tempo exaurido, trabalho, cuidado, transporte, língua e discriminações) e potências concretas (projetos de futuro, estratégias cotidianas, redes de apoio e insistência em continuar).

É justamente essa tensão entre barreira e potência, fronteira e recomeço que orienta as

categorias analíticas discutidas na sequência do capítulo, buscando compreender não apenas “o que dificulta”, mas também como essas mulheres sustentam a escolarização e o que a EJA pode aprender, institucionalmente, com a inteligência prática que elas mobilizam para permanecer estudando.

### 3.3 - Categorias analíticas, subcategorias e discussão

A leitura conjunta das entrevistas e dos questionários permitiu organizar o material em categorias analíticas que não funcionam como “caixas fechadas”, mas como eixos interpretativos que se cruzam e se reforçam mutuamente. Em vez de tratar cada fala como dado isolado, a análise busca compreender processos: como o retorno à escola é significado, quais barreiras se impõem na prática e quais estratégias discretas, persistentes e socialmente inteligentes sustentam a permanência na EJA. O que se evidencia é que a escolarização dessas mulheres se configura como travessia social, atravessada por trabalho, cuidado, deslocamento urbano, idioma, reconhecimento (ou sua ausência) e projeto de futuro.

A primeira categoria que se impõe no corpus diz respeito à EJA como recomeço e como projeto de futuro. Esse “recomeço” aparece, em alguns casos, como reentrada em uma trajetória interrompida; em outros, como reinvenção exigida pelo deslocamento migratório; e, por vezes, como recomposição de dignidade e pertencimento em um país que não reconhece automaticamente saberes e credenciais anteriores.

Em Estela (P4), esse mecanismo torna-se particularmente visível. Bibliotecária por formação em Cuba, ela narra a migração como ruptura de vida e, ao chegar ao Brasil sem português, encontra barreiras materiais para revalidar sua formação. Nesse contexto, recomeçar na EJA é descrito sem romantização: “recomeçar ‘como uma criança’” (Entrevista, Estela/P4). A força analítica dessa expressão está em evidenciar que o recomeço não é apenas escolar; é institucional e social: trata-se de reconstruir caminhos de reconhecimento (língua, certificação, trabalho) em um cenário de precarização.

Em Deise (P5), o estudo aparece como escolha atravessada por cuidado e responsabilidade: “Como é que uma mãe cobra que o filho estude se ela mesma não estuda?” (Entrevista, Deise/P5). Aqui, a EJA não é só “etapa”, mas ética prática: presença na escola como forma de produzir futuro para os filhos e para si. A mesma narrativa também formula uma pedagogia do recomeço migratório: “tem que ser humilde para ser migrante” e aceitar “voltar para o início” (Entrevista, Deise/P5). O estudo, nesse caso, organiza um modo de estar no Brasil que envolve aprender regras, códigos, língua e modos de participação.

Em Dona Maria (P1), a EJA se conecta ao projeto de recuperar uma identidade profissional. Seu retorno à escola se articula a uma formação prévia em Contabilidade e à necessidade de recomeçar em um país que não reconhece automaticamente sua trajetória. Assim, o recomeço não é sinal de falta, mas de persistência: permanecer estudando aos 55 anos, entre trabalho doméstico remunerado e sala de aula, é uma forma de recusar que a migração apague o que ela já foi e o que ainda deseja ser

A segunda categoria emerge como contraface concreta do “projeto”: múltiplas jornadas e pobreza de tempo. O direito à escolarização precisa “caber” em rotinas já saturadas por trabalho, cuidado e deslocamento.

Liddis (P3) descreve uma sequência que quase não admite respiro: trabalho como manicure durante o dia, escola à noite e ainda o caminho de volta a pé. Essa estrutura cotidiana transforma a permanência na EJA em prática de resistência ordinária: o corpo aprende a funcionar em regime de continuidade. O relato condensa o que o capítulo interpreta como “engenharia do cotidiano”: sustentar estudo em tempos residuais, com desgaste acumulado, sem que a vida pause para o ato de aprender.

Em Maribel (P2), a pobreza de tempo se combina com o custo material do estudo: sendo diarista, em dias de aula pode ser dispensada ou precisa recusar serviços, abrindo mão de renda para permanecer na escola. A isso se soma a sobrecarga de cuidado: três filhos e, em especial, o acompanhamento do filho adolescente em sofrimento psíquico. Sua narrativa é atravessada por situações de estigma (“doido”) e bullying, o que obriga a mãe a ser, simultaneamente, provedora, cuidadora, apoio emocional e estudante. O estudo, nessa configuração, opera também como forma de cuidado com o futuro: uma tentativa de interromper ciclos de baixa escolaridade e vulnerabilização social.

Essa categoria torna claro um ponto decisivo: muitas barreiras não são “eventos”, mas estrutura e, por isso, a permanência não pode ser explicada como simples produto de motivação individual. Ela depende de condições reais (tempo, renda, rede de apoio, transporte, cuidado) que a política educacional frequentemente trata como se fossem externas ao problema

A terceira categoria organiza os dados em torno de língua, pertencimento e violências simbólicas. Aprender português aparece como ponte para autonomia e participação; ao mesmo tempo, a língua pode ser mobilizada como marcador de diferença e mecanismo de silenciamento, especialmente quando o erro vira motivo de desqualificação.

Em diferentes trajetórias, a busca por aprender a língua se articula ao desejo de “se situar” no país e de não ocupar apenas o lugar da estrangeira invisibilizada. É nessa chave que a noção de pertencimento opera como eixo transversal: permanecer não é apenas estar

matriculada e frequentar a aula; é poder falar, errar, aprender e participar sem retraimento imposto por microagressões.

Ao lado disso, também emergem experiências de acolhimento docente como no caso de Maribel (P2), que relata carinho e reconhecimento por parte dos professores, indicando que práticas de escuta e mediação na escola podem funcionar como sustentação da permanência. O contraste entre acolhimento e ausência de apoio (mais explicitado em algumas respostas de questionário) reforça um achado: acolhimento precisa ser entendido como cultura institucional e política de permanência, não como acaso.

A quarta categoria atravessa as demais e diz respeito às estratégias de permanência: táticas que fazem o estudo continuar quando “a vida não abre espaço”. Essa potência aparece tanto em declarações de persistência quanto em ações concretas e pouco visíveis (ajuste de horários, uso de intervalos, busca de cursos de língua, reorganização de rotina).

Em Liddis (P3), além do ritmo extenuante, há um componente que complexifica a permanência: violências de gênero e sexualização. Ser migrante, “muito bonita” e morar sozinha expõe a situações de assédio e estigmatização, como ser confundida com “garota de programa” e ouvir que “precisava de um marido para protegê-la” (Entrevista, Liddis/P3). Essa dimensão é analiticamente relevante porque mostra que a permanência na EJA não se dá em vazio social: ela ocorre em territórios onde o corpo feminino pode ser vigiado, interpretado e disciplinado. Persistir, aqui, envolve também afirmar autonomia frente ao controle social e ao machismo cotidiano.

Em Estela (P4), a estratégia se revela na disciplina radical: trabalhar de madrugada e estudar na idade adulta (65 anos), apesar do cansaço e da ausência de proteção previdenciária. O recomeço “do zero”, nesse caso, não apaga o passado; ao contrário, revela a potência de um sujeito que não aceita ser reduzido ao lugar que a migração e a precarização tentam impor.

Ao articular EJA como recomeço/projeto, múltiplas jornadas, língua/pertencimento e estratégias de permanência, este capítulo sustenta um resultado central: a resiliência dessas mulheres não deve ser reduzida a traço individual nem romantizada como heroísmo. Ela é prática social situada, produzida em condições concretas de desigualdade e sustentada por redes, táticas e projetos. Reconhecer potência, portanto, implica também nomear o problema público: um direito fundamental não deveria depender de esforço sobre-humano, nem de recomeços exaustivos que deslocam para o indivíduo o custo de permanecer.

### 3.4 - Entre permanência e interrupção: contrastes, geração e desigualdades na EJA

A análise do corpus mostra que não há uma única “experiência migrante” na EJA, tampouco uma narrativa linear de permanência. Ao contrário: as respostas das participantes são atravessadas por tensões internas e contrastes que obrigam a pesquisa a recusar explicações fáceis como se a permanência dependesse apenas de “força de vontade”, ou como se a evasão pudesse ser atribuída exclusivamente a “desinteresse”. Nesse sentido, o que enriquece o capítulo (e o torna mais fiel à realidade) é justamente a convivência, no mesmo conjunto de dados, de falas que afirmam potência e continuidade, ao lado de registros de exaustão, deslocamentos extremos, barreiras linguísticas e episódios de discriminação e machismo.

