

COLÉGIO PEDRO II

Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura

Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica

João Ricardo Rodrigues dos Santos

**POLÍTICAS DE PERMANÊNCIA ESTUDANTIL
PARA ESTUDANTES-MÃES NA EJA:**

Uma proposta de tradução de salas de acolhimentos na EJA

Rio de Janeiro
2026



João Ricardo Rodrigues dos Santos

**POLÍTICAS DE PERMANÊNCIA ESTUDANTIL PARA ESTUDANTES-MÃES NA
EJA:**

Uma proposta de tradução de salas de acolhimentos na EJA

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica , vinculado à Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Básica.

Orientador: Prof. Dr. Edgar Miranda da Silva.

Rio de Janeiro
2026

COLÉGIO PEDRO II
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA, EXTENSÃO E CULTURA
BIBLIOTECA PROFESSORA SILVIA BECHER
CATALOGAÇÃO NA FONTE

S237 Santos, João Ricardo Rodrigues dos
Políticas de permanência estudantil para estudantes-mães na EJA :
Uma proposta de tradução de salas de acolhimentos na EJA / João Ricardo
Rodrigues dos Santo. - Rio de Janeiro, 2026.

108 f.

Dissertação (Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica)
– Colégio Pedro II, Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e
Cultura.

Orientador: Edgar Miranda da Silva.

1. Educação básica – Estudo e ensino. 2. EJA. 3. Política
educacional. 4. Assistência estudantil. 5. Evasão escolar. I. Silva, Edgar
Miranda da. II. Colégio Pedro II. III Título.

CDD 374.012

Ficha catalográfica elaborada pela Bibliotecária Simone Alves – CRB7 5692.

João Ricardo Rodrigues dos Santos

**POLÍTICAS DE PERMANÊNCIA ESTUDANTIL PARA ESTUDANTES-MÃES NA
EJA:**

Uma proposta de tradução de salas de acolhimentos na EJA

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica , vinculado à Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Básica.

Aprovado em: 11/09/2026.

Banca Examinadora:

Professor Dr. Edgar Miranda da Silva (Orientador)
PPGP/CPPII

Professor Dr. Jorge Luiz Marques de Moraes
PPGP/CPPII

Professora Dra. Karine Vichiott Morgan
UERJ/FEBF

Rio de Janeiro
2026

Dedico esta obra ao meu pai Antonio Roberto "Big Boy" (*in memoriam*). Meu Dr. Roberto, as "missões" que me deste, estão, cada uma dentro do seu tempo, sendo feitas.

AGRADECIMENTOS

Agradeço às minhas estudantes-mães: à minha mãe Maria das Graças, estudante que aprendeu me ensinando a ser. Me ensinou a existir. Tudo é pouco para ti.

À minha esposa Luana, que me ensinou aprendendo o que é caminhar juntos de modo tão sensível e calmo como chá de erva-cidreira. Essa jornada foi mais leve pois foi contigo ao meu lado. O cuidado com os - nossos - filhos é você na pesquisa.

À minha irmã Patrícia, que aprendeu a ser forte e assim me ensinou, através principalmente do meu saudoso João Paulo "Pregão", a me tornar alguém que eu não sabia que poderia ser.

À minha grande amiga Julianna. Esta pesquisa foi atravessada pelo impacto da maternidade em sua vida. Buscamos aqui contribuir para que outras mães possam ter consequências suavizadas no processo de estudar e cuidar dos filhos.

Agradeço também ao meu irmão José Roberto, meu primeiro ídolo. Sempre foi minha referência de conhecimentos e saberes.

Aos meus filhos João Paulo, João Victor - outro ídolo meu - , Bento e Tomás. Obrigado à vida por suas existências! Cada um ao seu modo, me fazem ter plenitude dentro do caos.

Aos meus sogros Maria José, Gregório e ao meu cunhado Thiago, onde em muitas oportunidades cuidaram com zelo dos meus, para que essa escrita pudesse ocorrer.

De modo muito especial, agradeço ao meu nobre orientador, Edgar Miranda por confiar em mim desde a primeira entrevista, com uma escuta delicada e empática, bem como de uma presteza e diligência ímpar, que me carregou até aqui.

Aos professores Jorge Luiz e Karine Morgan, minha amiga de décadas, pelas contribuições substanciais à esta investigação.

Ao corpo docente das unidades escolares que estou vinculado. Vocês estão fazendo a diferença para muitos. E estendo o agradecimento, de modo muito carinhoso, à direção da Escola Municipal Alagoas pela disponibilidade do campo da pesquisa ter sido na unidade.

Às minhas incríveis diretoras Ana Cláudia e Jacqueline e ao meu coordenador pedagógico Gustavo. A pesquisa andou também em razão do modo empático que vocês tiveram com os meus lapsos, ausências e prazos estourados.

À turma 2024 do MPPEB: foram dois anos intensos, porém, bem prazerosos na medida que foram ao lado de vocês. Deste grupo não poderia deixar de agradecer ainda mais (sob pena de ser achincalhado em praça pública) a Natália, minha grande parceira de grupos, de orientação, de escrita, de aflições, de “paternidade” e de zoação também. Valeu por tudo, novinha!

Aos bons amigos, pois sei que essa etapa também é um regozijo para vocês. Com destaque à Monique, pois nossas conversas em 2023 desaguaram aqui.

Eu-mulher

Uma gota de leite
me escorre entre os seios.

Um mancha de sangue
me enfeta entre as pernas.

Meia palavra mordida
me foge da boca

Vagos desejos insinuam esperanças.

Eu-mulher em rios vermelhos
inauguro a vida.

Em baixa voz
violentos os tímpanos do mundo.

Antevejo.

Antecipo.

Antes-vivo

Antes – agora – o que há de vir.

Eu fêmea-matriz.

Eu força-motriz.

Eu-mulher

RESUMO

DOS SANTOS, João Ricardo Rodrigues. **Políticas de permanência estudantil para estudantes-mães na EJA: uma proposta de tradução de salas de acolhimento na EJA.** 2026. Dissertação (Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica) – Colégio Pedro II, Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura, Rio de Janeiro, 2026.

Esta pesquisa, de natureza exploratória, qualitativa e intervencionista, com elementos de pesquisa-ação, teve como objetivo desenvolver uma proposta de programa de tradução de políticas de permanência estudantil para estudantes-mães na Educação de Jovens e Adultos (EJA), com foco em salas de acolhimento. O estudo traçou um breve panorama da trajetória histórica e das perspectivas macropolíticas da EJA no contexto das agendas nacional e internacional, articulando-se principalmente com os estudos de Di Pierro e Haddad. Como referencial teórico, a investigação estabeleceu diálogo com o arcabouço de Stephen Ball, especialmente no que se refere à análise do ciclo de políticas públicas educacionais e ao conceito de *enactment*. O percurso metodológico incluiu uma cartografia da ação desenvolvida por uma revisão de literatura em bases de dados e plataformas de armazenamento da produção científica nacional, com o uso da ferramenta tecnológica *Buscad*, e o mapeamento e a análise de políticas de permanência estudantil para estudantes-mães na EJA e em outras modalidades e segmentos de ensino. Diante da dispersão das legislações federais, estaduais e municipais nos diferentes entes federativos, o levantamento normativo utilizou o portal “Leis.org” como fonte de dados das normas jurídicas, permitindo a consulta sistematizada por meio de descritores. A pesquisa teve como participantes o corpo docente, a direção e uma estudante-mãe de uma escola da rede municipal do Rio de Janeiro, cujas percepções e contribuições foram registradas em áudio durante duas rodas de conversa que avaliaram e validaram o protótipo do Produto Educacional. A análise dos dados foi realizada por meio da Análise Textual Discursiva (ATD), proposta por Moraes (2003) e desenvolvida em Moraes e Galiazzi (2006). Os resultados foram organizados a partir de duas categorias definidas *a posteriori*, “Fundamentos políticos e pedagógicos das salas de acolhimento” e “Materialidades, compreendidas como artefatos e ações que as caracterizam”. Estas indicaram que as salas de acolhimento se constituem como possibilidade concreta de apoio à permanência das estudantes-mães, atravessada por marcadores de gênero e raça; e a existência de uma distância significativa entre o arcabouço normativo vigente e sua materialização nas unidades escolares. O Produto Educacional, um programa indica, entre suas materialidades, os artefatos e as ações que caracterizam as salas de acolhimento, com destaque para a formação continuada dos profissionais como condição indispensável à qualidade do atendimento oferecido. A pesquisa concluiu que a tradução das políticas de permanência estudantil para estudantes-mães na EJA demanda a mobilização dos sujeitos escolares na atuação das políticas, evidenciando que a distância entre o texto normativo e as práticas cotidianas das escolas só pode ser superada por meio de condições materiais adequadas, formação docente continuada e compromisso institucional coletivo com a permanência dessas estudantes. Alinhada à missão do Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica do Colégio Pedro II (MPPEB/CPPII) e à linha de pesquisa Prática Docente e Formação Continuada, a pesquisa situou os professores como sujeitos centrais do processo de tradução das políticas de permanência estudantil, e o eixo de formação de professores do Produto Educacional expressa, de forma aplicada, esse alinhamento, fortalecendo a ação coletiva docente em favor da redução da evasão escolar na EJA.

Palavras-chave: Salas de acolhimento, Políticas de permanência estudantil, EJA, Políticas públicas educacionais.

ABSTRACT

DOS SANTOS, João Ricardo Rodrigues. **Student retention policies for student-mothers in EJA: a proposal for the translation of welcoming rooms in EJA.** 2026. Dissertation (Professional Master's in Basic Education Practices) –Colégio Pedro II, Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura, Rio de Janeiro, 2026.

This exploratory, qualitative and interventionist study, drawing on elements of action research, aimed to develop a proposal for a program for the translation of student retention policies for student-mothers in Youth and Adult Education (EJA), focusing on welcoming rooms (*salas de acolhimento*). The study outlined a brief overview of the historical trajectory and the macropolitical perspectives of EJA within national and international agendas, engaging primarily with the work of Di Pierro and Haddad. As its theoretical framework, the investigation drew on Stephen Ball's contributions, particularly the analysis of the policy cycle in education and the concept of enactment. The methodological path included a cartography of action developed through a literature review carried out in databases and repositories of Brazilian scientific production, with the use of the Buscad tool, together with the mapping and analysis of student retention policies for student-mothers in EJA and in other modalities and levels of education. Given the dispersion of federal, state and municipal legislation across the different federative entities, the normative survey used the Leis.org portal as a source of legal norms, allowing systematic consultation through descriptors. The participants were the teaching staff, the school administration and one student-mother from a municipal school in Rio de Janeiro, whose perceptions and contributions were audio-recorded during two conversation circles that assessed and validated the prototype of the Educational Product. Data analysis was conducted through Discursive Textual Analysis (DTA), proposed by Moraes (2003) and further developed by Moraes and Galiazzi (2006). The results were organized around two a posteriori categories, "Political and pedagogical foundations of welcoming rooms" and "Materialities, understood as the artifacts and actions that characterize them". These indicated that welcoming rooms constitute a concrete possibility of support for the retention of student-mothers, crossed by markers of gender and race, and that a significant distance persists between the current normative framework and its materialization in schools. The Educational Product, a program, sets out among its materialities the artifacts and actions that characterize welcoming rooms, highlighting the continuing education of professionals as an indispensable condition for the quality of the care provided. The research concluded that the translation of student retention policies for student-mothers in EJA requires the mobilization of school subjects in the enactment of policies, showing that the distance between the normative text and everyday school practices can only be overcome through adequate material conditions, continuing teacher education and collective institutional commitment to the retention of these students. Aligned with the mission of the Professional Master's Program in Basic Education Practices at Colégio Pedro II (MPPEB/CPII) and with the research line Teaching Practice and Continuing Education, the study positioned teachers as central subjects in the process of translating student retention policies, and the teacher education axis of the Educational Product expresses this alignment in applied form, strengthening collective teacher action toward reducing dropout in EJA.

Keywords: Welcoming rooms, Youth and Adult Education, Student retention policies, Educational public policies.

LISTA DE FIGURAS (ILUSTRAÇÕES)

Figura 1 – Programa Crescendo Juntos. Amapá	[p. 79]
Figura 2 – Programa Crescendo Juntos. Amapá	[p. 79]
Figura 3 – Sala de acolhimento de Mesquita, RJ	[p. 81]
Figura 4 – Sala de acolhimento Ifalzinho no IFAL Campus Marechal Deodoro	[p. 81]
Figura 5 – Programa Crescendo Juntos. Amapá	[p. 82]
Figura 6 – Sala de acolhimento Ifalzinho no IFAL Campus Marechal Deodoro	[p. 82]
Figura 7 – Sala de acolhimento CEREJA. Curitiba, PR	[p.84]
Figura 8 – Sala de acolhimento CEREJA. Curitiba, PR	[p. 84]
Figura 9 – Capa do Produto Educacional	[p. 88]
Figura 10 – Índice dos eixos do Produto Educacional	[p. 88]

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 – Desenho da pesquisa	[p. 35]
Quadro 02 – Caracterização dos participantes da pesquisa.....	[p. 55]
Quadro 03 – Protocolo da roda de conversa	[p. 59]
Quadro 04 – Tabulação dos dados no processo de unitarização	[p. 62]

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Dados apresentados na ferramenta tecnológica BUSCad	[p. 22]
--	---------

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

Sigla	Descrição
ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CD/FNDE	Conselho Deliberativo / Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
CEB	Câmara de Educação Básica
CEAA	Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNE/CEB	Conselho Nacional de Educação / Câmara de Educação Básica
CONFITEA	Conferência Internacional de Educação de Adultos
CPII	Colégio Pedro II
CRAS	Centro de Referência de Assistência Social
CRE	Coordenadoria Regional de Educação
EC	Emenda Constitucional
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EPT	Educação Para Todos
FEBF	Faculdade de Educação da Baixada Fluminense

FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IFSC	Instituto Federal de Santa Catarina
JAÉ	Auxílio Estudantil (transporte escolar)
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
MPPEB	Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
ODM	Objetivos de Desenvolvimento do Milênio
ODS	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
ONU	Organização das Nações Unidas
PE	Produto Educacional
PEJA	Programa de Educação de Jovens e Adultos (Rio de Janeiro)
PNA	Plano Nacional de Alfabetização
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

PNAE	Programa Nacional de Alimentação Escolar
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPP	Projeto Político-Pedagógico
PROEJA	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de EJA
PROFEPT	Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica
PROJOVEM	Programa Nacional de Inclusão de Jovens
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
TFA	Taxa de Fecundidade Adolescente
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UERJ/FEBF	Universidade do Estado do Rio de Janeiro / Faculdade de Educação da Baixada Fluminense
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
VBA	Visual Basic for Applications

LISTA DE SÍMBOLOS

Símbolo	Significado
%	Por cento (percentagem)
n ^o	Número
^a	Indicativo de ordinal feminino (1 ^a , 2 ^a , 3 ^a ...)
^o	Indicativo de ordinal masculino / grau
R\$	Real — moeda oficial do Brasil

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	14
1.1 Motivações para o desenvolvimento do estudo e problematização.....	14
1.2 Delimitação do Contexto social da EJA, do Problema e dos Objetivos de Pesquisa	18
1.3. Justificativa	22
1.4. Organização do texto.....	26
2. PERSPECTIVA TEÓRICO-METODOLÓGICA E PROCEDIMENTOS DA PESQUISA	28
2.1. Ciclo de política	31
2.1.1. Teoria do Enactment	33
2.2. Políticas de Permanência Estudantil	34
2.3. Procedimentos e Desenho da pesquisa	36
3. PRECONCEPÇÃO DA PESQUISA/PRODUTO EDUCACIONAL: FATORES HISTÓRICO-POLÍTICO E CONTEXTUAIS DA EJA	40
3.1. Diretrizes Globais da EJA	40
3.2. Diretrizes Nacionais da EJA	44
3.3. Perspectivas de Educação de Jovens e Adultos	50
4. PESQUISA E SEUS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	54
4.1 Caracterização do campo de estudo e forma de ingresso em campo.....	54
4.2 Tipo de pesquisa	57
4.2.1 Planejamento.....	58
4.2.2 Implementação	62
4.2.3 Avaliação	63
4.3 Metodologia de análise de dados	64
5. RESULTADOS E DISCUSSÕES.....	67

5.1 Fundamentos políticos e pedagógicos das salas de acolhimento.....	68
5.2 Materialidades — artefatos e ações que caracterizam as salas de acolhimento	80
6 - PRODUTO EDUCACIONAL	90
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS	96
REFERÊNCIAS.....	99

1 INTRODUÇÃO

Este primeiro capítulo introduz as motivações que fundamentam o desenvolvimento da presente pesquisa, situando o problema investigado em vivências pessoais, na minha experiência docente em contextos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e em dados estatísticos sobre essa modalidade educacional. Informações do Censo Demográfico de 2022, do Censo Escolar de 2023 e da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD-Contínua) de 2024 reafirmam uma constatação cotidiana: as dificuldades enfrentadas por estudantes-mães para permanecerem na escola, especialmente no período noturno. Este cenário destaca a necessidade de políticas públicas que garantam condições efetivas de permanência para esse grupo historicamente marginalizado.