Um primeiro contraste aparece quando se observa a relação com a desistência. Há respostas contundentes que operam quase como declaração ética de permanência: P1 responde “JAMAIS” à pergunta sobre ter pensado em desistir; P4 afirma “nunca” e sustenta essa decisão com uma narrativa de persistência que se autoidentifica como luta (“eu sou guerreira”), transformando a trajetória escolar numa espécie de reparação de vida, inclusive mencionando uma interrupção anterior em torno dos 50 anos, como se o retorno agora reorganizasse um ciclo que não pôde ser concluído antes. P6 também marca “nunca” e acrescenta “gosto de estudo”, enquanto P7 registra igualmente que nunca pensou em desistir.

No entanto, o corpus guarda um contraponto decisivo: P3 reconhece que já pensou em desistir, mas descreve esse pensamento como algo que foi atravessado e reorientado (“não vale a pena desistir”). O valor científico desse contraste é grande: ele sugere que a permanência não é ausência de crise; é, muitas vezes, a capacidade de atravessar a crise e reconstruir o motivo para continuar. Portanto, quando o capítulo fala em resiliência, não se trata de elogiar “heroísmo”, mas de evidenciar um processo real de negociação com a vida.

Um segundo contraste importante diz respeito ao apoio institucional. Em alguns questionários, o acolhimento aparece como experiência concreta e positiva: P1 descreve professoras(es) “acolhedores”, que explicam e apoiam; P2 marca que houve apoio; P7 afirma que se sentiu acolhida. Essas respostas ajudam a compreender que a escola pode, sim, funcionar como espaço de sustentação do pertencimento, especialmente quando há mediação docente, escuta e incentivo. Contudo, o próprio corpus contém a face oposta: P6 assinala que a escola não ofereceu apoio, ainda que registre dificuldade com português (e dependa dos professores para compreender). Esse contraste impede que o capítulo conclua, de forma genérica, que “a escola acolhe” ou que “a escola exclui”. O que se revela é algo mais complexo: o acolhimento parece variar conforme práticas concretas, pessoas, contextos e, possivelmente, condições institucionais, o que reforça a necessidade de tratar acolhimento como política (com mínimos garantidos), e não como ação eventual.

Um terceiro contraste, mais sutil e metodologicamente instigante, aparece quando algumas participantes respondem que “nada atrapalha” ou que “conseguem”, ao mesmo tempo em que descrevem rotinas objetivamente duras. P7 relata uma jornada que começa às 05:15, atravessa trabalho, transporte e retorno à escola no turno noturno; P2 afirma que “pega 4 ônibus” e narra deslocamentos como parte central da semana; P1 registra “longa jornada de trabalho” como obstáculo.

Ainda assim, em certas respostas aparecem marcas de autosuficiência (“consigo”, “nada”). Isso não deve ser lido apressadamente como ausência de barreiras. Há hipóteses interpretativas mais consistentes com a literatura e com a ética da pesquisa: (a) pode ser um modo de autoproteção discursiva, em que a participante evita se posicionar como “vítima” diante de uma instituição; (b) pode expressar uma comparação implícita com experiências anteriores mais severas, tornando a dificuldade atual “menor” no horizonte de sua história; (c) pode indicar que o problema não é percebido como “barreira” porque já foi incorporado como normalidade, e aqui a pesquisa toca um ponto delicado: quando o excesso de esforço vira rotina, ele deixa de ser nomeado como injustiça.

É nesse conjunto de tensões, entre “nunca desistir” e “já pensei em desistir”, entre “apoio” e “ausência de apoio”, entre “nada atrapalha” e rotinas extenuantes, que a dimensão geracional se torna decisiva para encorpar a análise. O corpus inclui mulheres em faixas etárias elevadas, como P4 (65 anos), P1 (55) e P7 (52), o que permite observar o estudo não apenas como projeto escolar, mas como experiência atravessada por corpo, tempo e dignidade. Estudar “mais tarde” não é simplesmente “voltar para a escola”: é voltar em um momento da vida em que o corpo sente mais o cansaço, em que o trabalho acumulado e o cuidado podem estar mais intensos (seja por filhos, netos, família ampliada, ou pela própria precarização do trabalho), e em que a migração frequentemente impõe recomeços que não foram escolhidos em condições ideais.

P4 sintetiza de modo particularmente contundente o que este capítulo chama de camada geracional da permanência não como “detalhe biográfico”, mas como eixo estruturante de dignidade, corpo e persistência. Já na casa dos 60, com formação superior (bibliotecária) em Cuba e uma trajetória longa de trabalho e responsabilidades (inclusive de cuidado familiar), ela chega ao Brasil e se depara com um choque silencioso, porém profundo: o conhecimento que construiu ao longo da vida não desaparece, mas perde valor institucional imediato. A revalidação do diploma se apresenta como caminho formal, porém caro e distante de suas condições concretas, a língua portuguesa impõe uma fronteira inicial e a sobrevivência não espera o “tempo da burocracia”. É nesse intervalo entre o que ela é, o que sabe e o que o novo

país reconhece que a EJA emerge não como simples retorno escolar, mas como reconstrução de lugar social.

O que torna sua história marcante não é apenas o recomeço, mas o modo como ele é sustentado: Estela assume o estudo “do zero” sem infantilizar a própria trajetória, transformando a alfabetização linguística e a escolarização em um gesto afirmativo de autonomia. Ao mesmo tempo, enfrenta o rebaixamento ocupacional típico de muitos percursos migratórios, uma bibliotecária que aos 65 anos, para viver, passa a atuar em serviços de limpeza em um motel no turno noturno, e ainda assim, mantém uma disciplina de permanência (sai do trabalho às 06:00 da manhã direto para escola) que se traduz em rotina extenuante: trabalhar de madrugada e reorganizar o dia para cumprir tarefas, participar de atividades e seguir aprendendo.

Nessa perspectiva, sua presença na EJA é evidência empírica de um mecanismo social maior: a migração, combinada à idade, pode produzir um deslocamento de status e de reconhecimento, e a escola passa a operar como espaço onde se disputa não só certificação, mas dignidade a possibilidade concreta de que uma vida inteira de saberes e esforço volte a ser vista, nomeada e legitimada.

Nesse ponto, “dignidade” não é palavra ornamental, ela descreve o papel do estudo como forma de recuperar autoria sobre a própria história.

P1 e P7, por sua vez, evidenciam como a permanência escolar é mediada pelo corpo em jornadas prolongadas. P1 nomeia diretamente o obstáculo do desgaste: “longa jornada de trabalho”. P7 descreve a rotina diária e adiciona uma estratégia concreta de permanência que é, ao mesmo tempo, simples e poderosa: levar o caderno para o trabalho e fazer as tarefas no intervalo. Esse gesto ilumina a permanência como engenharia cotidiana, isto é, a capacidade de produzir tempo onde não há tempo, o que é, novamente, potência, mas também denúncia: quando a escola depende do intervalo do trabalho para acontecer, a política pública está sendo sustentada por uma forma de esforço individual que não deveria ser condição do direito.

A dimensão geracional também ajuda a compreender por que, em muitos casos, a motivação aparece com intensidade: “faculdade”, “curso”, “melhor qualidade de vida”, “ser melhor como pessoa”, “ajudar a família”. Quanto mais tardia a volta à escola, mais o estudo tende a ser narrado como decisão consciente, como escolha carregada de sentido e urgência, e não como etapa automática da juventude. Porém, a mesma geração que dá densidade ao projeto também explicita limites materiais: cansaço, deslocamento, saúde, infraestrutura escolar (P4 menciona questões físicas/adaptação), e o custo afetivo de enfrentar a língua e, por vezes, o preconceito.

Assim, ao juntar tensões/contrastes e o eixo geracional, o capítulo pode sustentar uma conclusão mais rigorosa e menos idealizada: a permanência de mulheres migrantes na EJA é um fenômeno heterogêneo e situado, em que o pertencimento é disputado diariamente, a resiliência é construída em condições concretas e a idade adiciona camadas de corpo, tempo, memória e dignidade.

### 3.5 Da matrícula à permanência: potência sem romantização e o custo desigual do direito à educação de mulheres migrantes na EJA

Ao concluir a análise, é possível afirmar que a permanência de mulheres migrantes na EJA, em Manaus/AM, se organiza em uma zona de tensão entre projeto e sobrevivência, pertencimento e fronteira, potência e esgotamento. Essa tensão se adensa quando se incorpora a dimensão geracional: estudar “mais tarde”, como nos casos de P4 (65 anos), P1 (55) e P7 (52) não é apenas retomar a escolarização, mas sustentar um compromisso educativo em um tempo de vida no qual o corpo cobra, as responsabilidades se acumulam e o recomeço migratório frequentemente exige reconstruir redes, documentos, trabalho e linguagem. Nesses percursos, a escola não é apenas um lugar de conteúdo: ela pode se converter em espaço de reconstrução de reconhecimento e de disputa por dignidade.