O capítulo também discute as funções reparadora, equalizadora e qualificadora da EJA, bem como as contradições entre os marcos legais e sua operacionalização na prática, especialmente no que tange à criação e à efetivação de salas de acolhimento em unidades escolares.

Na conclusão do capítulo, delimita-se o objetivo central da pesquisa: desenvolver uma proposta de programa de tradução de políticas de permanência estudantil para estudantes-mães na EJA, com foco em salas de acolhimento, em que possa contribuir para a permanência delas na EJA. Ao final, (i) justifica-se a relevância desta investigação diante da urgência de promover condições concretas para a permanência escolar das estudantes-mães, reconhecendo suas especificidades e enfrentando as desigualdades estruturais que impactam o acesso e a continuidade de sua trajetória educacional, (ii) apresenta-se o protótipo do Produto Educacional e a (iii) organização do texto da dissertação.

1.1 Motivações para o desenvolvimento do estudo e problematização

A motivação para a realização desta pesquisa está diretamente relacionada a uma experiência pessoal vivenciada durante a minha adolescência, decorrente de um relacionamento afetivo onde resultou na minha primeira paternidade, condição que produziu impactos significativos na trajetória educacional da mãe do meu filho, que precisou conciliar as responsabilidades da maternidade com a permanência na escola, enfrentando dificuldades de frequência e atraso na conclusão da educação básica. Inserida nesse contexto, essa experiência particular dialoga com a realidade brasileira, na qual a gravidez na adolescência se configura como um persistente desafio de saúde pública, dadas suas expressivas repercussões sociais,

educacionais e econômicas. Segundo estimativas do Banco Mundial, em 2022, a taxa de fecundidade adolescente (TFA) no país alcançou 43,6 nascimentos por mil meninas com idade entre 15 e 19 anos, índice significativamente superior ao observado em outros países do grupo BRICS, como Rússia, Índia e China, cuja taxa máxima registrada foi de 16,3. Ademais, esse indicador mostra-se consideravelmente acima da média dos países de renda média-alta, estimada em 27,8 nascimentos por mil adolescentes (Barros *et al.*, 2026).

Essa condição, aliada às responsabilidades profissionais e familiares, também foi apontada por Gonçalves da Fonseca (2024), como uma situação comum enfrentada por mulheres que estudam na EJA. Em minha prática docente vivenciei situações em que estudantes-mãe precisaram interromper a frequência escolar, especialmente no período noturno do Programa de Educação de Jovens e Adultos (PEJA-Rio), devido à falta ou insuficiência de apoio para o cuidado de seus filhos. Situação semelhante foi pesquisada por Ferreira (2014), onde este estudo pioneiro contribuiu para o debate sobre ações de permanência para o público da EJA.

Na unidade escolar em que a pesquisa se territorializa, uma escola municipal da rede pública da cidade do Rio de Janeiro, vinculada à Secretaria Municipal de Educação (SME-RJ), que oferta a Educação de Jovens e Adultos em oito turmas, distribuídas entre os Blocos 1 e 2 do PEJA I e do PEJA II, essa realidade ganha contornos semelhantes. Conforme o Quadro de Movimento por Série e Sexo por Turma, documento oficial de gestão escolar da SME-RJ, referente ao ano letivo de 2026, a escola registrava, em junho daquele ano, 157 estudantes matriculados na EJA, sendo 113 mulheres e 44 homens, o que corresponde a uma composição discente de aproximadamente 72% feminina.

A predominância feminina se manifesta em sete das oito turmas e se acentua nos blocos iniciais: na turma 191, do Bloco 2 do PEJA I, as mulheres representam 80% das matrículas. Esse perfil quantitativo, contudo, encontra seu limite justamente no ponto que interessa a esta pesquisa. O quadro oficial informa o sexo das estudantes, mas nada informa sobre a condição de maternidade. Um levantamento não sistematizado da direção da unidade indica que cerca de 90% do corpo discente feminino é composto por mães. Frisamos que esta não sistematização revela mais um problema em relação a permanência das estudantes-mães, a falta de dados institucionais qualificados.

Essa lacuna não é um mero problema de registro, mas uma invisibilização estatística das estudantes-mães, a qual impossibilita o questionamento da ausência de condições de maternidade nos instrumentos oficiais de matrícula e nas ações escolares. Estas estudantes são

reconhecidas na percepção docente e nos episódios cotidianos relatados pelos colegas, mas não existem para os sistemas de informação que orientariam qualquer atendimento específico a elas. A escola sabe, por estimativa e por convivência, que suas turmas são majoritariamente compostas por mulheres que são mães; a rede, contudo, não pergunta, não registra e, portanto, não planeja. É nesse descompasso entre o que a comunidade escolar percebe e o que os dados oficiais permitem enxergar que se justifica a escolha desta unidade como campo, já que ela materializa, de forma exemplar, o problema que a pesquisa buscou investigar. A predominância feminina de 72%, documentada oficialmente, combinada à estimativa de 90% de maternidade, não documentada, evidencia que a demanda potencial pelas salas de acolhimento é expressiva exatamente onde a política não dispõe de instrumentos para reconhecê-la.

Portanto, questionamos o debate incipiente e a insuficiência de políticas de permanência para as estudantes-mães da EJA, pois compreende-se que tais políticas visam as necessidades específicas dessas estudantes e o enfrentamento das barreiras que dificultam sua frequência escolar regular. Com isso, as dificuldades das estudantes-mães em frequentar as unidades escolares e cuidar de seus filhos em condições adequadas foram assumidas como problemática da pesquisa. Isso porque, buscou-se corroborar a concepção da EJA como uma modalidade da educação básica que visa assegurar o direito à educação escolar para aqueles que não concluíram ou não tiveram acesso aos estudos durante a infância e adolescência (BRASIL, 1988, art. 208, I, com redação dada pela EC nº 59/2009). Ela “representa uma dívida social não reparada para com os que não tiveram acesso a e nem domínio da escrita e leitura como bens sociais, na escola ou fora dela,[...]” (Brasil, 2000, p. 5). É nesse sentido que a legislação reconhece a Educação de Jovens e Adultos (EJA) como um direito de todos e um dever do Estado, ao qual compete normatizar sua oferta nas redes de ensino.

Entretanto observa-se, na prática, uma operacionalização predominantemente compensatória, acelerada e residual, frequentemente desarticulada das reais necessidades dos estudantes desse público em seu processo de escolarização (Serra, *et al.*, 2018). Esta crítica à EJA como uma modalidade com paradigma compensatório encontra respaldo nos estudos de Di Pierro (2014, p. 41):

Os diagnósticos sobre a situação educacional atual dos brasileiros jovens e adultos são unânimes em apontar a reduzida escolaridade média da população, a persistência de elevados índices de analfabetismo nos grupos de idade mais avançada, e profundas desigualdades educacionais entre as gerações, regiões, zonas urbanas e rurais, grupos étnicos e classes de rendimento. Para suprir demanda social tão extensa, a oferta de oportunidades de formação para a população jovem e adulta é reduzida, marcadamente urbana e escolarizada, e moldada pelo paradigma pedagógico

compensatório, cuja inadequação à cultura e às condições de aprendizagem dos destinatários resulta em elevados índices de abandono escolar .

Percebe-se, por essas discussões, que a EJA se origina das deficiências do sistema educacional regular, sendo necessária uma vasta gama de práticas formais e informais voltadas para a obtenção ou aprimoramento de conhecimentos básicos, competências técnicas e profissionais e habilidades socioculturais (Haddad, 2014). Isso porque busca reparar um quadro histórico de exclusão, desempenhando três funções fundamentais: a reparadora, a equalizadora e a qualificadora. Essas funções visam não apenas garantir o acesso à educação, mas também promover justiça social e equidade, atendendo a indivíduos que foram historicamente excluídos do sistema educacional regular.

A função reparadora da EJA está intrinsecamente ligada ao resgate de um direito negado: o direito a uma educação de qualidade. Segundo o parecer nº. 11/2000 do Conselho Nacional de Educação', em sua Câmara de Educação Básica, essa função "significa não só a entrada no circuito dos direitos civis pela restauração de um direito negado: o direito a uma escola de qualidade, mas também o reconhecimento daquela igualdade ontológica de todo e qualquer ser humano" (Brasil, 2000, p. 7). Trata-se, portanto, de assegurar que jovens e adultos, que não tiveram acesso à escolarização na idade convencional, possam ingressar em um espaço educacional que valorize sua dignidade e potencial. No entanto, como destacam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA (2000), "não se pode confundir a noção de reparação com a de suprimimento", sendo indispensável um modelo pedagógico que atenda às necessidades específicas desse público (Brasil, 2000, p. 8).

Já a função equalizadora busca reduzir as desigualdades sociais, oferecendo oportunidades de escolarização completa a grupos marginalizados, como trabalhadores, donas de casa e pessoas privadas de liberdade. Essa função está relacionada à "igualdade de oportunidades, que possibilite oferecer aos indivíduos novas inserções no mundo do trabalho, na vida social, nos espaços da estética e nos canais de participação" (Brasil, 2000, p. 8). A EJA, nesse sentido, atua como um mecanismo de redistribuição equitativa dos bens sociais, permitindo que jovens e adultos atualizem seus conhecimentos, desenvolvam habilidades e tenham acesso a novas formas de trabalho e cultura.

Quanto à função qualificadora, transcende a escolarização formal, fundamentando-se no "caráter incompleto do ser humano cujo potencial de desenvolvimento e de adequação pode se atualizar em quadros escolares ou não escolares" (Brasil, 2000, p. 11). Essa função reconhece a educação como um processo contínuo, que se estende para além da sala de aula, abarcando

saberes práticos e experiências de vida, como trabalhos artesanais, pinturas e outras formas de expressão cultural.

A Educação de Jovens e Adultos (EJA), ao cumprir essas três funções essenciais, configura-se como um instrumento de justiça social alinhado aos princípios da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), que a reconhece como constituição de instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida e não como o já mencionado paradigma compensatório (supletivo e secundário). Contudo, Di Pierro e Haddad (2015) apresentam um cenário de esvaziamento tanto no contexto brasileiro quanto no mundial do reconhecimento da EJA como direito:

Um dos resultados dramáticos, da combinação entre um mundo mergulhado no neoliberalismo e o avanço do direito à educação, tem sido a frustração diante da constatação de que os esforços por colocar a EJA na agenda dos governos não resultaram em avanços significativos. Tanto no Brasil, quanto no mundo, o número de analfabetos jovens e adultos diminui lentamente e os avanços na escolaridade desse grupo são tímidos. O dilema talvez resida justamente na consequência maior das políticas neoliberais: o aprofundamento das desigualdades sociais, cenário em que os potenciais educandos da EJA não poderiam mesmo ver seus direitos realizados (p. 199).

Nos últimos vinte anos, a prossecução e interrupção das políticas públicas para a EJA, por parte dos governos nas diferentes instâncias, tem sido remediada por medidas emergenciais e simplistas que comprometem as diversas questões que envolvem essa modalidade de ensino, incluindo, entre elas, as políticas de permanência estudantil de estudantes-mães na EJA. Esse panorama acaba por aprofundar a desigualdade que se pretende combater através de uma educação inclusiva e equitativa.

1.2 Delimitação do Contexto social da EJA, do Problema e dos Objetivos de Pesquisa

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) tem como objetivo central atender pessoas que não tiveram acesso à educação na idade regular (UNESCO, 2009; Teles; Duarte, 2009), condição sedimentada em termos legais pela Constituição Federal de 1988, que ampliou o dever do Estado em relação à Educação de Jovens e Adultos. Posteriormente, sua regulamentação ocorreu por meio de textos infraconstitucionais, especialmente da Lei Federal nº 9.394/1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), por meio da qual a Educação de Jovens e Adultos (EJA) passou a ser reconhecida como modalidade da Educação Básica nas etapas do Ensino Fundamental e Médio, tendo como finalidade não apenas a alfabetização de jovens, adultos e idosos, mas também a elevação da escolaridade e a conclusão da Educação Básica. A LDBEN estabelece, ainda, a EJA como política pública específica no âmbito dessas etapas de ensino. Nesse sentido, a EJA exerce um papel de política pública na redução das

desigualdades educacionais no Brasil, ao buscar atender uma parcela da população que fora excluída do acesso pleno à educação formal. Essa exclusão se materializa em dados. De acordo com Santos *et al.* (2023), aproximadamente 39 milhões de pessoas entre 16 e 70 anos estão fora da escola e sem o ensino fundamental completo, considerando o cenário atual. Em 2022, a estimativa era de que mais de 57 milhões de pessoas, no referido grupo, não possuíam o ensino médio completo. Esse número era maior do que o total de matrículas na educação básica em todas as suas etapas e modalidades, 47.382.074 (Brasil. Inep, 2023).

A exclusão educacional também pode manifestar-se a partir de múltiplos fatores, entre os quais pode-se destacar os recortes racial e de gênero. Contudo, essa reparação não se constrói de modo simplório. Na EJA, de acordo com o Censo Escolar de 2024, 60% dos 2,3 milhões de estudantes se declararam como pretos ou pardos e 1,25 milhão como mulheres. Por esse perfil, entende-se que os sujeitos discentes da EJA são atravessados por assimetrias educacionais que perduram historicamente na sociedade brasileira. Por exemplo, na perspectiva da questão racial, os dados do Censo Demográfico do IBGE (2022) sobre a alfabetização da população brasileira apontam que a taxa de analfabetismo entre pessoas pretas (10,1%) e pardas (8,8%) é mais que o dobro da observada entre pessoas brancas (4,3%). Já a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua, 2024) evidencia que a diferença de escolaridade entre grupos raciais permanece expressiva, pois pessoas brancas alcançam, em média, 11,0 anos de estudo, enquanto pessoas pretas ou pardas atingem apenas 9,4 anos (IBGE, 2024). Ainda segundo o IBGE (2024), entre os jovens de 15 a 29 anos, 8,9 milhões estavam fora da escola, o que corresponde a 19% desta faixa etária, e, no intervalo de 14 a 29 anos, 8,7 milhões não haviam concluído o ensino médio; desse total, 72,5% se identificaram como pretos ou pardos.

Articulado à raça, o gênero destaca-se como fator relevante na análise das assimetrias educacionais, uma vez que, entre as mulheres, as principais razões para a evasão escolar são a necessidade de trabalhar (25,1%), a gravidez (23,4%) e os afazeres domésticos ou o cuidado com outras pessoas (9%), conforme dados da PNAD Contínua (IBGE, 2024). De acordo com Gonçalves da Fonseca (2024, p. 213.), “a EJA tem como grupo majoritário mulheres em idade juvenil, que conciliam estudo, trabalho e são responsáveis pelo sustento da família e pelo cuidado dos filhos, condição que demanda maior atenção do sistema de ensino para mantê-las frequentes e motivadas na retomada da trajetória escolar por meio da modalidade.” Essa situação refuta o argumento de que o predomínio feminino representa, à primeira vista, uma maior inserção escolar. Isso porque, tal leitura se torna insuficiente — e até arriscada — quando

não são considerados os marcadores sociais que estruturam as desigualdades de raça e gênero no contexto da EJA.

Esse caleidoscópio de dados confirmou — como já indicava Serra (2010) ao apresentar o conceito de “demanda potencial” da EJA — que a modalidade não pode ser tratada como ação suplementar ou residual. Ao contrário, deve ser reconhecida como política educacional estratégica para enfrentar desigualdades persistentes e garantir condições equitativas de acesso, permanência e do direito à educação ao longo da vida, pois, a função reparadora da EJA, no limite, deve não só a entrada no circuito dos direitos civis pela restauração de um direito negado (o direito a uma escola de qualidade), mas também o reconhecimento daquela igualdade ontológica de todo e qualquer ser humano. Essa reparação responde ao anseio de inúmeras pessoas que viram sua trajetória educacional marcada pela inadequação idade/ano escolar e pela falta de oportunidades para continuar os estudos.

Diante desse quadro, a falta de políticas de permanência de estudantes-mães na EJA provoca um reforço de para esses sujeitos, negando a essas mulheres o acesso aos bens culturais e humanos possíveis de serem conquistados.

Tendo em vista essa problemática, destaca-se, no âmbito das políticas públicas educacionais de permanência estudantil no município do Rio de Janeiro, a Lei nº 6.423, de 28 de novembro de 2018, que estabelece a base legal para a materialização de salas de acolhimento em unidades escolares que ofertam o Programa de Educação de Jovens e Adultos (PEJA) no período noturno. Essas salas de acolhimento são possíveis estratégias para atender às necessidades específicas das estudantes-mães que enfrentam desafios para equilibrar suas responsabilidades familiares com o compromisso de continuar seus estudos. A Lei nº 6.423 busca dirimir, segundo Mendonça e Passos (2020, p. 21), “[...] os impactos da divisão sexual do trabalho, que ainda impera, e coloca para as mulheres uma carga extra, nos responsabilizando pelo trabalho doméstico e pelo cuidado (não só dos filhos, mas dos doentes, dos idosos)”. Nesse sentido, reconheceu-se que esta ação política e estratégia pode oferecer um espaço mais adequado e estruturado onde as estudantes-mães possam deixar seus filhos durante o período de aulas, permitindo que elas se concentrem em suas atividades educacionais sem preocupações adicionais. Para Ferreira (2014), as salas de acolhimento representam uma estratégia possível para aqueles que são privados do direito à educação por não terem com quem deixar seus filhos enquanto estudam.

Contudo, como dito, apesar da existência dessa lei, a inexistência dessas salas nas escolas do município tem gerado significativas questões. A falta desses espaços se traduz em

uma maior dificuldade para que as estudantes-mães mantenham uma frequência regular, o que, por sua vez, compromete sua trajetória acadêmica e a possibilidade de conclusão de seus estudos.

Esse cenário evidencia também uma desconexão entre a legislação e a prática, destacando a necessidade urgente de se avançar na tradução de políticas públicas que busquem interpretar a atuação dos diferentes atores nas ações e nas relações com as salas de acolhimento. A falta de salas de acolhimento reforça desigualdades estruturais, contribuindo para a perpetuação de ciclos de exclusão social e educacional. Portanto, a atuação dos diferentes sujeitos relacionados com essas políticas se mostra fundamental para garantir para as estudantes-mães a construção de condições necessárias para concluir sua educação, promovendo, assim, um ambiente escolar mais inclusivo e equitativo.

Diante dessa problemática, esta investigação teve como objetivo desenvolver uma proposta de programa de tradução de políticas de permanência estudantil para estudantes-mães na EJA, com foco em salas de acolhimento, em que possa contribuir para a permanência delas na EJA. Buscou-se nessa tradução¹, apresentar propostas de ações que contribuam para a permanência de estudantes-mães na EJA. Nesse intento, desdobraram-se como objetivos específicos (i) mapear políticas e programas de permanência de estudantes-mães; (ii) analisar propostas de operacionalização de políticas de permanência de estudantes-mães na EJA e em outras modalidades e segmentos de ensino para a sistematização de elementos e ações que possam dar materialidade às salas de acolhimento como uma política educacional mais organizada; e (iii) analisar as percepções dos professores sobre a política de permanência e das potencialidades de atuação dessa política pública educacional, de modo que se promova o acolhimento efetivo e se reduza a evasão escolar entre esse público historicamente marginalizado. Ao fornecer evidências concretas e sugestões práticas, a proposta visou o apoio à criação de estratégias educacionais mais inclusivas, que assegurem o acesso, a permanência e o sucesso acadêmico de grupos vulneráveis, como as estudantes-mães.

Para concretização do objetivo geral foi construído um Produto Educacional, caracterizado como um programa de ações com a finalidade de subsidiar uma possível adaptação e efetivação, a partir de uma reinterpretação institucional, das salas de acolhimento. Sua organização foi fundamentada na sistematização de diferentes experiências coletadas,

¹ O conceito de tradução formulado por Stephen Ball e colaboradoras (2012) o apresenta como: "[...] um processo interativo de fazer textos institucionais e colocar esses textos em ação, literalmente 'atuar' sobre a política usando táticas que incluem conversas, reuniões, plano, eventos, 'caminhadas da aprendizagem', bem como a produção de artefatos e empréstimos de ideias e práticas de outras escolas [...]" (Ball; Maguire; Braun, 2016, p. 69)

abrangendo ações, metas, programas e políticas públicas realizadas nos âmbitos municipal, estadual e federal. Buscou-se, com isso, ampliar elementos para o campo das políticas públicas de permanência estudantil voltadas ao acolhimento, contribuindo para a redução da evasão de um público historicamente marginalizado.

Um aspecto central deste processo foi sua construção coletiva, que envolveu o corpo docente, valorizando suas interpretações e proposições voltadas à possível materialização das salas de acolhimento. O programa foi concebido de modo a permitir sua operacionalização em conjunto com os professores, de forma que sua ação se alinhasse às realidades e necessidades específicas de cada unidade escolar. Ao incluir os docentes, buscamos dialogar com Ball (1992) acerca da interpretação dos textos e programas e de suas adaptações às realidades locais, configurando um movimento de construção mais participativo e comprometido, que também contemplasse a adequação das salas de acolhimento às particularidades de cada escola e à dinâmica vivenciada pelas estudantes-mães.

O programa desenvolvido buscou avançar para além do marco legal existente ao sugerir estratégias para garantir que a reinterpretação dos mais diferentes atores que atuam sobre essas salas. Incluiu etapas como a análise das necessidades locais, formação dos profissionais envolvidos e a criação de mecanismos de monitoramento e avaliação contínuos. Esses elementos visam auxiliar no impacto positivo na frequência e para que a permanência das estudantes-mães seja devidamente mensurada e que o programa possa ser reinterpretado de forma constante.

Espera-se que os resultados da pesquisa incentivem mais estudos sobre políticas de acolhimento, visando à permanência escolar. Considera-se, assim, a importância fundamental das salas de acolhimento para aqueles que são privados do direito à educação por não terem com quem deixar seus filhos enquanto estudam.

1.3. Justificativa

A elaboração da presente pesquisa foi justificada academicamente por sua contribuição ao debate no campo da Educação de Jovens e Adultos (EJA), especialmente no que se refere às políticas de permanência estudantil e as referidas salas de acolhimento, temática que ainda conta com reduzido número de investigações acadêmicas. Esse dado foi observado a partir dos resultados obtidos da revisão de literatura realizada em bases de dados e plataformas de armazenamento de produção científica nacional, utilizando-se a ferramenta tecnológica *Buscad* v.2.9.5 (Redinz; Mansur, 2021). As bases consultadas foram: Catálogo de Teses e Dissertações

da CAPES, SciELO, Periódicos CAPES, Base Digital Brasileira de Teses e Dissertações e Portal EduCapes.

Na busca, foram utilizados três descritores como palavras-chave, a saber: “salas de acolhimento”, “EJA” e “políticas de permanência estudantil”. A partir da combinação de ao menos dois desses termos feita pelo próprio buscador, foram traçadas sete sequências de busca [salas de acolhimento; EJA; políticas de permanência estudantil; EJA+Salas de acolhimento; EJA+Políticas de permanência estudantil; EJA+Políticas de permanência estudantil Salas de acolhimento], resultando na identificação de 16 trabalhos.

Na etapa seguinte, procedeu-se à análise dos resultados, com a seleção de dissertações, teses e artigos, bem como a exclusão de livros digitais que não atendiam ao escopo da pesquisa. Após esse processo, foram identificados cinco trabalhos relacionados à temática investigada, localizados em diferentes bases de dados existentes introduzidas na ferramenta tecnológica já citada. Contudo, constatou-se a ocorrência de duplicidades: dois registros referem-se à mesma tese de doutorado e outros dois à mesma dissertação de mestrado, conforme se pode verificar na planilha apresentada a seguir.

Tabela 1 – Dados apresentados na ferramenta tecnológica BUSCad

Plataforma	Ano	Tipologia	Título
CAPES T&D	2019	Doutorado	Educação de jovens e adultos: macro/micro políticas e etnométodos para permanência estudantil na educação básica
CAPES T&D	2014	Mestrado	"Como estudar, se não tenho com quem deixar meus filhos?" Um estudo sobre as salas de acolhimento do ProJovem Urbano
EDUCAPES	2021	Livro Digital	Recomeçar para vencer: transformando vidas através da educação de jovens e adultos. Um guia completo para educadores, gestores e alunos
EDUCAPES	2021	Livro Digital	Educação e as relações étnico-raciais
BDTD	2019	Doutorado	Educação de jovens e adultos: macro/micropolíticas e etnométodos para permanência na educação básica
EDUCAPES	2024	Livro Digital	Educação e desenvolvimento global: desafios, oportunidades e perspectiva (Atena Editora)

EDUCAPES	2024	Livro Digital	O trabalho das assistentes sociais na política de assistência estudantil da Rede Federal do Estado do Rio de Janeiro (Atena Editora)
EDUCAPES	2023	Livro Digital	A pesquisa e o ensino das ciências humanas: mudanças e tendências
EDUCAPES	2021	Livro Digital	Elementos relacionados com gestão de negócios
EDUCAPES	2025	Livro Digital	Educação: possibilidades e caminhos
EDUCAPES	2025	Livro Digital	Educação e ensino em perspectivas: metodologias, inovações e práticas – Vol. 2
BDTD	2014	Mestrado	"Como estudar se não tenho com quem deixar meus filhos?": um estudo sobre as salas de acolhimento do ProJovem Urbano
EDUCAPES	2021	Livro Digital	ProJovem Urbano: avanços e limitações de uma experiência no campo da EJA em Tabuleiro do Norte-CE
EDUCAPES	2020	Livro Digital	O serviço social e a superação das desigualdades sociais
EDUCAPES	2019	Livro Digital	A produção do conhecimento nas ciências aplicadas 4

Fonte: Elaborado pelo autor (2026).

Dessa forma, constatarem-se duas pesquisas como fontes [“Como estudar se não tenho com quem deixar meus filhos?”: um estudo sobre as salas de acolhimento do ProJovem Urbano e Educação de jovens e adultos: macro/micro políticas e etnométodos para permanência estudantil na educação básica] relacionadas à presente pesquisa, evidenciando a exígua produção científica sobre a temática em questão.

Unido a esse contexto, o estudo sobre a tradução das políticas de permanência estudantil, com foco nas reinterpretações, adaptações e atuações dos diferentes atores em torno das salas de acolhimento nas unidades escolares, representou uma possível contribuição teórica sobre os microprocessos político-educacionais, tema relevante para o campo da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e para a prática docente.

No âmbito profissional, reconheceu-se que a reflexão acerca de uma possível melhoria da infraestrutura das unidades escolares configura-se como um potencial benefício para os

profissionais, decorrente da adequação da política de salas de acolhimento. Isso porque as instalações escolares deverão passar por aprimoramentos, especialmente no que se refere à acessibilidade, ao mobiliário, aos recursos materiais e lúdicos, bem como à ampliação dos recursos humanos necessários para que essas salas possam efetivamente existir. Ademais, embora não tenha constituído um dos objetivos da pesquisa, observou-se a mobilização da comunidade escolar, decorrente do interesse despertado pela temática investigada, pelas pesquisas sobre políticas públicas nesse campo e pelos conceitos relacionados às salas de acolhimento e às políticas de permanência estudantil. Tal movimento resultou em contribuições para o processo educacional, ao favorecer a ampliação do arcabouço conceitual e acadêmico dos docentes, na medida em que, a partir do interesse suscitado pelas diferentes questões e atravessamentos da pesquisa, foram dirimidas dúvidas e promovidos debates sobre políticas públicas, trajetória histórica e sobre as características dos sujeitos e atores da EJA, tanto nos Centros de Estudos (CEs) quanto, posteriormente, nas rodas de conversa realizadas na unidade escolar em que se constituiu o campo desta pesquisa. Esse processo abriu possibilidades para a adoção de práticas pedagógicas mais atualizadas que dialogassem com a realidade escolar.

Ao serem convidados a dialogar sobre seus contextos e práticas, os docentes são compreendidos como atuantes das políticas. Segundo Ball (2016), considera-se que os profissionais que atuam nas escolas não são excluídos dos processos de formulação, exercendo uma mediação entre as diretrizes formais e as realidades vividas na escola. Dessa forma, sua participação contribuiu para a produção de respostas contextualizadas, fortalecendo o compromisso coletivo com a permanência escolar das estudantes-mães na EJA.

No âmbito social, a justificativa desta pesquisa fundamenta-se na defesa da justiça social e da reparação sócio-histórica no campo da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Contribuir para o fortalecimento e para a superação de sua tradição historicamente vinculada à suplência implica reconhecê-la como uma política de emancipação, capaz de enfrentar as desigualdades estruturais que atravessam os sujeitos dessa modalidade educacional. Educar jovens e adultos é também promover democracia, igualdade e uma EJA antirracista, feminista e inclusiva, condição essencial para uma sociedade mais justa (Carreira, 2014).

O estudo buscou dialogar com as demandas específicas das estudantes-mães da EJA — predominantemente mulheres negras e de baixa renda — que enfrentam barreiras de permanência escolar devido à falta de suporte para o cuidado dos filhos. Nesse diálogo, a pesquisa caminhou para fortalecer o direito humano à educação ao longo da vida e para o

aprimoramento de políticas públicas mais equitativas e transformadoras. Assim, justificou-se a realização da presente pesquisa.

1.4. Organização do texto

Para apresentar o processo da pesquisa e a construção do Produto Educacional de forma detalhada, a dissertação foi organizada em seis capítulos, além desta introdução.

O segundo capítulo apresenta a perspectiva teórico-metodológica e os procedimentos da pesquisa. Nele, situa-se o referencial analítico de Stephen Ball e colaboradores como base para a compreensão das políticas públicas educacionais, articulando os conceitos de ciclo de política e Teoria do *Enactment* para examinar como as políticas ganham forma na prática escolar. O capítulo apresenta ainda o debate conceitual sobre políticas de permanência estudantil, ancorado em Santos (2009) e no diálogo com Paulo Freire e Gadotti, a partir do qual se consolidou a compreensão de permanência como processo vinculado à transformação e à formação humana integral, distanciando-se de enfoques instrumentais. Essa base conceitual orienta a articulação entre as salas de acolhimento e os três elementos essenciais da permanência, a saber: estudantil, material e simbólica.

O terceiro capítulo constitui a preconcepção da pesquisa e do Produto Educacional, apresentando um recorte acerca da trajetória histórica e das principais perspectivas macropolíticas relacionadas à Educação de Jovens e Adultos, tanto no âmbito nacional quanto internacional. Tal abordagem visou contextualizar a EJA como uma modalidade educacional historicamente submetida a distintas influências de políticas públicas nacionais e de agendas internacionais (Novais; Akkari, 2024), marcada pela tensão entre um paradigma compensatório e a perspectiva da educação ao longo da vida.

O quarto capítulo descreve os procedimentos metodológicos da pesquisa. São apresentados o tipo de pesquisa adotado, com seus aspectos exploratórios, qualitativos e intervencionistas, e as três fases do ciclo da pesquisa-ação: planejamento, implementação e avaliação. O capítulo caracteriza ainda o campo de estudo e descreve os instrumentos de geração de dados utilizados, em especial as rodas de conversa realizadas com docentes, equipe gestora e estudante-mãe da Escola Municipal Alagoas, bem como a Análise Textual Discursiva (ATD) como metodologia de análise dos dados produzidos.

O quinto capítulo apresenta os resultados e as discussões decorrentes da análise dos dados. Organizado em torno de duas categorias definidas *a posteriori*, fundamentos políticos e pedagógicos das salas de acolhimento e materialidades, compreendidas como artefatos e ações que as caracterizam, o capítulo articula os dados oriundos da cartografia da ação e das rodas de

conversa ao referencial teórico de Ball, Maguire e Braun (2012), evidenciando a distância entre o arcabouço normativo vigente e sua efetivação nas unidades escolares, bem como os atravessamentos de gênero e raça que constituem, estruturalmente, o campo das políticas de permanência estudantil para estudantes-mães na EJA.

O sexto capítulo é dedicado ao Produto Educacional, um programa estruturado em três eixos, espaço físico, pessoal e formação de professores, que sistematiza os elementos e as ações identificados ao longo da pesquisa como condições necessárias à materialização das salas de acolhimento. O capítulo descreve o percurso de construção, validação e apresentação do PE à comunidade escolar, destacando sua natureza coletiva e dialógica, bem como seu alinhamento à perspectiva de Ball (2016) sobre o papel dos sujeitos escolares na tradução das políticas educacionais.

Por fim, as considerações finais retomam os objetivos da pesquisa e sintetizam as principais conclusões obtidas, apontando para a centralidade da formação docente continuada, das condições materiais adequadas e do compromisso institucional coletivo como condições indispensáveis à permanência das estudantes-mães na EJA. São indicadas, ainda, limitações do estudo e perspectivas para investigações futuras no campo das políticas de permanência estudantil.

2. PERSPECTIVA TEÓRICO-METODOLÓGICA E PROCEDIMENTOS DA PESQUISA

Segundo Miranda (2021, p. 31), o período de redemocratização após a ditadura civil-militar no Brasil, marcado pela promulgação da Constituição de 1988 e pela crescente institucionalização das políticas sociais, representou um marco para os estudos em Políticas Públicas. Esse contexto gerou demandas por nova regulação, acompanhamento e avaliação das ações destinadas à operacionalização dos direitos sociais, conferindo centralidade ao campo.