No corpus, a EJA é significada como recomeço e como ponte para o futuro. As participantes articulam projetos concretos que vinculam estudo à autonomia, certificação e mobilidade social: aprender português, acessar melhores empregos, alcançar o ensino superior, garantir estabilidade e ampliar possibilidades de participação social. A escolarização aparece, assim, menos como “etapa” e mais como estratégia de vida em contexto migratório. Entretanto, esse projeto não se realiza em condições ideais: ele é sustentado em rotinas marcadas por limites objetivos de tempo, cansaço e ausência de suportes, o que desloca a permanência do plano abstrato do “direito” para a materialidade do cotidiano.

Esse deslocamento se torna evidente quando emergem as múltiplas jornadas. Trabalho, cuidado, deslocamento e estudo aparecem como camadas simultâneas do mesmo dia, e não como dimensões separadas. Exemplos do corpus tornam essa estrutura visível: P2 relata que o que mais atrapalha é o transporte (“pego 4 ônibus”), convertendo o acesso escolar em travessia urbana exaustiva; P1 nomeia diretamente a barreira do desgaste ao citar a “longa jornada de trabalho”; P6 explicita que não consegue trabalhar porque precisa cuidar das crianças, evidenciando que o cuidado não é “detalhe doméstico”, mas uma engrenagem que regula o acesso real ao estudo e ao trabalho remunerado. Nesse sentido, a permanência não pode ser

interpretada como simples resultado de “força de vontade”, mas como negociação permanente com o tempo, o corpo e a cidade.

A dimensão da língua atravessa todo o material como condição de participação, mas também como espaço de vulnerabilidade simbólica. Aprender português aparece como ponte para autonomia e pertencimento; contudo, episódios como o relatado por P2 (“fale direito português”) e as “brincadeiras” registradas por P3 indicam que o idioma pode ser mobilizado como mecanismo de hierarquização e silenciamento. Assim, permanecer não depende apenas de estar matriculada e frequentar aulas, mas de experienciar um ambiente escolar onde seja possível falar, errar e aprender sem desqualificação. Esse ponto se articula a outro achado: o acolhimento institucional é percebido de forma desigual, há participantes que relatam apoio e boa recepção (como P1 e P7), enquanto P6 registra ausência de apoio. O contraste reforça uma tese central do capítulo: acolhimento não pode depender de casualidades ou apenas de virtudes individuais; precisa ser tratado como política e cultura institucional, com práticas mínimas garantidas.

Ao mesmo tempo, o corpus evidencia estratégias de permanência que expressam potência cotidiana. Essa potência aparece em declarações de persistência (“jamais”, “nunca”), mas se revela sobretudo em táticas concretas: P7 relata que leva o caderno para o trabalho e realiza tarefas no intervalo, explicitando que a escolarização é construída em “brechas” de tempo.

Estela P4 radicaliza essa dimensão ao recomençar os estudos no Brasil apesar de possuir formação superior em Cuba e de enfrentar barreiras de revalidação, idioma e precarização laboral; sua trajetória ilumina o mecanismo de deslocamento de status que a migração pode produzir e o papel da EJA como espaço de recomposição de reconhecimento. Reconhecer tais estratégias, contudo, não significa romantizá-las: quando o direito depende de quatro ônibus, de estudo no intervalo do trabalho ou de jornadas noturnas prolongadas, a potência individual também funciona como evidência de um custo desigual imposto a quem busca permanecer.

Dessa síntese derivam implicações diretas para práticas e políticas. Em primeiro lugar, torna-se necessário consolidar políticas de permanência com monitoramento de barreiras recorrentes (transporte, jornada, cuidado), para que o diagnóstico não dependa apenas de iniciativas pontuais. Em segundo lugar, a organização pedagógica precisa reconhecer a materialidade da vida adulta por meio de flexibilizações responsáveis (planejamento de atividades realizáveis, estratégias de recuperação e avaliação compatíveis com a EJA), entendidas como justiça pedagógica e não como “facilitação”. Em terceiro lugar, as evidências sustentam a importância de acolhimento linguístico-pedagógico e de didáticas inclusivas para

aprendizes de português, garantindo participação, tempo de aprendizagem e proteção contra humilhações. Em quarto lugar, episódios de microagressões e desqualificação exigem protocolos de convivência, mediação e formação da equipe, fortalecendo uma cultura institucional de respeito. Em quinto lugar, as barreiras de deslocamento e cuidado apontam para a necessidade de articulação intersetorial e conexão com a rede de assistência e serviços do território, especialmente quando existirem medidas de apoio ao deslocamento e encaminhamentos possíveis.

Por fim, a dimensão geracional reforça a atenção à infraestrutura, acessibilidade, ambiente e ritmo de aprendizagem, para que o direito não seja inviabilizado por limites físicos e cansaço acumulado.

Para preservar o rigor, é necessário explicitar limites que qualificam e não enfraquecem a interpretação. O estudo trabalha com sete participantes, o que não permite generalização estatística e reafirma o caráter situado dos achados. O capítulo descreve experiências de mulheres migrantes na EJA em Manaus/AM, sem pretensão de representar toda a diversidade de nacionalidades, tempos de residência e condições de trabalho do conjunto de estudantes migrantes da rede. Ainda assim, o corpus ilumina processos consistentes e pedagogicamente relevantes, permitindo compreender mecanismos concretos de permanência e de pertencimento.

Como recurso de sistematização e transparência analítica, apresenta-se a seguir um quadro-síntese interpretativo (sem pretensão estatística), que organiza os principais eixos mobilizados neste capítulo, relacionando-os às evidências do corpus (P1–P7) e às implicações para práticas e políticas de permanência derivadas do material empírico.

**Quadro 4** - Síntese dos achados e implicações para a permanência (P1–P7)

| <b>Eixo analítico (achado)</b>                          | <b>Evidências no corpus (exemplos)</b>                                                     | <b>Efeito na permanência</b>                                   | <b>Implicações para práticas/políticas</b>                                           |
|---------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------|
| Matrícula vs. permanência (acesso formal x acesso real) | Matrícula referida como “fácil”/documentos; permanência atravessada por rotina e custos    | O direito existe no papel, mas é caro no cotidiano             | Políticas de permanência e monitoramento de barreiras (transporte, jornada, cuidado) |
| Múltiplas jornadas (trabalho–cuidado–estudo)            | “longa jornada de trabalho” (P1); saída 18h e escola até 22h (P3); rotina desde 05:15 (P7) | Cansaço, faltas, risco de interrupção                          | Flexibilizações responsáveis, estratégias pedagógicas realistas, apoio institucional |
| Transporte e cidade                                     | “pego 4 ônibus” (P2)                                                                       | Tempo e desgaste como barreira educacional                     | Articulação intersetorial; medidas de apoio ao deslocamento quando existirem         |
| Economia do cuidado                                     | cuidado impede trabalho (P6); demanda por suporte para mães (P5)                           | Frequência e estudo dependem de rede de cuidado                | Conexão com assistência/território; ações de suporte e encaminhamento                |
| Português: ponte e fronteira                            | busca por aprender português (P1, P6); dificuldades de participação                        | Limita participação e aprendizagem; reforça desigualdade       | Acolhimento linguístico-pedagógico; didáticas inclusivas                             |
| Preconceito linguístico / pertencimento                 | “Fale direito português” (P2); “brincadeiras” (P3)                                         | Silenciamento, retraimento, ameaça ao pertencimento            | Protocolos de convivência, mediação, formação da equipe, cultura de respeito         |
| Dimensão geracional (idade/corpo/dignidade)             | presenças 52–65; persistência; desgaste; recomeço                                          | Corpo e tempo aumentam custo do estudo, mas elevam significado | Infraestrutura, acessibilidade, cuidado com ambiente e ritmo de aprendizagem         |
| Estratégias de permanência (potência sem romantização)  | caderno no trabalho (P7); “JAMAIS” (P1); “nunca” (P4/P6/P7)                                | Permanência como “engenharia do cotidiano”                     | Transformar potência em direito sustentado por política (não por esforço extremo)    |

Fonte: Elaborado pela autora (2026), com base nos questionários e entrevistas aplicados às

participantes (P1–P7).

Em conjunto, os achados mostram que a permanência na EJA, para mulheres migrantes, é menos um “resultado” do acesso formal e mais um processo social sustentado por redes, táticas e projetos, atravessado por barreiras materiais e simbólicas. A potência expressa nas rotinas, nos cadernos levados ao trabalho e na decisão de recomeçar não pode ser convertida em exigência moral de resistência permanente; ela deve ser tomada como evidência de agência e, simultaneamente, como sinal de que o direito ainda opera com custo desproporcional para determinadas vidas. Se a EJA se inscreve no horizonte da justiça social, sua tarefa não é apenas ofertar matrícula, mas transformar persistência em direito sustentado por política, garantindo pertencimento, aprendizagem e permanência como possibilidades ordinárias, dignas e institucionalmente asseguradas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao finalizar esta dissertação, reafirmo que ela nasceu de uma pergunta que é, ao mesmo tempo, teórica e visceral: o que significa “ter direito” quando a vida real cobra caro para que esse direito se realize? A pesquisa acompanhou mulheres migrantes matriculadas na Educação de Jovens e Adultos (EJA) em escolas públicas de Manaus/AM e buscou compreender como se produzem, no cotidiano, os (des)encontros entre permanência, pertencimento e justiça social. O que se revelou com força no corpus, composto por entrevistas semiestruturadas e questionários semiestruturados com sete participantes é que a permanência não é um estado, nem um atributo moral da estudante, ela é um processo social, negociado diariamente num terreno onde se cruzam trabalho, cuidado, deslocamento urbano, língua, discriminações e, também, projetos de futuro. Por isso, este texto não encerra apenas um percurso acadêmico, ele devolve ao debate público um conjunto de evidências e sentidos que insistem em dizer que matrícula não é permanência, e que permanência não é, por si, pertencimento.