Diante da escassez de referenciais teórico-analíticos, foram adotadas perspectivas de análise oriundas da Sociologia e da Ciência Política (Azevedo, 2004), que sustentavam uma visão verticalizada das políticas públicas como processos hierarquizados, desconsiderando a capacidade de atuação dos sujeitos.

Miranda (2021, p. 32) indica que a Sociologia das Políticas vem conquistando espaço ao introduzir novos campos de pesquisa, perspectivas inovadoras sobre o objeto de estudo e ferramentas analíticas que ampliam e aprimoram, especialmente, as análises qualitativas na área. Entre suas contribuições mais relevantes, destaca-se a abordagem teórico-analítica do sociólogo Stephen Ball e seus colaboradores que oferece uma significativa capacidade interpretativa para compreender as trajetórias das políticas públicas nos diferentes contextos em que são elaboradas e colocadas em cena.

Essas novas perspectivas destacam que as políticas públicas não possuem uma definição única, compreendendo-as a partir das diferentes noções de Estado que orientam tanto a escolha dos objetos quanto os métodos de análise. Nesse sentido, ressaltam que predomina a visão de política pública como uma ação governamental planejada, direcionada à realização do interesse público (Ciconello, 2016). Essa perspectiva se fundamenta em uma concepção hierarquizada das políticas públicas, entendidas como expressão da ação estatal (*ibidem*). Nesse contexto, destacam-se macrotendências de políticas públicas vinculadas a matrizes filosófico-políticas distintas, como a abordagem neoliberal, a Teoria Liberal Moderna de Cidadania e a abordagem marxista (Azevedo, 2004), as quais são descritas a seguir:

(i) *Abordagem Neoliberal*: Fundamentada nos princípios do Neoliberalismo, propõe que o bem-estar humano seja maximizado pela liberdade de mercado e pela defesa de direitos como propriedade privada e liberdade comercial (Harvey, 2005). O Estado, visto como neutro, deve garantir a liberdade individual e limitar sua intervenção, uma vez que ações estatais são consideradas prejudiciais por incentivarem a dependência social (Azevedo, 2004). No entanto, a educação é vista como essencial para reduzir desigualdades, mas sua administração deve ser transferida ao mercado para promover competição e qualidade, permitindo o “direito de livre escolha” às famílias (Freitas, 2018). Essa abordagem adota uma lógica economicista, focando na eficiência e no custo-benefício das políticas públicas (Gussi, 2019).

(ii) *Teoria Liberal Moderna de Cidadania*: Enraizada no Liberalismo, valoriza o bem-estar e a igualdade como condições indispensáveis para o exercício da liberdade e individualidade (Azevedo, 2004). O Estado atua positivamente, garantindo proteção social e direitos básicos. Essa teoria se subdivide em duas abordagens:

- a) Pluralista: Prioriza a participação representativa e a conversão de demandas sociais em políticas públicas, focando nos processos políticos que articulam as pressões sociais (Azevedo, 2004).
- b) Social-Democrata: Defende o Estado de Bem-Estar como ferramenta de justiça social, assegurando direitos básicos como saúde, educação e habitação, enquanto busca compreender seus limites e possibilidades de permanência (Wilensky apud Regonini, 1993).

(iii) *Abordagem Marxista*: Analisa o Estado como instrumento da reprodução e valorização do capitalismo, mediando conflitos e garantindo condições favoráveis à acumulação de capital (Gozzi, 1993; Alvater, 1979). As políticas públicas são vistas como mecanismos para sustentar a ordem capitalista e ocultar alternativas fora do sistema, reforçando a dominação de classe (Azevedo, 2004). Ou seja, buscam analisar os impactos das políticas denunciando a produção de desigualdades e reprodução do *status quo*. Embora, ela tenha importância social e política, com o desvelamento de injustiças, essa tendência se mantém numa visão verticalizada e hierarquizada das políticas educacionais.

No caso, essas tendências apresentam limites de análises ao se concentrarem exclusivamente na ação estatal, pois ignoram os efeitos imprevistos, as interações não hierárquicas e os discursos emergentes não captados por sua visão de realidade. Nessa lacuna que a sociologia das políticas ganhou vulto (Pires, 2016; Macedo, 2009), ao propor que a formação das políticas constitui-se como um campo marcado por disputas, no qual diferentes discursos competem pela definição dos significados atribuídos aos seus elementos constitutivos, buscando consolidar sentidos hegemônicos (Macedo, 2009; Miranda *et al.*, 2016). Esses significados, entretanto, não são fixos: são constantemente traduzidos e ressignificados nos diversos contextos de formulação e ação das políticas, em conformidade com os saberes, crenças e experiências dos sujeitos envolvidos (Ball; Maguire; Braun, 2012).

Esse enfoque reposiciona os sujeitos considerando-os não apenas como receptores das políticas, mas como atuantes diretos de sua construção, formulando respostas próprias às suas demandas. Desse modo, podem também representar formas de resistência e superação das limitações impostas pelos contextos em que estão inseridos. Tal compreensão rompe com modelos lineares de análise, que reduzem a escola à condição de mera executora de prescrições externas (Lopes, 2016).

Assim, a perspectiva teórica desenvolvida por Stephen J. Ball e colaboradores oferecem um referencial analítico consistente para examinar os processos de recontextualização que

marcam a formação política, permitindo analisar a trajetória das políticas desde seu contexto de formulação até sua materialização na prática.

Na obra “Como as escolas fazem as políticas”, Stephen J. Ball, Meg Maguire e Anette Braun (2016) promovem um debate sobre a superficialidade e a desconsideração do significado das políticas públicas educacionais:

[...]frequentemente não se dá valor ao significado de política e/ou é definida superficialmente como em uma tentativa de "resolver um problema". Geralmente, essa resolução de problema é feita por meio da produção de textos de políticas como legislações ou outras prescrições e inserções voltadas local ou nacionalmente à prática. (Ball; Maguire; Braun, 2016, p. 13).

Em contraponto a essa perspectiva, os autores propõem uma concepção mais atualizada e aprofundada do conceito de políticas educacionais.

Assim, queremos "transformar" a política em um processo, tão diverso e repetidamente contestado e/ou sujeito a diferentes "interpretações" conforme é encenado (colocado em cena, em atuação) (ao invés de implementado) de maneiras originais e criativas dentro das instituições e das salas de aula (ver também BALL, 1997, 2008), mas de maneiras que são limitadas pelas possibilidades de discurso. [...] o que se entende por política será tomado como textos e "coisas" (legislação e estratégias nacionais), mas também como processos discursivos que são complexamente configurados, contextualmente mediados e institucionalmente prestados. A política é feita pelos e para os professores; eles são atores e sujeitos, sujeitos e objetos da política. A política é escrita nos corpos e produz posições específicas dos sujeitos. (Ball; Maguire; Braun, 2016, p. 13).

As políticas públicas, nessa perspectiva, são construções ideológicas, conceituais e também materiais (Ball; Maguire; Braun, 2016, p. 15). Embora as políticas raramente determinem de forma explícita as práticas a serem adotadas, algumas restringem mais do que outras a margem de respostas criativas. Isso ocorre, em parte, porque os textos dessas políticas são frequentemente elaborados com base em modelos ideais de escolas, projetados para contextos irreais. Os textos de referência não podem ser aplicados de forma literal, pois demandam interpretação e adaptação às condições concretas, considerando a história, o contexto e os recursos existentes.

Nessa dinâmica, os sujeitos que atuam sobre esses textos não conseguem desprender-se de si mesmos no momento da ação: ainda que queiram executar exatamente o que foi proposto originalmente, suas compreensões, experiências e modos próprios de agir inevitavelmente produzem recontextualizações. Assim, a ação humana sempre reinscreve sentidos, tornando impossível uma correspondência plena entre o texto formulado e aquilo que se realiza na prática. Daí a distinção heurística proposta por Ball, Maguire e Braun (2016) entre interpretação e tradução:

A interpretação é um compromisso com as linguagens da política, ao passo que a tradução está mais próxima às linguagens da prática. A tradução é uma espécie de

terceiro espaço entre política e prática. É um processo interativo de fazer textos institucionais e colocar esses textos em ação, literalmente "atuar" sobre a política usando táticas que incluem conversas, reuniões, plano, eventos, "caminhadas da aprendizagem", bem como a produção de artefatos e empréstimos de ideias e práticas de outras escolas [...]. (Ball; Maguire; Braun, 2016, p. 69).

As políticas de permanência estudantil no contexto da Educação de Jovens e Adultos (EJA), assim como analisado anteriormente para o conjunto das políticas, exigem uma abordagem que vá além da formulação institucional. O que a noção de terceiro espaço permite enxergar é que a permanência não decorre do texto normativo, mas do trabalho de conversão que ocorre entre ele e a prática escolar.

A criação de salas de acolhimento para estudantes da EJA, nesse contexto, é um exemplo de como a tradução da política pode resultar em ações eficazes de inclusão e apoio emocional. Essas salas não são apenas um reflexo de uma diretriz política, mas a materialização de diálogos, interpretações, planejamento participativo, a adaptação de práticas pedagógicas, criando um ambiente que não apenas recebe os estudantes, mas que busca sua permanência. A "tradução" da política para a prática, nesse sentido, envolve ações e a criação de espaços que acolham as necessidades diversas dessas estudantes, atuando como um espaço seguro e flexível para a construção de sua trajetória educativa.

2.1. Ciclo de política

A abordagem do ciclo de políticas é um referencial utilizado para analisar a trajetória de políticas sociais e educacionais (Mainardes, 2006). De acordo com o autor,

Essa abordagem destaca a natureza complexa e controversa da política educacional, enfatiza os processos micropolíticos e a ação dos profissionais que lidam com as políticas no nível local e indica a necessidade de se articularem os processos macro e micro na análise de políticas educacionais.(p. 49).

Na obra “Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais”, Mainardes (2006) analisa os ciclos de políticas elaborado por (Bowe *et al.*, 1992), a saber: contexto de influência, contexto do texto e contexto da prática.

O contexto de influência é atravessado por discursos políticos. Nesse âmbito, grupos de interesse disputam a definição dos objetivos sociais da educação e do significado de ser educado, atuando por meio de redes sociais vinculadas a partidos políticos, ao governo e ao legislativo. É também nesse contexto que os conceitos ganham legitimidade, constituindo a base discursiva da política. Tal discurso, em construção, pode ser respaldado ou contestado por princípios mais amplos em circulação nas arenas públicas, especialmente pelos meios de comunicação. Além disso, instâncias formais, como comissões e grupos representativos,

funcionam como espaços de articulação de influências. Os estudos de Ball contribuem para aprofundar a análise das influências globais na formulação das políticas nacionais.

O contexto de influência mantém uma relação simbiótica, embora complexa, com o contexto da produção de texto. Enquanto o primeiro está frequentemente vinculado a interesses particulares e ideologias específicas, os textos políticos aparentemente tendem a adotar a linguagem do interesse público. Esses textos podem assumir diversas formas — legais, institucionais ou midiáticas — e não são, necessariamente, coerentes ou isentos de contradições. Os significados dos termos-chave podem variar, e os textos devem ser interpretados considerando o tempo e o local de sua produção, pois resultam de disputas e negociações entre diferentes agentes que buscam controlar as representações da política (Bowe *et al.*, 1992). Assim, as políticas são intervenções textuais com limites e possibilidades materiais, cujas respostas têm efeitos concretos.

Tais efeitos podem se manifestar no contexto da prática, onde as políticas são interpretadas, recriadas e produzem impactos que podem modificar significativamente suas formulações anteriores. Para Ball e Bowe (1992), a política não é simplesmente implementada, mas reinterpretada por profissionais que trazem consigo experiências, valores, histórias e objetivos próprios. Assim, as políticas são compreendidas de maneiras distintas, pois seus significados não são controlados pelos autores dos textos. Partes podem ser ignoradas, rejeitadas ou reinterpretadas de forma divergente. A interpretação, portanto, é um campo de disputa, no qual diferentes leituras competem entre si, podendo prevalecer interpretações dominantes ou, eventualmente, alternativas minoritárias. Nessa perspectiva, professores e demais profissionais da educação desempenham um papel ativo na interpretação das políticas, sendo suas crenças e concepções fundamentais para o processo de implementação.

2.1.1. Teoria do *Enactment*

Stephen Ball e suas colaboradoras (2016) indicam que o ciclo de políticas não deve ser entendido como uma simples descrição das políticas, e sim como uma abordagem para compreendê-las, analisando como são "construídas" e operacionalizadas. Essa perspectiva emprega conceitos distintos dos tradicionais, como o de atuação ou encenação (*enactment*), rejeitando completamente a ideia de que as políticas são meramente implementadas de forma linear.

O processo de tradução de políticas em práticas é profundamente complexo, caracterizado por uma alternância entre modalidades. A modalidade primária é textual, uma

vez que as políticas são formuladas por meio de textos; já a prática corresponde à ação, ou seja, ao fazer. Nesse contexto, o responsável por colocar em ação as políticas enfrenta o desafio de converter ou transformar essas modalidades, transitando entre o texto escrito e a ação concreta. Trata-se de uma tarefa exigente e repleta de desafios.

Esse processo pode ser entendido como uma forma de atuação, onde a política ganha concretude na prática e por meio dela. De certa maneira, é possível compará-lo a uma peça teatral, em que, embora o texto da peça forneça as palavras, a realidade dessa peça só se concretiza quando alguém as interpreta e as traz à vida. Esse processo envolve interpretação e criatividade, características que também definem a dinâmica das políticas na prática.

Ball, Maguire e Braun categorizaram os papéis dos atores de políticas e “trabalho com política (Ball, 2016. p.87), a saber:

- Narradores: Direção e equipe pedagógica, responsáveis pela interpretação oficial das políticas.
- Empreendedores: Defensores ativos que mobilizam criativamente adesões integradoras à política.
- Agentes externos: Empreendedores de fora da escola que influenciam na adaptação das políticas.
- Negociadores: Responsáveis pela contabilidade e gerenciamento de dados e suporte administrativo.
- Entusiastas: financiadores criativos, referências para atuação das políticas.
- Tradutores: Articulam teoria e prática, matriz da política em ação.
- Críticos: Sindicatos e outros que monitoram impactos e contestam decisões.
- Receptores: Professores iniciantes que assimilam interpretações já processadas.

É importante esclarecer que esses papéis não são fixos nem excludentes entre si, pois se reconfiguram conforme os contextos, as interações e as dinâmicas próprias de cada realidade. Essa perspectiva amplia a compreensão dos processos envolvidos e evita leituras rígidas ou simplificadoras.

2.2. Políticas de Permanência Estudantil

Para esta pesquisa, a elaboração do conceito de permanência - e as possíveis políticas públicas - foi ancorada no debate apresentado por Santos (2009), cuja autora recorre aos conceitos de Lewis e Kant para discutir a concepção de permanência. Nesse contexto, a autora indica que “(...) a permanência é, pois, duração e transformação; é o ato de durar no tempo, mas

sob um outro modo de existência” (Santos, 2009, p. 68). Além disso, se valendo do tipo *ideal* de permanência construída ao modo Weberiano, definiu que:

Ao modo Weberiano, definimos um tipo ideal de permanência que traz em seu bojo essas duas ideias (tempo e transformação). Assim sendo, permanência é o ato de durar no tempo que deve possibilitar não só a constância do indivíduo, como também a possibilidade de transformação e existência. A permanência deve ter o caráter de existir em constante fazer e, portanto, ser sempre transformação. Permanecer é estar e ser continuum no fluxo de tempo, (trans)formando pelo diálogo e pelas trocas necessárias e construidoras (Santos, 2009, p. 68).

Entendemos nesta presente pesquisa que foi possível estabelecer um diálogo da construção conceitual de Dayane Brito Reis Santos com Paulo Freire, na medida que este apresenta o “(...) inacabamento do ser humano. Na verdade, o inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento. Mas só entre mulheres e homens o inacabamento se tornou consciente”(Freire, 1996, p. 26). E dessa consciência emerge a concepção de existir, de ser “*gente*”, como o próprio apresenta: “não é possível ser gente senão por meio de práticas educativas. Esse processo de formação perdura ao longo da vida toda, o homem não para de educar-se, sua formação é permanente e se funda na dialética entre teoria e prática” (Freire, 2000, p. 40). Ao reconhecer o caráter inacabado do ser humano, Freire compreende o aprendizado como condição essencial para a própria existência. Assim, aprender constitui um movimento contínuo, que atravessa toda a vida, pois somos seres permanentemente inacabados, incompletos e em constante construção.

Nesse sentido, a permanência, não pode ser confundida com educação permanente: “Há uma certa compreensão da Educação ao Longo da Vida que subordina a educação à lógica mercantil, revivendo a Teoria do Capital Humano de 50 anos atrás, reduzindo a Educação Permanente à formação profissional a serviço das empresas” (Gadotti, 2016, p. 4). Logo, permanência se aproxima do arcabouço conceitual de Educação ao Longo da Vida dentro do ponto de vista da Educação Popular, como afirma Gadotti:

A Educação ao Longo da Vida, entendida sob o ponto de vista da Educação Popular, valoriza exatamente o tema da “vida” como pilar da educação. Portanto, entende a educação não como um processo formal, burocrático, cartorial, mas ligado essencialmente à vida cotidiana, ao trabalho, à cultura, valorizando processos formais e não formais. Trata-se de uma educação como um processo ligado à vida, ao bem viver das pessoas, à cidadania. Não é um processo ligado apenas às Secretarias de Educação, ao MEC, mas aos movimentos sociais, populares, sindicais, às ONGs etc, reafirmando a educação, a aprendizagem como uma necessidade vital para todos e todas, um processo que dura a vida inteira.(Gadotti, 2016, p. 7).

Dito isso, para elaborar políticas públicas de permanência, consolida-se uma compreensão de permanência vinculada à transformação e à dimensão relacional da existência humana, articulada a processos educativos que se estendem ao longo da vida e se constroem no

diálogo com a realidade social. Tal perspectiva afasta-se de enfoques instrumentais e utilitaristas, reafirmando uma concepção comprometida com a existência concreta dos sujeitos - gente -, a participação crítica e a formação humana integral, na qual a educação assume caráter vital, contínuo e socialmente referenciado, orientando a formulação de políticas públicas que assegurem condições efetivas de continuidade e emancipação nos percursos educativos.

Como definição de política de permanência estudantil, esta pesquisa transpõe a conceituação elaborada para o ensino superior, uma vez que, no âmbito da modalidade EJA, ainda não há formulações consolidadas sobre o tema. Segundo Joaquim e Aragão (2024, p. 976)

As políticas de permanência estudantil são políticas públicas que pretendem fornecer mecanismos capazes de assegurar, para além do acesso, a permanência de estudantes socioeconomicamente vulneráveis na educação superior, gerando oportunidades de grupos minoritários que, de alguma maneira, foram excluídos do processo de democratização do país, a fim de subsidiar órgãos gestores à aplicação de políticas públicas para combate à evasão na universidade.

Santos (2009) destacou três elementos essenciais para que a permanência se concretize em sua dimensão mais ampla, a saber: a) permanência estudantil – a possibilidade de o estudante permanecer no curso até sua conclusão, vivenciar transformações individuais e em seu meio social, além de vislumbrar a continuidade dos estudos em nível de pós-graduação; b) permanência material – a satisfação das necessidades básicas dos(as) estudantes, como alimentação, moradia, transporte e material didático; e c) permanência simbólica – a participação dos(as) discentes em atividades acadêmicas diversas e de lazer da turma, bem como a interação e o sentimento de pertencimento ao grupo de estudantes.

Sob essa perspectiva, compreendemos que as salas de acolhimento destinadas aos filhos das estudantes-mães constituem um mecanismo possível de permanência estudantil, sobretudo para aquelas pertencentes aos grupos mais vulneráveis, pois tais salas contemplam os três elementos essenciais para a efetivação da política de permanência, a saber: a) no âmbito da permanência estudantil, configuram-se como uma estratégia viável de delegação do cuidado com os filhos durante o período das aulas, possibilitando transformações na trajetória da estudante; b) no que se refere à permanência material, representam um apoio concreto, uma vez que os custos relacionados ao cuidado infantil durante a frequência escolar são assumidos pelo Estado; e c) no âmbito da permanência simbólica, favorecem a interação entre o espaço escolar e os filhos das estudantes, potencializando vínculos e fortalecendo o sentimento de pertencimento.

2.3. Procedimentos e Desenho da pesquisa

No âmbito desta dissertação, o programa proposto foi compreendido não apenas como uma proposta de política com pretensão de institucionalização, mas também como Produto Educacional (PE), concebido como obra derivada de uma pesquisa desenvolvida no contexto do Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica do Colégio Pedro II (MPPEB/CPII) e fundamentada em consistente estofo científico. Essa compreensão decorreu do processo de elaboração do programa, orientado por referenciais teórico-metodológicos que sustentaram a análise da realidade escolar e a formulação da proposta, bem como da participação de diferentes sujeitos da comunidade escolar. Tal dinâmica conferiu ao programa um caráter coletivo e institucional, resultante de um processo de construção compartilhada, inscrito nas relações, disputas e negociações que atravessaram o campo das políticas educacionais.

Nesse sentido, ao ser sistematizado e apresentado à unidade escolar, o programa consolidou-se como Produto Educacional (PE) na medida em que materializou, em forma de material sistematizado de natureza político-institucional, disponibilizado em suporte impresso e/ou digital, os resultados e reflexões produzidos ao longo da pesquisa. Em consonância com o referencial teórico-metodológico de Stephen Ball, sua apresentação à escola não pressupôs compromisso com sua incorporação ou tradução imediata em práticas institucionais, uma vez que se reconheceu o caráter contingente, interpretativo e contextual das políticas. Tratou-se, portanto, de um produto que se ofereceu como possibilidade analítica e propositiva, aberto a leituras, apropriações e ressignificações pelos sujeitos institucionais, sem a pretensão de definir ou assegurar desdobramentos no cotidiano escolar.

Sua formulação seguiu articulada às sugestões metodológicas destacadas por Ortiz, Bemme e Vestena (2022, p. 03) para a produção do PE em mestrados profissionais, que propõe etapas sequenciadas de 0 a 3. Tomando como base direta os pressupostos teórico-metodológicos da Sociologia das Políticas públicas e o percurso desenvolvido nesta pesquisa, alinhando-o aos objetivos geral e específicos estabelecidos, deu-se o seguinte desenho da pesquisa:

Quadro 01: Desenho da pesquisa

Etapas da Produção do PE	Elemento da Produção das Políticas	Procedimentos da Pesquisa
Etapas 0 – Pré-concepção da pesquisa e do Produto Educacional	Contexto de influência	Formulação do problema de pesquisa a partir da experiência profissional do pesquisador na Educação de Jovens e Adultos; realização de pesquisas preliminares sobre o debate

		institucional e legislativo referente às salas de acolhimento no município do Rio de Janeiro, incluindo a análise de projetos de lei propostos por Célio Luparelli e Marielle Franco; identificação das dificuldades de permanência e evasão escolar na EJA; definição da solução investigativa na forma de um Produto Educacional do tipo programa; definição da metodologia da pesquisa, contemplando revisão bibliográfica, análise documental e estudo do contexto educacional.
Etapa 1 – Pesquisa	Contexto da produção do texto	Desenvolvimento da revisão bibliográfica sobre Educação de Jovens e Adultos, permanência escolar e políticas públicas educacionais, com base em autores como Arroyo, Haddad, Di Pierro e Paiva; fundamentação teórica do problema de pesquisa; caracterização do público-alvo, composto por estudantes da EJA e profissionais da educação; realização de análise documental de legislações municipais, normativas educacionais, documentos institucionais e produções acadêmicas relacionadas às salas de acolhimento.
Etapa 2 – Análise e síntese	Contexto da produção do texto	Organização, sistematização e interpretação dos dados obtidos por meio da revisão bibliográfica e da análise documental; identificação das necessidades institucionais e das condições concretas relacionadas à permanência dos estudantes da EJA; definição dos requisitos, parâmetros, princípios orientadores, objetivos operacionais e diretrizes de implementação do Produto Educacional, assegurando a coerência entre o diagnóstico realizado e a proposta elaborada
Etapa 3 – Prototipação do Produto Educacional	Contexto da prática	Elaboração do piloto do Produto Educacional do tipo programa, estruturado a partir dos parâmetros definidos na etapa anterior; sistematização das ações institucionais de acolhimento e permanência; definição das etapas de desenvolvimento e orientações para implementação; materialização do Produto Educacional em suporte impresso e/ou digital; apresentação do programa à unidade escolar.

Fonte: Elaborado pelo autor (2026).

Na Etapa 0, correspondente à pré-concepção da pesquisa e do Produto Educacional, o problema de pesquisa foi formulado em consonância com o objetivo geral da dissertação, ao evidenciar as dificuldades de permanência de estudantes da Educação de Jovens e Adultos nas

unidades escolares da rede municipal do Rio de Janeiro. Como apresentado, tal problematização decorreu da experiência profissional do pesquisador e de pesquisas preliminares, sobre o debate institucional e legislativo acerca das salas de acolhimento, no contexto da elaboração de leis municipais do Rio de Janeiro propostas pelos já falecidos vereadores Célio Luparelli e Marielle Franco. Esses levantamentos permitiram identificar as ações institucionais voltadas ao acolhimento como elemento associado à evasão e à descontinuidade das trajetórias escolares, atendendo aos objetivos específicos de contextualizar o problema e justificar a intervenção proposta. Ainda nessa etapa, foi indicada, nesta dissertação, a solução investigativa adotada, materializada na proposição de um Produto Educacional do tipo programa, voltado à organização de ações institucionais de acolhimento e permanência. A metodologia foi definida de modo coerente com esses objetivos, contemplando revisão bibliográfica, análise documental e estudo do contexto educacional, em consonância com o caráter aplicado da pesquisa.

A Etapa 1, referente à pesquisa, desenvolveu-se em alinhamento aos objetivos específicos de fundamentar teoricamente o estudo e caracterizar o contexto investigado. Nessa fase, foram mobilizados referenciais teóricos da Educação de Jovens e Adultos, com destaque para autores como Arroyo (2017), Haddad (2000; 2015), Di Pierro (2000; 2014; 2015) e (Paiva, 1973 *apud* Friedrich *et al.*, 2010) , que contribuíram para a compreensão das trajetórias escolares, das desigualdades educacionais e das políticas voltadas a esse segmento. Articularam-se a esses aportes os referenciais sobre permanência escolar e políticas públicas educacionais, os quais subsidiaram a definição conceitual do problema de pesquisa. Ainda nessa etapa, procedeu-se à caracterização do público-alvo, composto por estudantes da EJA e profissionais da educação, considerando suas especificidades sociais, educacionais e institucionais. O levantamento dos dados da pesquisa ocorreu por meio de análise documental, abrangendo legislações municipais, normativas educacionais, documentos institucionais e produções acadêmicas, atendendo ao objetivo específico de compreender as condições concretas de materialização das salas de acolhimento.

A Etapa 2, correspondente à análise e síntese, esteve diretamente relacionada ao objetivo específico de subsidiar a elaboração do Produto Educacional. Nessa etapa, os dados obtidos por meio da cartografia da ação por meio de uma revisão bibliográfica e uma pesquisa documental, cujo *corpus reunido* foi organizado e interpretado à luz das bases teóricas e metodológicas adotadas. Esse processo permitiu a definição dos requisitos e parâmetros do Produto Educacional, considerando os trabalhos correlacionados identificados na literatura, as necessidades institucionais evidenciadas nos documentos analisados e as características do

público-alvo. Assim, foram estabelecidos os princípios orientadores, os objetivos operacionais e as diretrizes de ações do programa, assegurando a coerência entre o diagnóstico realizado e a proposta apresentada.

Por fim, a Etapa 3, referente à prototipação do Produto Educacional, concretizou-se em consonância com o objetivo específico de elaborar e sistematizar uma proposta aplicada. Nessa etapa, foi desenvolvido o piloto do Produto Educacional, cuja tipologia adotada foi a de um programa, estruturado conforme os parâmetros definidos na etapa anterior. O produto foi concebido considerando o meio de veiculação definido na dissertação, com vistas à sua aplicabilidade no contexto institucional investigado. A elaboração do piloto contemplou a organização das ações propostas, suas etapas de desenvolvimento e as orientações necessárias para sua materialidade, consolidando a articulação entre os objetivos da pesquisa, o percurso metodológico e o Produto Educacional.

Os elementos resultantes de cada uma dessas etapas são apresentados nas seções seguintes.

3. PRECONCEPÇÃO DA PESQUISA/PRODUTO EDUCACIONAL: FATORES HISTÓRICO-POLÍTICO E CONTEXTUAIS DA EJA

O capítulo discute a crescente influência das agendas internacionais nas políticas nacionais de educação, especialmente no campo da Educação de Jovens e Adultos (EJA), destacando como acordos e compromissos globais, embora não tenham caráter impositivo, orientam e condicionam decisões políticas, acesso a financiamentos e definição de prioridades educacionais nos Estados-Membros da ONU. Além disso, o capítulo examina o histórico das diretrizes nacionais da EJA no Brasil, evidenciando sua evolução legislativa e política desde o século XIX até os marcos mais recentes, em articulação com os compromissos internacionais e com o papel das organizações multilaterais.

Na última parte do capítulo, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) é discutida como um campo de disputas entre projetos de educação orientados, de um lado, pela racionalidade do capital humano e pela instrumentalização da formação para a inserção produtiva, amplamente reforçada por agendas internacionais, e, de outro, por uma perspectiva contra-hegemônica fundamentada na pedagogia freireana. Discute-se, nesse sentido, a crítica à mercantilização da

educação e ao esvaziamento de seu caráter humanista, reafirmando a EJA como direito social, prática educativa de natureza histórica e política e espaço de educação permanente, protagonismo dos sujeitos e formação integral, elementos centrais para a construção de um projeto democrático comprometido com a justiça social.

Cabe ressaltar que este capítulo foi um deliberado esforço de síntese ao qual toda pesquisa se submete, partindo da premissa de que não temos a intenção de realizar um levantamento fechado ou completo. A intencionalidade é a de apontar pontos de partida abertos, concordando com Foucault ao tratar-se, na verdade, de “pilares inacabados e pontilhados” (Foucault, 1996, p. 275).

3.1. Diretrizes Globais da EJA

Durante longo período, as políticas nacionais de educação estiveram sob responsabilidade exclusiva dos Estados-nação. Entretanto, conforme argumenta Ball (2012), o “paradigma política-como-governo” mostra-se atualmente insuficiente, uma vez que os limites espaciais de um determinado Estado-nação não explicam a complexidade de políticas cujas origens e influências se situam em outros contextos e espaços transnacionais, mediadas por organismos internacionais, consultorias, filantropia global e empresas multinacionais, entre outros atores. Tradicionalmente, as orientações políticas derivavam sobretudo das dinâmicas internas às fronteiras nacionais, ainda que houvesse a possibilidade de financiamentos e inovações educacionais externas. Todavia, nas últimas três décadas, a educação no interior dos Estados-nação passou a sofrer influências internacionais cada vez mais intensas (Akkari, 2011).

Di Pierro e Haddad (2015), também apresentam que entre a última década do século XX e as primeiras décadas do século XXI, a agenda internacional –, os Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODMs), acordo assinado em 2000; as metas de Educação Para Todos (EPT), criadas em 1990 em Jomtien (Tailândia) e renovadas em 2000 em Dakar (Senegal); e a Declaração de Hamburgo (Alemanha) e Agenda para o Futuro subscritas em 1997 na V Conferência Internacional de Educação de Adultos (Confinteia) – tem progressivamente ganhado destaque no Brasil, impulsionada tanto pela intensificação do processo de globalização, que se manifesta em diversas esferas da vida social, quanto pelo papel que o país passou a exercer nos cenários regional e global. Apesar desse avanço, o debate interno acerca dessa agenda ainda é limitado, especialmente no campo educacional, com ênfase na Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Nesse contexto, destacado por Novais e Akkari (2024), “Um conjunto de acordos e compromissos tem sido assumido nas últimas décadas com intuito de compatibilizar uma agenda única voltada para o desenvolvimento social em âmbito mundial e local, tendo três agendas principais materializado tais interesses e orientações”. Os autores destacam as três agendas apontadas também em Di Pierro e Haddad (2015). As agendas internacionais não apresentam um caráter impositivo, contudo exercem influências significativas, seja de forma explícita ou implícita. Nesse sentido, Di Pierro e Haddad (2015, p. 200) ressaltam que:

Mesmo não tendo caráter impositivo, acordos internacionais assinados pelos governos nacionais podem se constituir em instrumentos para que a sociedade civil – em cada país ou nas redes globais – exerça pressão para a garantia de direitos, mudança de leis e comportamentos, acesso a informações ou reivindicação de políticas públicas. As metas internacionais associadas a esses acordos direcionam a cooperação internacional bilateral e multilateral, estimulando governos nacionais a perseguir os compromissos para acessar tais recursos, responder às pressões ou evitar sanções externas. Quase sempre os principais motores da mudança são domésticos, resultados da pressão das sociedades nacionais, mas as iniciativas internacionais são fatores de segunda ordem que podem influenciar as decisões políticas. Declarações globais podem suscitar declarações nacionais, regionais e locais. Por outro lado, a comparação com outros países pode fornecer argumentos para a advocacia por direitos e o exercício da pressão política.

Sob essa perspectiva, como argumentam Novais e Akkari (2024), ainda que não possuam caráter impositivo, as agendas internacionais exercem influência ao oferecerem diretrizes que orientam a definição de metas e a de ações por parte dos Estados-membros.