No plano normativo, as garantias existem e são robustas. A Constituição Federal de 1988 consagra a educação como direito de todos e dever do Estado; a LDB (Lei nº 9.394/1996) estrutura a educação básica e reconhece a EJA como modalidade que deve responder aos sujeitos historicamente excluídos das trajetórias escolares regulares; a Lei de Migração (Lei nº 13.445/2017) reposiciona o migrante como sujeito de direitos, sob princípios de dignidade humana e não discriminação; e, no campo da EJA, as Diretrizes Operacionais Nacionais (Resolução CNE/CEB nº 3/2025) e as normativas estaduais, como a Resolução CEE/AM nº 81/2024 e diretrizes curriculares da SEDUC/AM, fornecem parâmetros para organização da oferta e para uma prática pedagógica compatível com a vida adulta.

Em termos formais, portanto, o Brasil diz “sim” ao direito à educação e diz “sim” à proteção de quem migra. O problema não está apenas no texto da lei, mas no intervalo entre o texto e o chão da escola: a legislação afirma a universalidade e a igualdade de acesso, mas, na prática, a igualdade depende de condições que raramente vêm junto com a matrícula. A lei, quando chega à escola, não chega sozinha: chega mediada por rotinas administrativas, por interpretações locais, por recursos disponíveis (ou ausentes), por formação continuada que nem sempre se concretiza, por culturas institucionais que podem acolher ou constranger e por uma realidade social que atravessa os muros escolares com força. Nesse sentido, o achado mais

consistente desta pesquisa pode ser formulado assim: o direito está assegurado no papel, mas sua efetividade é desigual, porque a implementação real exige políticas de permanência, arranjos institucionais e práticas escolares capazes de responder à vida como ela é, e não à vida como ela deveria ser.

A relação entre legislação, sua aplicação e a realidade escolar apareceu, neste estudo, como uma tensão permanente. Há um conjunto de normativas e documentos oficiais que, em tese, ordena procedimentos e orienta práticas para garantir acesso de migrantes à rede, bem como diretrizes específicas para EJA no Amazonas, como diretrizes curriculares estaduais. Porém, a aplicação cotidiana desse arcabouço é atravessada por três camadas de complexidade que o texto jurídico nem sempre consegue antecipar. A primeira é a camada da vida material: transporte caro e exaustivo, horários de trabalho rígidos ou precários, renda instável, moradia muitas vezes distante dos serviços, e sobretudo a economia do cuidado, que recai desproporcionalmente sobre as mulheres e define, na prática, se haverá ou não frequência regular, tempo de estudo e energia física para permanecer. A segunda camada é a simbólica: língua como condição de participação e como fronteira de pertencimento, episódios de desqualificação (“fale direito português”) e “brincadeiras” que não são inocentes porque produzem retraimento, vergonha e silêncio. A terceira é a institucional: escolas e profissionais que, mesmo comprometidos, enfrentam limites de estrutura, de tempo pedagógico e de formação para lidar com demandas específicas; e, ao mesmo tempo, práticas que variam muito de um contexto para outro, fazendo com que o acolhimento seja vivido por algumas como suporte real e por outras como ausência. Essas camadas evidenciam que a legislação é condição necessária, mas não suficiente; ela abre a porta, mas não garante que o caminho seja transitável.

No campo migratório, essa tensão se torna ainda mais delicada quando reconhecemos que a migração, especialmente a recente, traz consigo urgências que não aguardam o tempo institucional. É aí que a escola pública, e em particular a EJA, se revela como espaço estratégico: ela pode funcionar como ponto de reconstrução de redes, de reorganização de projetos e de recomposição de reconhecimento, mas também pode reproduzir exclusões quando opera com expectativas que não conversam com a vida adulta migrante. A lei protege o acesso, a escola precisa proteger a permanência. E proteger permanência, para este público, significa reconhecer que a matrícula pode ser formalmente possível e, ainda assim, o estudo ser praticamente inviável quando depende de múltiplas condições não garantidas. Quando uma estudante precisa escolher entre a diária e a aula; quando o transporte consome tempo e dinheiro a ponto de transformar a ida à escola em travessia; quando o cuidado com filhos impede a inserção laboral e, ao mesmo tempo, torna a frequência irregular; quando o corpo chega à noite exaurido e ainda assim insiste

em aprender; quando o idioma, em vez de ponte, vira motivo de ridicularização; quando o acolhimento depende do “perfil” de um professor ou de uma equipe e não de uma política mínima garantida, a efetividade da legislação se fragiliza, porque a promessa de igualdade não se concretiza no cotidiano.

É nesse cenário que o conceito de pertencimento, adotado como eixo transversal, se mostrou particularmente fértil. Pertencer, aqui, não é “gostar da escola” apenas, é poder existir no espaço escolar sem ser diminuída, é ser reconhecida como adulta portadora de saberes, é ter condições de participar, falar, errar e aprender sem humilhação, é ter seus tempos e responsabilidades considerados de forma justa. O pertencimento, portanto, é também um indicador de qualidade democrática da EJA, porque revela se a escola está operando como espaço de acesso real a direitos ou como mais um lugar onde o direito é formal e a experiência é de interdição simbólica. O que o corpus mostrou é que a escola pode produzir pertencimento quando acolhe, quando media, quando escuta e quando reconhece a vida adulta, mas pode produzir afastamento quando normaliza microagressões, quando atribui dificuldades a “falta de esforço” e quando trata a vida de cuidado e trabalho como algo externo ao problema pedagógico.

Os achados do Capítulo 3 reforçam que a permanência na EJA, para mulheres migrantes, é uma negociação diária entre barreiras estruturais e potências concretas. A EJA aparece como recomeço e projeto de futuro, como ponte para certificação, autonomia e mobilidade social, e também como forma de reconstruir dignidade no território de chegada. Há narrativas em que o estudo é entendido como ética do cuidado e exemplo para os filhos; há narrativas em que o estudo é condição para “melhor qualidade de vida”; há narrativas em que o retorno escolar se liga a recuperar uma identidade profissional e reverter o rebaixamento ocupacional produzido pela migração; e há narrativas em que aprender português é o primeiro degrau para existir socialmente com menos medo e mais autonomia. Ao mesmo tempo, as barreiras se repetem e se aprofundam: múltiplas jornadas e pobreza de tempo, deslocamentos urbanos longos, custos financeiros diretos e indiretos, desgaste físico acumulado, ausência de rede de apoio, e o peso de uma vida que não pausa para que o aprendizado aconteça. Por isso, um dos resultados mais importantes desta pesquisa é a formulação de que a permanência depende de uma “engenharia do cotidiano” produzida pelas próprias mulheres, e que essa engenharia não pode ser naturalizada como se fosse requisito moral para o direito existir.

Como mulher, mãe, operadora do direito e professora da rede estadual do Amazonas, eu não escrevo essas linhas de um lugar neutro. Eu conheço, por dentro, o que significa negociar tempo, corpo e responsabilidade. Conheço a conta invisível das múltiplas jornadas, a culpa que

ronda as escolhas, o cansaço que se acumula, a necessidade de seguir funcionando mesmo quando a vida já está no limite. Essa experiência não substitui o rigor, ela o exige. Exige que eu olhe para essas participantes com respeito, sem exotização e sem vitimização, e exige que eu nomeie, com clareza, o que é potência e o que é injustiça estrutural. Quando uma mulher migrante insiste em estudar depois do trabalho, depois do cuidado, depois de uma travessia urbana exaustiva, isso não é apenas “resiliência”; é também um espelho que nos devolve a pergunta institucional: por que a política pública depende de esforço extremo para se concretizar? Quando a escola só “cabe” no intervalo do trabalho, a política está sendo sustentada por um tipo de sacrifício que não deveria ser condição do direito. E quando o sistema educacional se acostuma a isso, o extraordinário vira rotina, e a injustiça vira normalidade.