Segundo Novais e Akkari (2024), os oito Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODMs), firmados em 2000 por 189 países, buscaram unificar, em uma agenda global, os compromissos assumidos nas conferências da ONU realizadas na década de 1990, com foco no desenvolvimento social. Embora a educação tenha sido contemplada no Objetivo 2 – Alcançar a educação primária universal –, não foi estabelecida uma meta específica para a Educação de Jovens e Adultos (EJA). No Brasil, o relatório do PNUD de 2014 apontou avanços na universalização da educação primária e na ampliação das oportunidades educacionais para a juventude (Novais; Akkari, 2024). No entanto, como apontado por Di Pierro e Haddad (2015), o Relatório Global dos ODMs do mesmo ano indicou que os níveis de analfabetismo entre jovens e adultos permaneciam elevados, com apenas modestas melhorias ao longo do período.

Os autores ainda afirmam que diante dos resultados limitados na década de 1990, o compromisso com a Educação para Todos (EPT) foi reafirmado, com destaque para a ampliação da frequência no ensino fundamental e do acesso ao ensino superior. Contudo, o 11º Relatório de Monitoramento Global da EPT (UNESCO, 2015) revelou que, em 2015, ainda existiam 781 milhões de adultos analfabetos no mundo, concentrando-se 72% em apenas dez

países. O Brasil figurava entre os oito com maior número de analfabetos adultos, e a UNESCO avaliava como improvável o cumprimento da meta de reduzir em 50% o analfabetismo adulto até aquele ano.

Di Pierro e Haddad (2015) apresentam que, desde 1949, as Conferências Internacionais de Educação de Adultos (Confinteas) consolidaram-se como espaços de orientação internacional para as políticas de EJA. Classificadas como conferências de segundo nível pela ONU, seu impacto é menor que o dos ODMs ou da EPT. A Confintea V (1997) produziu a Declaração de Hamburgo e a Agenda para o Futuro, influenciando conceitualmente a EJA e promovendo a ideia da educação ao longo da vida. Doze anos depois, a Confintea VI, realizada no Brasil, reafirmou esses princípios, aprovou o Quadro de Ação de Belém e buscou articulação com outras agendas internacionais. O evento foi antecedido por um ativo Fórum da Sociedade Civil, mas, apesar da ampla participação e continuidade dos avanços, frustrou expectativas quanto à valorização da EJA na política educacional brasileira. A ausência do então Presidente da República e a breve participação do Ministro da Educação foram interpretadas como sinais de desprestígio, assim como o impacto midiático limitado pela localização do evento em Belém.

Na Cúpula Mundial de Educação de Dakar (2000), 164 governos renovaram o compromisso com a EPT, adiando a meta de garantir educação básica a crianças, jovens e adultos para 2015. Entre os seis objetivos estabelecidos, dois relacionavam-se diretamente à EJA: garantir o acesso equitativo de jovens e adultos a programas adequados de aprendizagem e competências para a vida.

No contexto mais recente, sob a agenda internacional que a EJA, e com outras modalidades de ensino, Akkari (2017,p.942) afirma que “a agenda internacional para a educação 2030 ilustra a crescente influência das organizações internacionais”. O autor é taxativo ao apresentar a UNESCO com certa relevância, porém não sendo tão influente como foi no passado, despontando assim, outros organismos internacionais no cenário educacional contemporâneo. Como destaca:

Embora a UNESCO mantenha um prestígio histórico principalmente nos países do Sul, ela foi suplantada pela UNICEF e, especialmente, pelo Banco Mundial e pela OCDE (Organização para o Desenvolvimento e Cooperação Econômica), não só em termos de financiamento da educação, mas, sobretudo, no que diz respeito ao limite mais preocupante na conceituação e orientação de prioridades da educação (Akkari, 2017 p. 942).

O autor destaca também as relações imbricadas entre organizações internacionais e o Estados-membros que as compõem, exercendo influência com seus projetos de interesse:

Deste modo, as organizações internacionais não são entidades autônomas e independentes dos Estados que desempenham no seio das organizações internacionais que promovem a agenda em 2030 um concurso influente entre os diferentes estados e blocos. Além disso, as organizações internacionais são financiadas pelos Estados que não hesitam em usar este poder para exercer sua influência ou para legitimar sua agenda doméstica no setor da educação (Akkari, 2017, p. 942).

Apoiado em Akkari (2017), é relevante questionar se os Estados-Membros das Nações Unidas possuem a potência de pautar uma agenda internacional. A resposta a essa indagação está condicionada à posição que cada Estado ocupa no cenário geopolítico global. Para os países com maior poder e influência, as diretrizes internacionais tendem a exercer impacto limitado sobre suas políticas educacionais. Em contrapartida, para os Estados em situação de maior vulnerabilidade, a conformidade com essa agenda pode viabilizar o acesso a fontes de financiamento internacionais, essenciais tanto para a expansão quanto para a manutenção de seus sistemas educacionais.

3.2. Diretrizes Nacionais da EJA

A Educação de Jovens e Adultos (EJA), mais do que um acrônimo que designa a escolarização de adolescentes, adultos e idosos, envolve um conjunto amplo de concepções construídas historicamente no Brasil. Sua trajetória evidencia o uso de diferentes termos — como educação popular, educação não formal e educação comunitária — que muitas vezes aparecem como equivalentes, embora expressem significados distintos. Essa aproximação decorre tanto da história da escolarização de jovens e adultos quanto da disseminação internacional dessas expressões.

Segundo Gadotti (2011), no contexto latino-americano após a Segunda Guerra Mundial, a educação de adultos passou a ser responsabilidade do Estado, enquanto a educação não formal passou a ser desenvolvida por organizações da sociedade civil. Já a educação popular se constituiu em oposição à educação estatal, ocupando espaços negligenciados pelo ensino formal de adultos.

A trajetória da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil é marcada por disputas profundas entre concepções de sociedade, modelos de Estado e projetos pedagógicos que moldaram, ao longo de séculos, as possibilidades e os limites do direito à educação para pessoas que não tiveram acesso à escolarização na idade considerada regular. Desde o período colonial, as políticas e práticas destinadas a jovens e adultos não podem ser compreendidas como processos neutros: ao contrário, expressam relações desiguais de poder e refletem, direta ou indiretamente, os interesses de grupos sociais hegemônicos em cada época. Assim, o percurso

histórico da EJA é um espelho da própria formação histórica do Brasil, marcada por hierarquias raciais, desigualdades econômicas, autoritarismos institucionais e resistências democráticas.

No período colonial, a alfabetização e o ensino destinados a indígenas e africanos escravizados desenvolviam-se sob a tutela da catequese. A ação jesuítica, iniciada no século XVI, constituiu a primeira forma de ensino sistemático voltado a adultos, ainda que sob forte caráter aculturador. (Paiva, 1973 *apud* Friedrich *et al.*, 2010) destaca que a educação jesuítica buscava substituir as línguas nativas e reorganizar as práticas culturais de povos originários, operando como estratégia de dominação simbólica. A alfabetização era instrumento de conversão religiosa e de reordenação social, integrando esses sujeitos a um projeto colonial de controle político e moral. Freire (1987), ao analisar retrospectivamente esse processo, identifica na pedagogia colonial os fundamentos da “educação bancária”, baseada na imposição de conteúdos, na negação da autonomia e na naturalização da desigualdade. Assim, o ensino para adultos no período colonial não se constituía como direito, mas como mecanismo de ajustamento e assimilação cultural.

A expulsão dos jesuítas em 1759 desorganizou a estrutura de ensino existente, revelando a ausência de um sistema estatal de educação. No início do século XIX, especialmente com a chegada da corte portuguesa em 1808, ressurgem práticas educativas voltadas a adultos, motivadas pelas necessidades administrativas e sociais da elite recém-instalada. Segundo Piletti (1988, p. 165 *apud* Friedrich *et al.*, 2010), a realeza procurava facilitar o trabalho missionário da igreja, na medida em que esta buscava converter os povos nativos aos costumes da Coroa Portuguesa.

A criação das primeiras escolas noturnas em 1854 intensificou as iniciativas formais de alfabetização de adultos. Como sublinha (Paiva, 1973 *apud* Friedrich *et al.*, 2010), tais escolas expandiram-se rapidamente e, em 1874, já somavam 117 unidades em regiões diversas, com finalidades que variavam conforme o contexto: no Pará, alfabetizavam-se indígenas; no Maranhão, instruía-se colonos europeus; no Rio de Janeiro, atendiam-se operários urbanos. Essa diversidade demonstra que, já no século XIX, a educação de adultos respondia a demandas políticas e econômicas regionais.

Entretanto, a cidadania continuava restrita. A Lei Saraiva, de 1881, que vetou o voto de analfabetos, cristalizou a exclusão das populações subalternizadas do campo político, criando uma divisão institucionalizada entre cidadãos plenos e aqueles considerados incapazes de participar da vida pública. Essa legislação, como lembram Haddad e Di Pierro (2000), estabeleceu uma relação perversa entre alfabetização e acesso a direitos: quem não teve acesso

à escola era penalizado com a perda do voto, reforçando desigualdades que a educação deveria justamente combater.

A Primeira República manteve e aprofundou essas desigualdades. Segundo Haddad e Di Pierro (2000, p. 109), a Constituição de 1891 consagrou uma concepção de federalismo em que a responsabilidade pública pelo ensino básico foi descentralizada, reservando à União o papel de animadora dessas atividades e uma presença maior no ensino secundário e superior. A oferta de ensino elementar ficou assim dependente da "fragilidade financeira das Províncias e dos interesses das oligarquias regionais" que as controlavam politicamente, o que garantiu mais uma vez a formação das elites em detrimento das amplas camadas marginalizadas. A Constituição republicana estabeleceu também a exclusão dos adultos analfabetos da participação pelo voto, num momento em que a maioria da população adulta era iletrada. As ligas contra o analfabetismo, surgidas em 1910, buscaram sensibilizar o poder público para a gravidade do problema e reivindicar a ampliação da escolarização, mas tiveram impacto limitado (Paiva, 1973 *apud* Friedrich *et al.*, 2010). O período concentrou grande quantidade de reformas educacionais, que pouco efeito prático produziram por não haver dotação orçamentária capaz de convertê-las em ação eficaz: o censo de 1920, realizado trinta anos após a proclamação, indicou que 72% da população acima de cinco anos permanecia analfabeta (Haddad; Di Pierro, 2000, p. 110).

A ascensão de Getúlio Vargas, em 1930, alterou significativamente o cenário educacional. A centralidade atribuída ao Estado, em um contexto de industrialização e construção da identidade nacional, produziu novas políticas para jovens e adultos. A Constituição de 1934 introduziu, pela primeira vez, a garantia do ensino primário gratuito para adultos, ainda que sem mecanismos efetivos que lhe assegurassem materialidade. Na década de 1940, consolidaram-se programas nacionais como o SENAI (1942), a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA) e projetos voltados ao meio rural. Esses programas articulavam alfabetização e qualificação profissional para atender às demandas do mercado de trabalho, sobretudo urbano-industrial. É nesse momento que a educação de adultos passa a vincular-se à educação profissional, sob a premissa, cara aos grupos econômicos dominantes, de que sem formação de mão de obra não haveria desenvolvimento industrial para o país (Gadotti; Romão, 2006 *apud* Friedrich *et al.*, 2010).

O período de 1950 a 1964 marcou o auge dos movimentos de educação popular. Sob influência da pedagogia freireana e de iniciativas comunitárias, a educação de adultos passou a ser compreendida como ação política e cultural, e não apenas escolar. Paulo Freire,

especialmente em sua experiência de Angicos (1963), rompeu com paradigmas tradicionais ao propor uma educação assentada no saber popular, na dialogicidade e no protagonismo dos educandos. Nessa perspectiva, alfabetizar adultos significava desenvolver consciência crítica e capacidade de interpretação do mundo, considerando que esses sujeitos chegam à escola marcados pela vergonha de si e por um sentimento de inferioridade diante da sociedade que os oprime e os discrimina (Freire, 1987 *apud* Friedrich *et al.*, 2010). Arroyo (2017) destaca que essa concepção reconhecia os jovens e adultos populares como sujeitos coletivos de direitos, cujas trajetórias de negação de direitos não são acidentes individuais, mas histórias longas e coletivas, compartilhadas com pais e avós e marcadas por raça, gênero, etnia e classe social. No início dos anos 1960, o Plano Nacional de Alfabetização de Adultos (PNAA) buscou incorporar essas práticas ao sistema público, representando um dos mais ousados projetos de democratização educacional do período republicano.

O golpe militar de 1964 interrompeu esse movimento de forma abrupta. A pedagogia crítica foi criminalizada e Freire, preso e posteriormente exilado. O governo criou, em 1967, o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), cujo objetivo declarado era erradicar o analfabetismo. Contudo, conforme analisam Beisiegel (1974; 1997) e Haddad e Di Pierro (2000), o programa tinha forte caráter doutrinário, disciplinador e funcionalista. Os materiais enfatizavam valores morais e cívicos alinhados ao regime, enquanto a alfabetização era reduzida a competências mínimas para o trabalho. As altas taxas de evasão e a fragilidade pedagógica ilustram a contradição entre discurso e prática. A Lei 5.692/1971 ampliou o ensino supletivo, reforçando ainda mais o caráter compensatório da modalidade, concebida como mecanismo de regularização de fluxo escolar e formação rápida para atender ao mercado.

A redemocratização, em 1985, e a promulgação da Constituição Federal de 1988 redefiniram profundamente o estatuto da EJA, ao estabelecer a educação como direito de todos e dever do Estado, a Constituição conferiu *status* jurídico inédito às políticas voltadas a jovens e adultos, conforme estabelece o artigo 208: “o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de ensino fundamental obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria” (Brasil, 1988, art. 208, p. 91). A educação tornou-se direito público subjetivo, deslocando a modalidade de uma política assistencial para uma política de cidadania. Rummert e Ventura (2007), entretanto, observam que esse avanço conviveu com contradições, já que as políticas educacionais dos anos 1990 foram marcadas pela lógica neoliberal, que reduziu investimentos, fragmentou programas e priorizou ações focalizadas. A criação do FUNDEF, em 1996, excluiu a EJA do

financiamento prioritário, agravando desigualdades regionais e dificultando a expansão da modalidade, apesar de seu reconhecimento legal.

Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/1996), a EJA foi formalmente definida como modalidade da educação básica, devendo atender às especificidades dos estudantes, seus tempos, trajetórias e condições de trabalho. A LDB rompeu com a visão estritamente supletiva, conferindo legitimidade pedagógica e exigindo que a oferta considerasse as singularidades dos sujeitos, vinculando-a ao mundo do trabalho e à prática social (Villela Pereira; De La Fare, 2011 *apud* Andriola, 2014). O artigo 37 da LDB destina a EJA àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio na idade própria, e seu §1º determina que os sistemas de ensino assegurem gratuitamente oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses e suas condições de vida e de trabalho (Brasil, 1996).

No início dos anos 2000, surgiram documentos fundamentais como o Parecer CNE/CEB nº 11/2000, que atribuiu à EJA as funções reparadora, equalizadora e qualificadora, e a Resolução CNE/CEB nº 1/2000, que estabeleceu diretrizes curriculares específicas. O Parecer enfatiza que a função reparadora não se limita à recomposição escolar, mas implica “reconhecimento da dívida histórica com jovens e adultos excluídos da escola”. Essa interpretação aproxima-se da leitura de Arroyo (2017), para quem a EJA deve ser entendida como política de justiça social, enfrentando desigualdades estruturais que atravessam raça, classe e território. A Lei nº 11.741/2008 complementou esse dispositivo ao articular a EJA com a educação profissional.

Ao longo do século XXI, políticas como o Brasil Alfabetizado, o PROJOVEM e o PROEJA buscaram ampliar a oferta, articular escolarização e formação profissional e garantir oportunidades formativas ancoradas na educação ao longo da vida. Gadotti (2011) vê nesses programas uma tentativa de consolidar a EJA como política de Estado, mas reconhece a fragilidade decorrente da descontinuidade administrativa e da falta de financiamento estável. Rummert e Ventura (2007) argumentam que as políticas recentes frequentemente repetem padrões históricos de fragmentação, mantendo campanhas de curta duração e iniciativas que dependem da vontade política momentânea, em vez de uma estrutura permanente e consolidada.

Na segunda gestão Lula (2007-2010), a substituição do Fundef pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), criado pela EC n. 53/2006 e regulamentado pela Lei n. 11.494/2007, representou um avanço ao incluir todas as etapas e modalidades da educação básica, incluindo

a EJA. Contudo, como observam Freitas e Pinto (2024), a marginalização da modalidade persistiu em dois aspectos graves, a saber: a determinação do menor fator de ponderação, fixado em 0,70, configurando um mecanismo de desestímulo à oferta sem qualquer referência aos custos reais (Araújo, 2012; Pinto, 2021); e o estabelecimento de um teto de 15% do orçamento total do fundo para o repasse de recursos às matrículas de EJA (Brasil, 2007). Em contrapartida, a EC n. 59/2009 ampliou o direito à EJA no ensino médio e garantiu acesso universal aos programas suplementares do FNDE — material didático, transporte, alimentação e saúde —, direitos que até então não abrangiam os estudantes da modalidade (Brasil, 2009a). No mesmo sentido, a Resolução FNDE n. 51/2009 assegurou livro didático adequado às escolas públicas com turmas de EJA (Brasil, 2009b).