Nesse ponto, a dimensão geracional, presente no corpus, acrescenta uma camada decisiva à análise. Estudar “mais tarde” não é simplesmente retornar à escola; é retornar com o corpo cobrando, com responsabilidades acumuladas, com memórias de interrupções anteriores e, no caso de migrantes, com o peso de recomeços forçados. A presença de mulheres acima dos 50 e 60 anos na EJA torna visível que a escolarização é também disputa por reconhecimento e por dignidade, e não apenas por certificado. A migração pode deslocar *status* e apagar, no plano institucional, saberes e formações construídas ao longo de uma vida inteira. Quando a EJA acolhe esse sujeito, ela não deveria tratá-lo como “atrasado” ou “deficitário”, mas como alguém que carrega trajetórias, conhecimentos e trabalho. A escola, nesse sentido, pode ser lugar de recomposição de reconhecimento, desde que seja capaz de acolher a pluralidade de experiências e de reconstruir pertencimento sem humilhação e sem infantilização.

Ao mesmo tempo em que este trabalho enaltece a potência dessas mulheres, ele não se autoriza a romantizar o custo do sistema. As participantes demonstram estratégias socialmente inteligentes: reorganizam rotina, criam brechas, persistem mesmo sob exaustão, sustentam projetos de futuro, e transformam a escolarização em gesto afirmativo de autonomia. Há uma força silenciosa nessa decisão cotidiana de “não desistir”, e há uma dignidade que não cabe em categorias fáceis. Entretanto, a crítica é necessária: quando a permanência se sustenta sobretudo por táticas individuais e redes informais, e não por garantias institucionais, o direito se torna frágil. Quando o acolhimento depende de “boas pessoas” e não de uma cultura institucional, ele é desigual. Quando a aprendizagem do português, fundamental para participação, não é acolhida com estratégias pedagógicas inclusivas, a língua vira barreira. Quando microagressões são normalizadas, o pertencimento se rompe. Quando a rede não possui mecanismos consistentes de monitoramento de barreiras recorrentes como transporte, cuidado, jornada de trabalho, insegurança urbana e vulnerabilidades específicas, o sistema reage tarde, e muitas vezes só

percebe a ruptura quando ela já se tornou evasão.

Por isso, as implicações desta pesquisa para políticas públicas e práticas educacionais precisam ser formuladas com objetividade e compromisso social. A primeira implicação é que a EJA não pode ser pensada apenas como oferta de vagas, ela precisa ser pensada como política de permanência, com monitoramento contínuo de barreiras e com respostas concretas. A segunda é que a organização pedagógica deve reconhecer a materialidade da vida adulta por meio de flexibilizações responsáveis, entendidas como justiça pedagógica, e não como “facilitação”: atividades realizáveis, estratégias de recuperação, formas de avaliação compatíveis com rotinas de trabalho e cuidado, e atenção a intermitências que não são “desinteresse”, mas efeito de condições objetivas. A terceira é que se faz necessário um acolhimento linguístico-pedagógico consistente, com didáticas inclusivas e proteção contra humilhações, de modo que aprendizes de português possam participar sem medo, com tempo de aprendizagem garantido e reconhecimento de seus repertórios. A quarta é que episódios de desqualificação, microagressões e discriminações demandam protocolos de convivência, mediação e formação de equipe, porque pertencimento é política, não casualidade. A quinta é que barreiras de deslocamento e cuidado apontam para a necessidade de articulação intersetorial e conexão com a rede de assistência e serviços do território, para que a escola possa encaminhar, orientar e compor respostas possíveis quando o problema ultrapassa suas fronteiras. A sexta é que a dimensão geracional reforça atenção a infraestrutura, acessibilidade e ritmo de aprendizagem, para que o direito não seja inviabilizado por limites físicos e pelo cansaço acumulado.

Esta dissertação também contribui ao demonstrar que, no contexto amazônico, o debate sobre migração e educação precisa ser territorializado e sensível ao gênero. A migração recente intensifica transformações na região, e a presença de mulheres migrantes na EJA revela tanto vulnerabilidades quanto protagonismos. O estudo se alinha ao compromisso ético e político de dar voz a essas mulheres, não para transformá-las em objeto de compaixão, mas para reconhecê-las como sujeitos de saber e como produtoras de estratégias concretas de permanência. Ao fazer isso, a pesquisa fortalece a compreensão de uma EJA democrática, plural e emancipadora, orientada pelo diálogo, pela escuta e pela construção coletiva do conhecimento, inspirada no horizonte freireano de educação como prática de liberdade. Há, aqui, uma contribuição que vai além do diagnóstico: há um gesto de reconhecimento que afirma que as resistências cotidianas não são marginais, elas são centrais para pensar a política pública real.

Do ponto de vista de produção de conhecimento e de impacto social, este trabalho oferece insumos para orientar decisões institucionais, pois torna visíveis dinâmicas que, muitas

vezes, são tratadas como problemas individuais. Ele evidencia que a permanência de mulheres migrantes na EJA é atravessada por desigualdades estruturais e por mecanismos simbólicos de exclusão, e que o enfrentamento disso exige respostas institucionais, não apenas discursos.

Ao articular legislação, aplicação e realidade escolar, a dissertação mostra que a efetividade do direito à educação não se mede apenas por matrículas, mas por condições concretas de participação, aprendizagem e pertencimento. Ao articular EJA, migração e gênero, o estudo também contribui para uma agenda pública mais sensível às múltiplas jornadas e ao cuidado, deslocando o olhar do “aluno ideal” para o sujeito real. E ao trazer as falas e experiências como eixo interpretativo, a pesquisa reforça que políticas públicas educacionais eficazes não podem ser desenhadas sem escutar quem vive o sistema no corpo.

É necessário, ainda, registrar os limites desta investigação, não como fraqueza, mas como honestidade metodológica. Trata-se de um estudo qualitativo com sete participantes, sem pretensão de generalização estatística. Seu valor está em iluminar processos, mecanismos e tensões que se repetem e que são pedagogicamente e politicamente relevantes. O mapeamento institucional que identificou registros de mulheres migrantes na EJA em Manaus ajuda a contextualizar o campo e indicar que há um público real e expressivo; contudo, os achados analíticos aqui discutidos dizem respeito às experiências e narrativas produzidas no corpus, e não se pretendem como retrato totalizante de todas as mulheres migrantes na rede.

A própria pesquisa reafirma que não existe “uma experiência migrante” única; há heterogeneidade, contrastes e trajetórias singulares. Justamente por isso, a potência do trabalho é mostrar que, apesar da diversidade, certas barreiras e certas estratégias se tornam recorrentes, e é nessas recorrências que uma política pública pode se apoiar para construir respostas mais justas.

Concluo, portanto, reiterando a tese que atravessa toda a dissertação: a permanência de mulheres migrantes na EJA é uma prática social situada, produzida na tensão entre projeto e sobrevivência, pertencimento e fronteira, potência e esgotamento. Reconhecer a potência dessas mulheres é reconhecer que há agência, desejo de futuro e disciplina, é reconhecer que elas não estão “paradas”, estão em movimento, e que esse movimento inclui recomeçar com dignidade. Mas reconhecer essa potência sem crítica seria, paradoxalmente, manter o sistema como está, porque transformaria resistência em obrigação.

Este trabalho, ao contrário, insiste que a potência não pode ser convertida em exigência moral de suportar o insuportável. Se a EJA se inscreve no horizonte da justiça social, sua tarefa não é apenas ofertar matrícula: é transformar persistência em direito sustentado por política, garantindo pertencimento, aprendizagem e permanência como possibilidades ordinárias, dignas

e institucionalmente asseguradas. Quando a lei diz “sim”, a escola precisa ter condições de também dizer “sim” na prática, e isso exige que o Estado e a rede assumam que permanência não é favor nem heroísmo; permanência é o próprio conteúdo concreto do direito à educação.

## REFERÊNCIAS

### Livros

- ABRAMOVAY, Miriam. Cotidiano das escolas: entre violências. Brasília: UNESCO, 2005.
- ACÍOLI, Vera Maria Candido. Redes sociais: uma discussão sobre suas possibilidades de uso na pesquisa educacional. Maceió: Edufal, 2007.
- AKOTIRENE, Carla. Interseccionalidade. São Paulo: Pólen, 2018.
- ALMEIDA, Silvio. Racismo Estrutural. São Paulo: Pólen, 2019.
- ANDERSON, Bridget. Doing the Dirty Work? The Global Politics of Domestic Labour. London: Zed Books, 2000.
- ANZALDÚA, Gloria. Borderlands/La Frontera: The New Mestiza. 5ª ed. San Francisco: Aunt Lute Books, 2016.
- ARROYO, Miguel. Currículo, território em disputa. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2016.
- ARROYO, Miguel. Ofício de mestre: Imagens e autoimagens. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.
- ARROYO, Miguel. Outros sujeitos, outras pedagogias: desafios da EJA. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.
- BAENINGER, Rosana. Migrações: processos e trajetórias. Campinas: Editora da Unicamp, 2018.
- BACHELARD, Gaston. A formação do espírito científico: contribuição para uma psicanálise do conhecimento. 5. ed. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.
- BARBETTA, Pedro Alberto. Estatística aplicada às ciências sociais. 9. ed. Florianópolis: Editora da UFSC, 2017.
- BARDIN, Laurence. Análise de conteúdo. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BAUMAN, Zygmunt. Identidade. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.
- BECKER, Howard S. Métodos de pesquisa em ciências sociais. São Paulo: Hucitec, 1999.
- BOURDIEU, Pierre. A dominação masculina. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.
- BOURDIEU, Pierre. O poder simbólico. 15. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.
- BUTLER, Judith. Quadros de guerra: quando a vida é passível de luto?. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016.
- CASTLES, Stephen; DE HAAS, Hein; MILLER, Mark J. The Age of Migration: International Population Movements in the Modern World. 5th ed. New York: Guilford

Press, 2014.

CHAWI, Luzia Mousinho. Educação e pobreza na Amazônia: diálogos interculturais. Manaus: EDUA, 2015.

CRESWELL, John W. Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto. 5. ed. Porto Alegre: Penso, 2018.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia. Vol. 1. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. O anti-Édipo: capitalismo e esquizofrenia 1. Rio de Janeiro: Editora 34, 1976.

DEMO, Pedro. Pesquisa e construção de conhecimento: metodologia científica no caminho de Habermas. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SANTOS, Boaventura de Sousa. A gramática do tempo: para uma nova cultura política. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

FEDERICI, Silvia. O ponto zero da revolução: trabalho doméstico, reprodução e lutas feministas. São Paulo: Elefante, 2020.

FISHER, Berenice; TRONTO, Joan. Toward a feminist theory of caring. In: ABEL, Emily; NELSON, Margaret (eds.). Circles of Care: Work and Identity in Women's Lives. Albany, NY: SUNY Press, 1990. p. 35-62

FOUCAULT, Michel. Vigiar e punir: nascimento da prisão. 22. ed. Petrópolis: Vozes, 1987. FOUCAULT, Michel. A ordem do discurso. 15. ed. São Paulo: Loyola, 1996.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Avaliação da aprendizagem e devolutiva: práticas e reflexões. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2018.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1994.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. 60. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GADAMER, Hans-Georg. Verdade e método I: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica. Petrópolis: Vozes, 1999.

GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José Eustáquio (orgs.). Educação de jovens e adultos: teoria, prática e propostas. São Paulo: Cortez, 2001.

GADOTTI, Moacir. História das ideias pedagógicas. 7. ed. São Paulo: Ática, 2000.

GALEANO, Eduardo. Espelhos: uma história quase universal. Porto Alegre: L&PM, 2008.

GIL, Antonio Carlos. Métodos e técnicas de pesquisa social. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIL, Antonio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2023.  
GUIMARÃES, Nadya Araújo; HIRATA, Helena (Orgs.). Cuidado e trabalho: experiências de fronteira. São Paulo: Atlas, 2012.

HOLANDA, Heloisa Buarque de. Explosão feminista: arte, cultura, política e universidade. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

HALL, Stuart. A identidade cultural na pós-modernidade. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. HALL, Stuart. Da diáspora: identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: UFMG, 2005.

HOOKS, bell. Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade. Tradução de Ana Lúcia de Oliveira. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

HOOKS, bell. Ensinando pensamento crítico: sabedoria prática. Tradução de Ana Lúcia de Oliveira. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2019.

JOSSO, Marie Christine. Experiências de vida e formação. Porto Alegre: Artmed, 2004.

LORDE, Audre. Irmã Outsider: Ensaios e discursos. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2019.

MACKINNON, Catharine A. Towards a Feminist Theory of the State. Cambridge (Ma): Harvard University Press, 1998.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. Fundamentos de metodologia científica. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2012.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (*org.*). Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

PIOVESAN, Flávia. Direitos Humanos e Constituição. São Paulo: Saraiva, 2022.

PINEAU, Gaston. Temporalidades na formação: rumo a novos ritmos de vida. São Paulo: Cortez, 2006.

QUEIROZ, Ricardo de; et al. Espaços não escolares como espaços de prática educativa. Curitiba: UFPR, 2001.

SAID, Edward W. Orientalismo: o Oriente como invenção do Ocidente. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

SALDARRIAGA FLÓRES, Nora Isabel et al. Mujer negra y desplazada: triple victimización en Colombia. Medellín: Ediciones UNAULA, 2013.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Descolonizar o saber, reinventar o poder. Rio de Janeiro: UFRJ, 2010.

SANTOS, Boaventura de Sousa. A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

SASSEN, Saskia. Cidades na Economia Global. 3. ed. São Paulo: Edusp, 2016.

SASSEN, Saskia. Expulsões: brutalidade e complexidade na economia global. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

SAYAD, Abdelmalek. A duplo ausência: das ilusões do emigrado às misérias do imigrado. Petrópolis: Vozes, 1998.

SEGATO, Rita Laura. La crítica de la colonialidad en ocho ensayos. Buenos Aires: Prometeo, 2016.

TELES, Luciano. Redes sociais e capital social: relações colaborativas e educação. Manaus: Editora UEA, 2018.

TESCARI, Adriana Sader. Violência sexual contra a mulher em situação de conflito armado. Porto Alegre: Sergio Antonio Fabris Ed., 2005.

TRONTO, Joan. Moral Boundaries. New York: Routledge, 1993

### **Capítulos de Livros/Obras Coletivas**

BISPO, Antônio. Colonização, quilombos: modos e significações. In: INSTITUTO NACIONAL DE COLONIZAÇÃO E REFORMA AGRÁRIA (INCRA) (Org.). Memórias do quilombo: saberes, culturas e resistências. Brasília: INCRA, 2015. p. 35-45.

BISPO DOS SANTOS, Sueli. Saberes e práticas de mulheres negras: experiências afro-amazônicas no campo da educação. In: OLIVEIRA, A.; GOMES, N. L.; BISPO DOS SANTOS, S. (Orgs.). Diálogos para a descolonização. Salvador: EDUFBA, 2014.

BERTRAND, R. Relações familiares e redes sociais. In: BAPTISTA, M. (Org.). Redes sociais: teoria prática, pesquisa, intervenções. Petrópolis: Vozes, 2012. p. 61-80.

CARNEIRO, Sueli. A construção do outro como não-ser como fundamento do ser. In: SILVA, Petronilha B. da (Org.). Educação e relações étnico-raciais: desafios e perspectivas. Brasília: MEC, 2003. p. 15-34.

ENNE, Ana. Redes sociais e movimentos sociais. In: ENNE, Ana (Org.). Redes sociais no Brasil: teoria e prática. Salvador: EDUFBA, 2004. p. 263-282.

GUBA, Egon G.; LINCOLN, Yvonna S. Competing paradigms in qualitative research. In: DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. (org.). *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks: Sage, 1994. p. 105–117.

IMÍZCOZ, José Ángel García. Las redes sociales en la historia. In: IMÍZCOZ, J. A. G. (Ed.).

Redes sociales y modelos de análisis. Bilbao: Universidad del País Vasco, 2004. p. 115-132.

JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin W. Entrevista narrativa. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George (Orgs.). Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 90-113.

MACKINNON, Catherine A. Crímenes de guerra, crímenes de paz. In: HURLEY, Stephen; SHUTE, Susan (Eds.). Los Derechos Humanos: las conferencias Oxford Amnesty de 1993. Madrid: Trota, 1998. p. 126-154.

PORTUGAL, Sônia Gomes. Redes sociais e migração internacional: considerações teóricas e metodológicas. In: FELDMAN-BIANCO, Bela; OLIVEIRA, Cristina S. (Orgs.). Migrações: implicações passadas e presentes. Campinas: IFCH/Unicamp, 2006. p. 105-120.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (org.). *Epistemologias do Sul*. Coimbra: Almedina, 2009.

### **Dissertações / Teses**

BONVICINI, Marcela Ulhoa Silveira. Mulheres que cruzam fronteiras: diário de uma venezuelana no Brasil. 2019. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Roraima, Boa Vista, 2019. 199 f.

CORRÊA, Maria Celestina Barbosa. Imigrantes haitianas na cidade de Manaus: mundos do trabalho informal, redes e sociabilidades (2010-2019). Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas – Teoria, História e Crítica da Cultura) – Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas, Universidade do Estado do Amazonas, Manaus, 2020

FIALHO, Joaquim Barbosa. Redes sociais e mobilidade: uma perspectiva crítica sobre as dinâmicas sociais. 2015. Tese (Doutorado em Sociologia) – Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas, Lisboa, 2015.

FREITAS, Maria Inah de Almeida. De Vivências e Conversas: o protagonismo feminino na migração venezuelana. 2021. 198 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas – Teoria, História e Crítica da Cultura) – Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas, Universidade do Estado do Amazonas, Manaus, 2021.

MARQUES, Kettley Lohanna de Moraes. As migrações forçadas e a experiência das mulheres refugiadas: discussão dos fatores de risco à luz do quadro normativo de Direito Internacional e de Direito brasileiro. 2021. Dissertação (Mestrado em Direitos Humanos) – Universidade do Minho, Braga, 2021.