O governo Dilma Rousseff (2011-2016), dando continuidade à frente neodesenvolvimentista, teve na qualificação profissional uma de suas principais bandeiras, expressa no Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec), instituído pela Lei n. 12.513/2011 (Brasil, 2011). O programa, contudo, é alvo de duras críticas apontadas por Freitas e Pinto (2024), ao destacarem que cerca de 70% das matrículas concentraram-se na modalidade de Formação Inicial e Continuada (FIC), de curta duração e desarticulada da educação básica, e mais de 70% da oferta se deu por meio de Parcerias Público-Privadas (PPPs), em especial com o Sistema S (Silva; Moura, 2022).

O golpe de 2016 e a subsequente gestão de Michel Temer (2016-2018) aprofundaram o desmonte: a EC n. 95/2016 instituiu um teto fiscal por vinte anos para as despesas públicas primárias da União (Brasil, 2016), inviabilizando qualquer expansão do financiamento educacional. No campo da EJA, como apontam Freitas e Pinto (2024), o governo Temer foi responsável pela suspensão do PBA e pela redução drástica dos recursos financeiros e humanos nas demais iniciativas da modalidade, fazendo as matrículas do ProJovem Urbano desabarem de 44.299, em 2016, para apenas 594 em 2018, além de descontinuar o PNLD-EJA. A partir de 2017, com a aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a EJA passou por nova inflexão, pois ao não formular diretrizes específicas para a modalidade, a BNCC contribuiu para o seu esvaziamento pedagógico, ignorando os tempos, as identidades, as necessidades e as trajetórias próprias de seus sujeitos.

O governo Bolsonaro (2019-2022) aprofundou ainda mais esse cenário. O Decreto n. 9.759/2019 extinguiu a SECADI e a CNAEJA, eliminando qualquer instância responsável pela EJA no âmbito do MEC (Brasil, 2019a). A Política Nacional de Alfabetização (PNA), instituída pelo Decreto n. 9.765/2019, embora incluísse formalmente jovens e adultos como público-alvo,

voltou-se predominantemente à alfabetização infantil, secundarizando a modalidade (Brasil, 2019c). O resultado desse processo foi devastador, já que, conforme sistematizam Freitas e Pinto (2024), os recursos federais destinados à EJA saíram de R\$ 1,8 bilhão, em 2012, para R\$ 8 milhões em 2020, queda de 95,56%, deixando o atendimento nas mãos de estados e municípios (Pinto, 2021).

A eleição de Lula em 2022 e o início de seu terceiro mandato trouxeram novos sinais de recuperação com a substituição do teto de gastos pelo arcabouço fiscal instituído pela Lei Complementar n. 200/2023 (Brasil, 2023a), a recriação da SECADI pelo Decreto n. 11.691/2023 e da CNAEJA pela Portaria MEC n. 989/2023, e o aumento do fator de ponderação da EJA no Fundeb pela Resolução MEC/SEB n. 4/2023 (Brasil, 2023b); o que indicou, ao menos no plano normativo, um reposicionamento da modalidade na agenda federal. Em junho de 2024, esse movimento foi aprofundado com o lançamento do Pacto Nacional pela Superação do Analfabetismo e Qualificação da Educação de Jovens e Adultos, política pública construída de forma colaborativa entre o MEC, a União, estados, o Distrito Federal e municípios, com as finalidades de superar o analfabetismo, elevar a escolaridade, ampliar a oferta de matrículas nos sistemas públicos de ensino, incluindo os estudantes privados de liberdade, e expandir a EJA integrada à educação profissional (Brasil, 2024). Nessa mesma direção, o Parecer CNE/CEB n. 3/2025, aprovado em 29 de janeiro de 2025 e homologado pelo MEC em abril do mesmo ano, originou a Resolução CNE/CEB n. 3/2025, que instituiu novas Diretrizes Operacionais Nacionais para a EJA. O documento revoga a Resolução CNE/CEB n. 1/2021 — que havia sido criticada por seu alinhamento à PNA e por permitir oferta de até 80% da EJA na modalidade a distância — e prioriza a oferta presencial, assegura organização curricular diversificada para os diferentes públicos da modalidade e reconhece os estudantes da EJA como sujeitos de direito (Brasil, 2025). Trata-se, portanto, de uma conjuntura recente que, embora promissora no plano normativo, ainda carece da comprovação de seus efeitos concretos sobre a oferta e a permanência dos estudantes.

3.3. Perspectivas de Educação de Jovens e Adultos

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil se configura como uma modalidade marcada por disputas entre diferentes projetos de sociedade e de educação. De um lado, observa-se a presença hegemônica de uma abordagem orientada pela racionalidade capitalista, que instrumentaliza a educação como mecanismo de qualificação da força de trabalho, visando à adaptação dos sujeitos às exigências do mercado. De outro, existe uma proposta contra-

hegemônica, cujo principal expoente é Paulo Freire, que defende uma educação popular libertadora, centrada na emancipação dos sujeitos e no fortalecimento da cidadania crítica. Como indicado anteriormente, as diretrizes internacionais voltadas à EJA, em especial aquelas emanadas das agendas globais como a Educação para Todos (EPT), os Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODM) e os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), refletem, em grande medida, essa tensão. Como destacam Novais e Akkari (2024), tais agendas, embora envoltas em um discurso de inclusão, sustentabilidade e equidade, promovem uma concepção de educação voltada predominantemente para a capacitação técnica e profissional, como forma de inserção produtiva e enfrentamento da pobreza, em consonância com os pressupostos da teoria do capital humano.

Embora haja referências primárias à noção de capital humano desde Adam Smith, no século XVIII (Pereira, 2011), esta pesquisa adotou a perspectiva da formulação desenvolvida por Theodore W. Schultz na década de 1960, cuja teoria estabelece que a educação constitui um investimento capaz de elevar a produtividade individual e, por extensão, o crescimento econômico. De acordo com Schultz (1961; 1962), conhecimentos, habilidades e atitudes passam a ser concebidos como recursos escassos dotados de valor econômico, cuja acumulação diferencia os trabalhadores no mercado. Essa perspectiva transforma o indivíduo em agente de investimento, responsável por calcular custos e benefícios associados à própria formação, fenômeno que, como destacam Santana e Fracalanza (2023), torna-se central nas racionalidades neoliberais contemporâneas, nas quais cada sujeito é instado a gerir-se como “empresa de si” (Foucault, 2008; Dardot; Laval, 2016). Nessa lógica, educação, saúde, cursos técnicos, idiomas e competências interpessoais convertem-se em estratégias de autovalorização e maximização de retornos futuros, consolidando a figura do trabalhador-investidor e aprofundando a individualização das responsabilidades pela inserção produtiva.

Como apresentado previamente, Gadotti (2016, p. 3) alertou para a transformação do conceito de “educação ao longo da vida” em um instrumento de adaptação individual às dinâmicas do mercado, esvaziando seu sentido humanista e social. Segundo o autor, essa mudança evidencia uma tendência à mercantilização da educação, que deixa de ser tratada como um direito social universal para ser compreendida como serviço voltado à empregabilidade e ao desempenho individual, e se manifesta na forma como os organismos internacionais orientam políticas públicas, apostando na uniformização e no individualismo em detrimento da diversidade e da solidariedade (Gadotti, 2016, p. 8). Akkari (2017) corrobora essa análise ao discutir os desdobramentos da Agenda Internacional para a Educação 2030. Para

o autor, a agenda apresenta um "consenso frágil" (Akkari, 2017, p. 948), no qual coexistem elementos de uma tradição humanista, associada à Unesco, com uma crescente influência de agências multilaterais como o Banco Mundial e a OCDE. Estas, por meio da promoção de modelos avaliativos padronizados, contribuem para a consolidação de sistemas educacionais organizados em várias velocidades, que reproduzem desigualdades históricas e colocam em segundo plano a justiça social e o direito à educação como princípio orientador das políticas educacionais (Akkari, 2017, p. 947, 955).

Nesse cenário, a proposta freireana de educação popular surge como uma alternativa ética e política. A perspectiva freireana de educação, assumida como fundamento teórico do campo da Educação de Jovens e Adultos (EJA), tensiona práticas escolares e políticas públicas hegemonicamente orientadas por visões instrumentais de aprendizagem. Em Freire, a educação é assumida como prática social, histórica e política, vinculada à afirmação da liberdade humana e à constituição de sujeitos críticos capazes de intervir no mundo. Essa concepção se torna a base para uma leitura contra-hegemônica da EJA, contrapondo-se a modelos técnicos, adaptativos ou meramente escolarizantes.

Conforme enuncia Freire (1967, p. 4 apud Duarte Filho; Costa, 2024, p. 92), ter como horizonte a liberdade é "a matriz que atribui sentido a uma prática educativa que só pode alcançar efetividade e eficácia na medida da participação livre e crítica". Essa afirmação desloca a prática educativa para fora dos limites escolares estritos, indicando que educar-se não é ato pontual, mas um processo dinâmico que envolve diversidade, interação e permanente problematização das experiências humanas.

A noção de educação permanente - como já citado anteriormente no debate sobre política de permanência - central na obra freireana, sustenta a ideia de que o processo educativo não se exaure em tempos e espaços escolares. Para Freire, a educação se torna permanente "[...] pelo fato de, ao longo da história, ter incorporado à sua natureza não apenas saber que vivia, mas saber que sabia e, assim, saber que podia saber mais" (Freire, 2001, p. 12). Tal formulação reforça a compreensão da EJA como campo privilegiado de aprendizagem ao longo da vida, articulando saberes escolares, experiências de trabalho, trajetórias sociais e modos diversos de leitura de mundo.

Essa concepção está diretamente vinculada ao caráter humano do ato educativo. Freire (1997) enfatiza que "[...] não se pode encarar a educação a não ser como um quefazer humano. Quefazer, portanto, que ocorre no tempo e no espaço, entre os homens uns com os outros" (p. 9). Tal afirmação sedimenta a EJA em uma pedagogia dialógica, relacional e solidária,

comprometida com a superação da condição de objeto para a condição de sujeito. Nesse mesmo sentido, Freire (1996) lembra que: “O fato de me perceber no mundo, com o mundo e com os outros me põe numa posição em face do mundo que não é de quem nada tem a ver com ele [...] É a posição de quem luta para não ser apenas objeto, mas sujeito também da História” (p. 28).

Essa é a base ontológica e política de uma EJA contra-hegemônica que reconhece os sujeitos como protagonistas de sua história, e não como receptores passivos de conteúdos. Na mesma direção, Freire (1981) reafirma que a educação crítica deve investir nos homens e mulheres como seres inacabados, “[...] seres em processo de construção contínua, seres inacabados, incompletos em uma realidade igualmente inacabada” (p. 81). A educação, portanto, ao invés de reproduzir a lógica bancária, deve impulsionar pensamento, ação e reflexão, possibilitando o “[...] salto individual, instantâneo, do instinto ao pensamento” (Freire, 1981, p. 81).

Por isso, a pedagogia da EJA, quando inspirada em Freire, ultrapassa a escolarização tradicional, rompendo com modelos que restringem o aprender ao treinamento cognitivo. Freire (1987) expressa esse princípio ao afirmar que a educação “[...] vai além da alfabetização. Atravessa e anima toda a empresa educativa, que não é senão aprendizagem permanente desse esforço de totalização – jamais acabada – através do qual o homem tenta abraçar-se inteiramente na plenitude de sua forma” (p. 8)

A EJA, portanto, se estrutura como modalidade que exige reconhecer a pluralidade das trajetórias humanas e a legitimidade dos saberes construídos no trabalho, na luta social, nos territórios e na experiência histórica dos sujeitos. Ao assumir o inacabamento humano e a educação permanente como princípios, a perspectiva freireana oferece um projeto contra-hegemônico de EJA crítico, emancipatório e profundamente democrático. É nessa direção que esta pesquisa reforça que investir na EJA significa investir no desenvolvimento humano integral, social e político dos sujeitos, compreendendo que seu direito à educação é inseparável de sua luta por dignidade, autonomia e participação cidadã. Como bem questiona Gadotti (2016), não é possível alcançar a equidade e a sustentabilidade em um modelo que estimula o individualismo e a padronização em detrimento da diversidade e da cooperação.

Portanto, a EJA deve ser compreendida como um espaço de disputa política e pedagógica, no qual se articulam interesses diversos. É necessário retomar o sentido formativo integral da EJA, reafirmando-a como direito e instrumento de transformação social. Isso exige não só acesso à educação, mas também a permanência dos sujeitos, garantindo a valorização da diversidade, a promoção de políticas públicas contextualizadas e a escuta ativa das vozes

dos sujeitos que compõem essa modalidade, em especial os educadores e educandos. Somente assim será possível construir uma educação verdadeiramente libertadora, comprometida com a superação das desigualdades e com a efetivação de um projeto democrático de sociedade.

4. PESQUISA E SEUS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O presente capítulo tratou da metodologia da pesquisa, definindo o tipo, a abordagem e o percurso metodológico adotado para a investigação sobre políticas de permanência estudantil, com ênfase na criação de salas de acolhimento voltadas às estudantes-mães da EJA. A pesquisa é caracterizada como exploratória e qualitativa, integrando elementos da pesquisa-ação, com foco na compreensão e intervenção no contexto estudado. A escolha por essa abordagem fundamenta-se na necessidade de aprofundamento do problema, dada a escassez de estudos sobre o tema, e na intenção de promover mudanças práticas por meio da participação ativa dos sujeitos envolvidos. O ciclo metodológico está estruturado em três etapas — planejamento, implementação e avaliação —, com destaque para a cartografia da ação, a realização de rodas de conversa e a Análise Textual Discursiva (ATD) como metodologia para o tratamento dos dados (Moraes, 2003; Moraes; Galiuzzi, 2006). A geração de dados priorizou a escuta qualificada de professores, buscando identificar impressões, práticas e valores associados às salas de acolhimento no PEJA.

Além disso, o capítulo delimita o campo empírico da pesquisa, a Escola Municipal Alagoas, localizada na zona norte do Rio de Janeiro, e explicita o processo de ingresso no campo, o perfil dos participantes e os critérios éticos adotados. A análise dos dados foi orientada pela análise Textual Discursiva (ATD), proposta por Moraes (2003) e desenvolvida em Moraes e Galiuzzi (2006), operando por meio do movimento de unitarização, categorização e comunicação dos dados empíricos. A estrutura metodológica aqui apresentada é essencial para assegurar o rigor e a coerência da investigação, uma vez que permite a articulação entre teoria e prática, a escuta ativa dos sujeitos e a construção participativa de soluções contextualizadas. A adoção da pesquisa-ação justifica-se pela sua capacidade de articular investigação e intervenção, promovendo a melhoria das práticas escolares e a construção coletiva de políticas educacionais mais inclusivas.

4.1 Caracterização do campo de estudo e forma de ingresso em campo

Com base em Minayo (1992), que concebe campo de pesquisa como recorte que o pesquisador faz em termos de espaço, representando uma realidade empírica a ser estudada a

partir das concepções teóricas que fundamentam o objeto de investigação, o estudo foi realizado com os professores da Educação de Jovens e Adultos (EJA) do período noturno da Escola Municipal Alagoas, localizada no bairro de Pilares, na cidade do Rio de Janeiro. Unidade escolar localizada na avenida Dom Hélder Câmara, via de grande fluxo de pessoas e veículos, indicando como em condição de privilégio para a oferta da EJA, devido às condições de acessibilidade e proximidade aos trabalhadores, público-alvo dessa modalidade de ensino. A escola apresenta infraestrutura precarizada, pois sua manutenção requer diversas ações de benfeitorias, que, no entanto, ao que parece, não são realizadas. Este panorama é sustentado em razão de terem ocorrido dois incêndios em salas em intervalos curtos e recentes.

Com a aprovação do Comitê de Ética (número do CAAE 85357424.4.0000.9047, parecer de aprovação número: 7.533.003), foi realizado o ingresso no campo de pesquisa, que ocorreu com o pesquisador apresentando a problemática, a construção do projeto e a hipótese do estudo à equipe gestora da unidade. Em outras palavras, fez-se a apresentação da proposta de estudo aos grupos envolvidos, de acordo com Cruz Neto (1992). Obtidos a aprovação da direção da unidade escolar, os objetivos e as etapas da pesquisa foram explicados aos docentes. Como observa Zaluar (1985), é preciso em todo o ingresso ao campo, um ato de cultivo de envolvimento compreensivo. Além disso, foi enfatizado que os docentes teriam a plena liberdade para desistir da participação no processo a qualquer momento, sem qualquer penalidade ou prejuízo.