MOURA, Gheysa Daniele Pereira. A infância migrante no Brasil: a percepção dos operadores do sistema de garantia dos direitos a partir da migração infantil venezuelana. 421f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas – Teoria, História e Crítica da Cultura) – Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas, Universidade do Estado do Amazonas, Manaus, 2021.

MATOS, Maria Izilda Santos de. Imigração e gênero: reconfigurações identitárias. 1998. Tese (Doutorado em História Social) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998.

MENDONÇA, Susane Alves Vieira de. Raízes em movimento: uma análise interdisciplinar sobre juventude e migração em Manaus. 2025. 246 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas – Teoria, História e Crítica da Cultura) – Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas, Universidade do Estado do Amazonas, Manaus, 2025.

OLIVEIRA, Marcia Maria de. Refugiados e desprezados na Amazônia: contribuições para a sociologia dos deslocamentos compulsórios. 2008. Dissertação (Mestrado em Sociedade e Cultura na Amazônia) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2008.

QUEIROZ, Claudia de Oliveira Carvalho. A feminização da migração: trabalho doméstico, emancipação e redes sociais na fronteira Brasil-Guiana. 2015. Dissertação (Mestrado em Relações Internacionais) – Universidade Estadual da Paraíba, João Pessoa, 2015.

SILVA, Hilkmair Alves da. A educação de jovens e adultos na rede pública de ensino no município de Tefé/AM: um estudo de caso sobre a participação das mulheres. 2023. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) – Centro de Estudos Superiores de Tefé, Universidade do Estado do Amazonas, Tefé, 2023.

SILVA, Marluce Barbosa da. Migrações, saberes e permanência: trajetórias de mulheres na EJA em Tefé e Benjamin Constant. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2023.

### **Artigos em Revistas / Dossiês / Fontes Científicas Digitais**

AYRES, José Ricardo. Equidade na saúde: a busca de elementos para uma crítica. Cadernos de Saúde Pública, v. 34, n. 8, e00164517, 2018.

CADERNOS PAGU. Dossiê Migração, famílias e cuidados. Campinas: UNICAMP, 2018. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/issue/view/864>. Acesso em: 7 ago. 2025.

ESTUDOS FEMINISTAS. Dossiê Mobilidade, gênero e maternidade transnacional. Florianópolis: UFSC, 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/issue/view/2924>. Acesso em: 7 ago. 2025.

OLIVEIRA, Luciana de. Cartografias e fronteiras: territórios, drogas e migração. Revista Brasileira de História, v. 26, n. 52, p. 189-202, 2006.

OLIVEIRA, Marcia Maria de. A mobilidade humana na tríplice fronteira: Peru, Brasil e Colômbia. Estudos Avançados, São Paulo, n. 20, p. 183-196, 2006.

PISCITELLI, Adriana. Fronteiras e gênero: experiências de mulheres brasileiras em contextos migratórios. Revista Estudos Feministas, v. 24, n. 1, p. 105-115, 2016.

REICHARDT, Karen; SILVA, Sara Machado Pessoa da. Modalidade EJA: avanços e desafios no Brasil contemporâneo. Cadernos de Educação, Pelotas, v. 53, p. 58-77, 2020.

ROSA, Rita de Cássia Quadros da; HILLESHEIM, Betina; WEBER, Douglas Luís; HOLDERBAUN, Leticia Silva. Gênero, migração e vulnerabilidade: corpos de mulheres em deslocamento. *Revista Eletrônica Científica da UERGS*, v. 5, n. especial, p. 138-146, 2019.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, Coimbra, n. 63, p. 237–280, 2002.

SANTOS, Miriam Oliveira; MESQUITA, Jacqueline Lobo. Observando o lado feminino da migração: mulheres bolivianas na cidade de São Paulo. *Revista Ambivalências*, v. 5, n. 9, p. 172-194, jan./jun. 2017.

SARTI, Silvia. A invisibilidade dos imigrantes bolivianos em São Paulo: trabalho e cidadania em questão. *Cadernos de Pesquisa*, v. 37, n. 132, p. 71-91, 2007.

SARTI, Silvia. Feminização das migrações e as políticas públicas no Brasil: desafios e perspectivas. *Revista Estudos Feministas*, v. 22, n. 3, p. 829-846, 2014.

SASS, Lucas. Migrantes bolivianos em São Paulo e o trabalho análogo à escravidão. *Revista Latinoamericana de Estudos do Trabalho*, v. 25, n. 2, p. 221-239, 2020.

SASSEN, Saskia. A mobilidade do trabalho e o capital global na nova economia. *Novos Estudos CEBRAP*, n. 66, p. 91-114, 2003.

TEDESCO, João Carlos. O estranho e o estrangeiro: questões de identidade e alteridade na contemporaneidade. *Psicologia & Sociedade*, Belo Horizonte, v. 28, n.1, p. 287-297, 2016.

TELMO ROMANO, Alice Queiroz; PIZZINATO, Adolfo. Migração de mulheres para o Brasil: interseções de gênero, raça/etnia e classe. *Revista Trabajo Social*, v. 21, n. 2, p. 197-213, 2019.

TOSCHI, Mirian Jorge Warde. Direito à Educação: universalidade e obstáculos de atendimento no contexto brasileiro. *Educação & Sociedade*, v. 44, e249861, 2023.

### **Legislação, Documentos Oficiais & Fontes Jurídicas**

AMAZONAS. Conselho Estadual de Educação. Resolução nº 81, de 7 de maio de 2024. Estabelece normas para a Educação de Jovens e Adultos como modalidade da Educação Básica, nas etapas de Ensino Fundamental e Ensino Médio no Sistema Estadual de Educação do Amazonas.

AMAZONAS. Conselho Estadual de Educação. Resolução nº 137, de 16 de outubro de 2012. Estabelece normas para a execução da EJA, como modalidade da Educação Básica, nas etapas de Ensino Fundamental e Ensino Médio no Sistema Estadual de Educação do Amazonas.

AMAZONAS. Conselho Estadual de Educação. Resolução nº 241, de 9 de dezembro de 2015. Aprova a proposta curricular da Educação de Jovens e Adultos – EJA.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.

BRASIL. Emenda Constitucional nº 72, de 2 de abril de 2013. Amplia os direitos trabalhistas

das empregadas domésticas.

Disponível em:

[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/emendas/emc/emc72.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc72.htm). Acesso em: 1 jun. 2024.

BRASIL. Instrução Normativa nº 001/2019/SEDUC/AM.

BRASIL. Lei Complementar nº 150, de 1º de junho de 2015. Dispõe sobre o contrato de trabalho doméstico. Disponível em:

[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/LCP/Lcp150.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/LCP/Lcp150.htm). Acesso em: 1 jun. 2024.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB.

BRASIL. Lei nº 9.474, de 22 de julho de 1997. Define mecanismos para a implementação do Estatuto dos Refugiados de 1951 e determina outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 jul. 1997.

BRASIL. Lei nº 11.340, de 7 de agosto de 2006. Lei Maria da Penha.

BRASIL. Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010. Estatuto da Igualdade Racial.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 26 jun. 2014.

BRASIL. Lei nº 13.445, de 24 de maio de 2017. Institui a Lei de Migração.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB nº 14/2020.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 3, de 8 de abril de 2025. Institui as Diretrizes Operacionais Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 9 abr. 2025.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental (ADPF) 762/DF, 2020.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Convenção Relativa ao Estatuto dos Refugiados, 1951.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Declaração Universal dos Direitos Humanos, 1948.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, 1966.

ONU. Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Mulher (CEDAW), 1979.

ONU. Convenção sobre os Direitos da Criança, 1989.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). Convenção Internacional sobre a Proteção dos Direitos de Todos os Trabalhadores Migrantes e de seus Familiares, 1990.

OIT – Organização Internacional do Trabalho. Convenção 189: Trabalho decente para as trabalhadoras e os trabalhadores domésticos. Genebra: OIT, 2011. Disponível em: [https://www.ilo.org/brasil/convencoes/WCMS\\_173943/lang--pt/index.htm](https://www.ilo.org/brasil/convencoes/WCMS_173943/lang--pt/index.htm). Acesso em: 7 ago. 2025.

### **Relatórios, Estatísticas e Fontes Online**

AMAZONAS (Estado). Portaria SEDUC nº 1263, de 13 de dezembro de 2022. Estabelece Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos do Amazonas. Diário Oficial do Estado, Manaus, 14 dez. 2022.

AMAZONAS (Estado). Resolução CEE-AM nº 187, de 22 de novembro de 2019. Aprova o Referencial Curricular Estadual do Amazonas.

AMAZONAS (Estado). Secretaria de Estado de Educação. Relatório Anual da EJA 2023-2024. Manaus: SEDUC/AM, 2024.

AMAZONAS. Secretaria de Estado de Educação e Desporto Escolar (SEDUC/AM). Gerência de Pesquisas e Estatística (GEPEs). Total de alunas estrangeiras maiores de idade: aluno por escola (Manaus). Manaus: SEDUC/AM, 2025. 1 planilha eletrônica. Atualização em 09 jun. 2025. (Relatório extraído do SIGEAM).

ASSOCIAÇÃO CARITAS BRASILEIRA. Projeto Caminhos do Saber: Relatório de Atividades 2023-2024. Manaus, 2024.

BRASIL. IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Censo demográfico 2022: resultados. Rio de Janeiro: IBGE, 2022. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/>. Acesso em: 10 ago. 2025.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). PNAD Contínua: Educação 2022/2023. Rio de Janeiro: IBGE, 2023.

CÁRITAS BRASILEIRA; Rede Solidária para Migrantes. Entrevistas Qualitativas para o Relatório “Inclusão Educacional de Migrantes”. Cáritas, 2023.

CÁRITAS MANAUS. Relatório de Atividades do Programa de Migração e Refúgio. Manaus: Cáritas, 2022.

CEPAL – Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe. *A economia do cuidado na América Latina: posição atual e desafios para a igualdade de gênero*. Santiago: CEPAL, 2010. Disponível em: [https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/2884/1/S2010197\\_pt.pdf](https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/2884/1/S2010197_pt.pdf). Acesso em: 20 ago. 2025.

FÓRUM DE DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO

DO AMAZONAS. Relatório Técnico 2023. Manaus: SEDUC, 2023.

FÓRUM ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DO AMAZONAS (FEEJA). Mapa da exclusão escolar no Amazonas – boletim 2024. Manaus: FEEJA, 2024.

IEFP – Instituto do Emprego e Formação Profissional. Programas de qualificação. Lisboa:

IEFP, 2022. Disponível em: <https://www.iefp.pt/>. Acesso em: 7 ago. 2025.

INTERNATIONAL ORGANIZATION FOR MIGRATION (IOM); UNITED NATIONS HIGH COMMISSIONER FOR REFUGEES (UNHCR); FIDH – International Federation of Human Rights. Relatórios e documentos institucionais sobre migração e refúgio.

OBMIGRA – Observatório das Migrações Internacionais. Relatórios Anuais. Brasília:

OBMigra, 2024. Disponível em: <https://www.obmigra.org.br/relatorios-anuais/>. Acesso em: 7 ago. 2025.

OBSERVATÓRIO DAS MIGRAÇÕES. Imigração em Números. Lisboa: Observatório das Migrações, 2023. Disponível em: <https://www.om.acm.gov.pt/estudos-e-publicacoes-om/imigracao-em-numeros>. Acesso em: 7 ago. 2025.

OBSERVATÓRIO DAS MIGRAÇÕES. Migrações e Barreiras no Acesso à Educação: Relatório Anual. São Paulo: Observatório das Migrações, 2023.

ONU MULHERES. Custos de cuidar: homens, mulheres e a economia do cuidado no Brasil. Brasília: ONU Mulheres, 2020. Disponível em: <https://www.onumulheres.org.br/>. Acesso em: 7 ago. 2025.

OIM BRASIL. Relatórios sobre migração laboral e integração. Brasília: OIM, 2023. Disponível em: <https://brazil.iom.int/>. Acesso em: 7 ago. 2025.

OIM PORTUGAL. Relatórios sobre integração e migração laboral. Lisboa: OIM, 2022. Disponível em: <https://portugal.iom.int/>. Acesso em: 7 ago. 2025.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). Relatório UNESCO – Educação na Fronteira Norte do Brasil. Brasília: UNESCO, 2024.

PROGRAMA PÉ-DE-MEIA. Relatórios de impacto social na EJA – 2022-2024.

SEDUC/AM. Disponível em: <https://www.seduc.am.gov.br/>. Acesso em: 10 ago. 2025.

PROJETO CAMINHAR. Relatório Final. Manaus: Universidade Federal do Amazonas (UFAM), 2023.

SENAI/SENAC. Plataforma de cursos e qualificações. Brasília: SENAI/SENAC, 2023. Disponível em: <https://www.portaldaindustria.com.br/senai/>; <https://www.senac.br/>. Acesso em: 7 ago. 2025.

SISTEMA SABER+. Documentação disponível. Manaus: Secretaria de Estado de Educação e Desporto do Amazonas, 2025. Disponível em: <https://www.sabermais.am.gov.br/>. Acesso em: 10 ago. 2025.

UNICEF; Pastoral do Migrante. Educação sem Fronteiras: Relatório Regional de Tabatinga. UNICEF, 2021.

## APÊNDICES

### ROTEIRO DE ENTREVISTAS (ALUNAS DA EJA)

#### BLOCO 1 – DADOS SOCIODEMOGRÁFICOS

Idade: \_\_\_\_\_ Nacionalidade: \_\_\_\_ País de origem: \_\_\_\_\_

Estado civil:

( ) Solteira ( ) Casada/União estável ( ) Separada/Divorciada ( ) Viúva ( ) Outro: \_\_\_\_\_

Quantos filhos/dependentes menores de 18 anos estão sob sua responsabilidade? \_\_\_\_\_

Situação de moradia atualmente:

( ) Com família nuclear ( ) Sozinha ( ) Com colegas/conhecidos ( ) Acolhimento institucional/abrigo ( ) Outro: \_\_\_\_\_

Tempo de residência no Brasil:

( ) Menos de 6 meses ( ) entre 6 meses e 2 anos ( ) de 2 a 5 anos ( ) Mais de 5 anos

Qual foi seu grau de escolaridade no país de origem?

( ) Nunca frequentou escola ( ) Ensino Fundamental incompleto ( ) Ensino Fundamental completo ( ) Ensino Médio incompleto ( ) Ensino Médio completo ( ) Superior incompleto/completo

Situação de trabalho no momento:

( ) Emprego formal ( ) Emprego informal/diarista ( ) Autônoma/vendedora ambulante ( ) Desempregada/buscando trabalho ( ) Cuida exclusivamente da casa/dos filhos ( ) Outro:

\_\_\_\_\_

Você tem alguém que possa ajudar nos cuidados com filhos ou familiares enquanto estuda?

( ) Sim ( ) Não

Você compreende, fala, lê ou escreve em português?

( ) Não ( ) Pouco ( ) Suficientemente para a vida diária ( ) Com facilidade

Se não fala bem português: Quem costuma ajudar você na escola quando não entende o idioma? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

#### BLOCO 2 – MOTIVAÇÃO, ACESSO E PERMANÊNCIA

O que a motivou/influenciou a buscar a EJA?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Como foi o processo de matrícula?

---



---

Houve necessidade de documentos do Brasil?

---



---

Alguma dificuldade?

---



---

Quais as maiores barreiras para frequentar as aulas da EJA?

( ) Trabalho acumulado/jornada dupla ou tripla ( ) Falta de tempo ( ) Cuidados com filhos/família ( ) Dificuldade financeira (alimentação/transporte) ( ) Barreira linguística ( ) Cansaço físico ou emocional ( ) Falta de creches ou apoio para crianças ( ) Preconceito/discriminação ( ) Outra: \_\_\_\_\_

Já pensou em desistir por algum desses motivos?

---



---

O que lhe faz continuar?

---



---

A escola ofereceu apoio em algum momento? (Ex: acolhimento, tradução, auxílios, escuta, tempo extra)

---



---

### BLOCO 3 – EXPERIÊNCIAS, SABERES E ACOLHIMENTO

Sente que suas experiências, conhecimentos ou cultura são reconhecidos ou valorizados na escola?

( ) Sim ( ) Não

Comente:

---



---

Já presenciou, sofreu ou foi informada sobre situações de preconceito, racismo, xenofobia ou machismo na escola?

( ) Sim ( ) Não

Descreva um exemplo se desejar:

---

---

Você se sente parte da escola?

( ) Sim ( ) Não

Qual sua rotina diária/semanal entre trabalho, estudo, casa, filhos?

---

---

---

O que atrapalha mais seu estudo?

---

---

---

Que aprendizados (da vida, do seu país, da sua família) você gostaria de ensinar ou ver reconhecidos na escola?

---

---

---

#### BLOCO 4 – REDE DE APOIO, SUGESTÕES E ASPIRAÇÕES

Existe alguma pessoa, grupo, igreja ou organização que lhe dá apoio fora da escola? Como este apoio acontece?

---

---

---

O que espera conquistar pelo estudo na EJA?

---

---

---

Se pudesse sugerir algo para que mulheres migrantes se sintam mais acolhidas e permaneçam estudando, o que pediria para a escola, a SEDUC ou o governo mudar?

---

---

---

#### PERGUNTAS ESPECÍFICAS:

Você é mãe solo?

( ) Sim ( ) Não

Como organiza seus horários e estudos?

---

---

---

Como foi acolhida na escola?

---

---

---

Já fez cursos de português, ou apenas aprende na escola?

---

---

Participou de algum projeto de apoio/ONG para migrantes?

( ) Sim ( ) Não

Se sim, qual:

---

---