Os participantes da pesquisa compreenderam o corpo docente, equipe gestora e representante das estudantes-mãe da Escola Municipal Alagoas vinculados ao Programa de Educação de Jovens e Adultos (PEJA). A amostra foi definida por representar a totalidade dos docentes envolvidos diretamente na execução das atividades pedagógicas dessa unidade escolar, bem como os representantes da direção da unidade escolar e do corpo discente. Esta escolha visou garantir a representatividade dos atores envolvidos na EJA, permitindo a análise das práticas, estratégias e percepções no contexto do PEJA, sendo adequada para fornecer uma visão das dinâmicas educacionais no ambiente da escola.

4.1.1 Caracterização dos participantes

Quanto à caracterização dos atores participantes, apresenta-se, no Quadro 2, o perfil dos nove docentes que integraram a pesquisa. A caracterização contempla idade, área e tempo de atuação no magistério, bem como outros marcadores profissionais relevantes para a compreensão dos discursos construídos, como o exercício em dupla matrícula, a experiência

em programas correlatos à EJA, a participação em espaços de militância e o exercício de funções de gestão. Os participantes são identificados exclusivamente por pseudônimos².

Quadro 02 – Caracterização dos participantes da pesquisa

Pseudônimo	Idade	Atuação profissional	Tempo de magistério	Outros marcadores
Ricardo	46	Professor de História na rede particular e na EJA.	2 anos na EJA	Docência simultânea nas redes privada e pública.
Luna	48	Professora de Língua Portuguesa na EJA em uma matrícula e alfabetizadora de adultos em outra.	Mais de 15 anos	Militante do movimento sindical e do Fórum EJA.
Cristiane	50	Professora de Ciências.	Não informado	Experiência anterior no PROJOVEM.
Pérola	68	Professora orientadora na unidade escolar e professora de sala de recursos em outra matrícula.	30 anos	Integra a gestão da unidade no período noturno, no atendimento à EJA.
Dante	47	Professor generalista alfabetizador na EJA e professor de Educação Infantil em outra matrícula.	Não informado	Dupla matrícula em segmentos distintos.
Pitágoras	64	Professor de Matemática.	Mais de 30 anos	—
Cinderela	63	Professora generalista alfabetizadora na EJA.	Não informado	Diretora de creche-escola privada no período diurno.
Querida	65	Professora generalista alfabetizadora na EJA.	Mais de 20 anos	—
Mel	45	Professora generalista alfabetizadora na EJA e professora de Fundamental I na rede privada.	Não informado	Docência simultânea nas redes pública e privada.

Fonte: elaboração própria a partir dos dados da pesquisa .

O conjunto dos participantes revela um corpo docente experiente e majoritariamente feminino, em consonância com o perfil histórico do magistério da EJA. Dos nove participantes, seis são mulheres e três são homens, com idades entre 45 e 68 anos. O tempo de magistério, quando informado, varia de dois a mais de trinta anos, com concentração expressiva de trajetórias longas: quatro participantes acumulam vinte anos ou mais de docência. Destaca-se ainda a presença significativa de professoras e professores generalistas alfabetizadores, função nuclear nos blocos iniciais da EJA, e a recorrência da dupla matrícula, com docentes que transitam entre a EJA e outros segmentos ou entre as redes pública e privada, condição que atravessa suas leituras sobre a permanência estudantil.

² Os participantes da pesquisa são identificados por pseudônimos, conforme autorização do Comitê de Ética e os termos do TCLE firmado.

4.2 Tipo de pesquisa

O objetivo desta pesquisa indica características de natureza exploratória, uma vez que existem poucos estudos sobre a tradução de políticas de permanência estudantil, com ênfase nas salas de acolhimento, que possam beneficiar estudantes-mães matriculadas no Programa de Educação de Jovens e Adultos (PEJA) no Rio de Janeiro. Como mencionado por Costa e Costa (2015, p. 37), "quando o tema escolhido ainda não foi detalhadamente estudado, portanto ainda não existem muitos dados, dizemos que é uma pesquisa de caráter exploratório, e aplica-se a qualquer tipo de pesquisa". Nesse sentido, a baixa quantidade de produções acadêmicas evidenciadas pelos dados fornecidos anteriormente sobre o tema, justifica a abordagem exploratória, permitindo uma investigação mais ampla e aberta. Conforme observado por Gil (2017, p. 32), "quando as pesquisas acabam servindo mais para proporcionar uma nova visão do problema, ela se aproxima das pesquisas exploratórias", o que reforça o enfoque adotado nesta investigação.

Concomitantemente, trata-se de uma investigação de abordagem qualitativa. Na pesquisa qualitativa, o foco está na compreensão profunda do contexto investigado, com o pesquisador atuando como um intérprete da realidade, imerso no ambiente e em constante comunicação com os sujeitos da pesquisa (Costa; Costa, 2015, p. 38-39). Segundo Gil (2017, p. 40), "a pesquisa qualitativa passou a ser reconhecida como importante para o estudo da experiência vivida, dos longos e complexos processos de interação social", o que torna essa abordagem adequada para explorar as interações e percepções dos envolvidos no contexto das políticas de acolhimento no PEJA.

No âmbito das pesquisas qualitativas, destacam-se os estudos de natureza intervencionista. Nesse contexto, é fundamental reconhecer a pesquisa-ação como um dos diversos tipos de investigação-ação, termo genérico que designa qualquer processo que segue um ciclo no qual a prática é aprimorada por meio da alternância sistemática entre a ação no campo prático e a investigação sobre essa ação (Tripp, 2005). Sob essa perspectiva, o presente estudo caracteriza-se como intervencionista, integrando elementos da tipologia de pesquisa-ação.

Em relação à estratégia, este estudo busca promover o diálogo entre docentes com o objetivo de formular uma proposta de tradução de políticas públicas que culmine na criação de um programa de acolhimento, com ênfase em salas destinadas ao cuidado de crianças, permitindo que as estudantes-mães possam frequentar a escola. Com essas características, a pesquisa apresenta elementos no modelo de pesquisa-ação. Conforme Gil (2017, p. 39), esse

tipo de pesquisa é "uma metodologia voltada para intervenção, desenvolvimento e mudança no contexto de grupos, organizações e comunidades". Ademais, conforme Thiollent (2008), a pesquisa-ação caracteriza-se como:

(...) um tipo de pesquisa com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (Thiollent, 2008 *apud* Costa e Costa, 2015, p. 37-38).

Este estudo busca a promoção de mudanças no campo e nas práticas dos sujeitos envolvidos, adotando a pesquisa-ação em uma perspectiva mais restrita. Nesse contexto, são buscados processos e métodos que visem à melhoria das práticas. De acordo com Tripp (2005, p. 447), "pesquisa-ação é uma forma de investigação-ação que utiliza técnicas de pesquisa consagradas para informar a ação que se decide tomar para melhorar a prática." Assim, a pesquisa-ação aplicada no presente estudo utiliza métodos de pesquisa estabelecidos para orientar as ações voltadas à melhoria das práticas observadas.

A operacionalização dos objetivos da pesquisa seguiu aspectos da lógica da pesquisa-ação, que Tripp (2005) define como uma investigação cíclica destinada ao aperfeiçoamento da prática, combinando ação e pesquisa. Embora existam diferentes variações de investigação-ação, a pesquisa-ação distingue-se por empregar técnicas consagradas de pesquisa para avaliar os efeitos das mudanças na prática.

No campo educacional, a pesquisa-ação é uma estratégia importante para o desenvolvimento de professores e pesquisadores. Tripp (2005) destaca algumas de suas características principais: (a) seu caráter contínuo, com aprimoramentos subsequentes, e não esporádicos; (b) sua proatividade ao promover mudanças baseadas em métodos de pesquisa que servem à prática (caráter intervencionista); (c) seu aspecto participativo e colaborativo, envolvendo todos os envolvidos no processo; (d) sua natureza deliberativa sobre questões institucionais a serem melhoradas; e (e) o compartilhamento do conhecimento gerado com a comunidade escolar.

O principal desafio da pesquisa-ação é articular simultaneamente pesquisa e ação, o que exige registro contínuo das atividades. Esse ciclo geralmente segue três etapas, a saber: (i) planejamento, (ii) implementação e (iii) avaliação.

4.2.1 Planejamento

A primeira etapa do ciclo da pesquisa-ação é definida como um momento de reconhecimento e problematização da situação, com posterior planejamento das ações de

intervenção e análise das mudanças. Nessa primeira etapa, foi realizada uma “cartografia da ação” que, segundo Alvarenga (2016), não se:

“trata de mapa fixo e não aparece como instrumento isolado ou como ilustração de textos com critérios estéticos, mas, sim, como ferramenta analítica e como sustento da memória dos outros (RIBEIRO, 2009). Nesse sentido, propõe-se uma cartografia incompleta, uma cartografia que seja dos usos e das funções do espaço institucional da escola, mas submetida à ação, sendo os seus sentidos procurados nos registros das práticas de educadores de jovens e adultos, das memórias docentes e pedagógicas das escolas como estratégia de repertórios de processos formativos que possam ser compartilhados para atender a objetivos comuns (p. 45).

A cartografia da ação envolveu, inicialmente, uma revisão da literatura sobre a temática de acolhimento em escolas. Essa fase buscou uma seleção de estudos, artigos e outras pesquisas que abordassem políticas educacionais e políticas de acolhimento.

A revisão de literatura constitui uma etapa crucial na elaboração de textos científicos, seja em teses, dissertações, projetos ou artigos de revisão. Noronha e Ferreira (2000), ao analisarem a produção bibliográfica, sublinham a importância da temporalidade nas áreas temáticas, fornecendo assim um panorama atualizado sobre um determinado tópico. Esse processo é essencial para identificar novas ideias, bem como para destacar métodos com maior ou menor respaldo na literatura especializada. Moreira (2004, p. 21) reforça essa ideia ao destacar que, "neste cenário informacional, as revisões de literatura, por seu caráter sumador, assumem uma função orgânica relevante, juntamente com índices e bibliografias especializadas".

A revisão de literatura ou revisão bibliográfica tem, portanto, dois objetivos principais (Alves-Mazzotti, 2002), a saber: (i) a construção de uma contextualização para o problema de pesquisa e (ii) a análise das possibilidades oferecidas pela literatura consultada, com vistas à concepção do referencial teórico. A revisão de literatura é, portanto, o procedimento de busca, análise e descrição de um corpo de conhecimento, visando responder a uma pergunta de pesquisa específica. O termo "literatura" refere-se a todo o material relevante escrito sobre o tema em questão, incluindo livros, artigos de periódicos, reportagens, registros históricos, relatórios governamentais, além de teses e dissertações (Rother, 2007).

No levantamento bibliográfico, a finalidade é reunir todas as referências encontradas sobre um tema específico (Cervo; Bervian, 2002) que podem estar disponíveis em diferentes formatos, como livros, sites, revistas, vídeos, entre outros materiais que contribuam para o primeiro contato com o objeto de estudo. Importa ressaltar que, nessa fase, não há um critério rigoroso para a seleção das fontes; basta que estejam relacionadas ao tema investigado. Nesse sentido, o material coletado pode ser organizado conforme sua procedência, diferenciando-se

entre fontes científicas (artigos, teses, dissertações) e fontes de divulgação (revistas, sites, vídeos etc.). Se antes esses levantamentos eram feitos manualmente, com o uso de fichas, editores de texto ou planilhas eletrônicas, atualmente esse processo foi facilitado por *softwares* específicos, como *EndNote* e *Mendeley*. Essas ferramentas permitem a catalogação eficiente e o acesso remoto, via internet, ao material coletado, seja por meio de computadores ou dispositivos móveis.

A partir dos dados gerados nesta etapa, pôde-se desenvolver ensaios que contribuíssem para a contextualização, problematização e validação preliminar do quadro teórico que orientou a investigação em questão.

Conforme informado na introdução, realizamos uma revisão de literatura em bases de dados e plataformas de armazenamento da produção científica nacional, com o uso da ferramenta tecnológica *Buscad v.2.9.5* (Redinz; Mansur, 2021). A BUSCAD é uma ferramenta tecnológica desenvolvida para sistematizar e qualificar o processo de busca e organização da produção acadêmica em revisões de literatura. Estruturada em planilha eletrônica com recursos de programação em VBA (*Visual Basic for Applications*), possibilita a combinação lógica de descritores e palavras-chave, a automatização das buscas e o tratamento dos resultados obtidos em diferentes bases de dados científicas. Ao permitir o refinamento progressivo das produções levantadas, a BUSCAD atua como um dispositivo metodológico que fortalece a rigorosidade, a transparência e a rastreabilidade do levantamento bibliográfico. Essa etapa metodológica teve por finalidade mapear a produção acadêmica relacionada ao objeto de estudo, a partir da consulta ao Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, à SciELO, aos Periódicos CAPES, à Base Digital Brasileira de Teses e Dissertações e ao Portal EduCapes.

Para a realização das buscas, utilizaram-se três descritores como palavras-chave — “salas de acolhimento”, “EJA” e “políticas de permanência estudantil”. A combinação de, no mínimo, dois desses termos, efetuada pelo próprio mecanismo de busca da ferramenta, possibilitou a construção de sete sequências de pesquisa [salas de acolhimento; EJA; políticas de permanência estudantil; EJA+Salas de acolhimento; EJA+Políticas de permanência estudantil; EJA+Políticas de permanência estudantil Salas de acolhimento], resultando na identificação inicial de 16 trabalhos.

Na etapa subsequente, procedeu-se ao refinamento dos resultados, entendido como um processo metodológico de filtragem e qualificação da busca. Nessa fase, foram selecionadas dissertações, teses e artigos científicos, com a exclusão dos Livros Digitais que operam em temáticas distantes do escopo da pesquisa, só sendo indicado pela ferramenta tecnológica

devido aos reconhecimento dos descritores. Esse procedimento permitiu a delimitação do primeiro *corpus* analítico da pesquisa, culminando na identificação de quatro investigações, sendo que dois dos resultados correspondiam à mesma tese de doutorado, mesma condição para dissertação de mestrado. Destaca-se que a dissertação e a tese de Ferreira (2014; 2019) e a tese de Oliveira (2019) apresentaram relevância significativa para o cabedal teórico do estudo; contudo, chegou-se a constatação que os demais estudos não abarcam a temática ou o contexto desta pesquisa.

Além disso, a cartografia da ação envolveu também uma pesquisa documental no intuito de reunirmos políticas de permanência estudantil na EJA implementadas nos diferentes municípios do país, bem como os documentos que norteiam as experiências de salas de acolhimento em todo o Brasil, para mapeamento e análise das diretrizes voltadas para a criação e materialização de salas de acolhimento nas escolas. Isso porque, diante da expressiva quantidade de municípios e estados brasileiros, bem como da diversidade e dispersão de suas respectivas legislações, optou-se, no delineamento metodológico desta pesquisa, pela adoção de uma estratégia que possibilitasse ampliar a abrangência e conferir maior sistematicidade ao levantamento normativo, considerando as dificuldades de acesso às informações legais disponibilizadas diretamente pelos órgãos legislativos e executivos nos diferentes entes federativos. Nesse contexto, o portal “Leis.org” foi utilizado como base de dados, por se constituir como uma fonte digital agregadora de normas jurídicas das esferas municipal, estadual e federal, permitindo a consulta sistematizada por meio de descritores, sem substituir as fontes oficiais.

Com o objetivo de elucidar os dispositivos legais relacionados às salas de acolhimento em distintas regiões do Brasil, tomou-se como ponto de partida o módulo “Leis Estaduais”, no qual se procedeu à seleção individual de cada unidade federativa, seguida da inserção do descritor “*salas de acolhimento*”. A partir desse procedimento, o sistema passou a discriminar, para cada unidade federativa selecionada, o conjunto de legislações estaduais e municipais pertinentes à temática, possibilitando a identificação e o mapeamento das normativas existentes. Como resultado, foram identificadas legislações em doze estados brasileiros, abrangendo as esferas estadual e municipal. A partir dessa identificação, tornou-se possível a realização de uma análise mais aprofundada dos textos legais, desenvolvida posteriormente na seção de apresentação e discussão dos resultados. Mais especificamente, foi possível identificar como as políticas públicas abordam essa prática, avaliando a disponibilidade de recursos,

orientações e iniciativas voltadas ao acolhimento escolar nos diferentes contextos regionais, estaduais e municipais.

Contudo, reconhecemos a ausência, em nosso *corpus*, de experiências com salas de acolhimento mencionadas durante a socialização e comunicação, da proposta e dos resultados iniciais da presente pesquisa em espaços e eventos acadêmicos. Dessa forma, inspirados na proposta analítica de rede de Ball (2014), tomamos essas recomendações e menções das produções científicas a ações de salas de acolhimento como procedimento secundário de amostragem por rede ou cadeia de referência, dando-nos acesso a outras vivências da política.

A partir da cartografia da ação, constituída pela revisão teórica e pela análise de políticas educacionais existentes, foi possível construir um protótipo do programa de acolhimento. Esse protótipo foi fundamentado nas evidências coletadas, adaptando as propostas ao contexto específico da escola e às características dos alunos da EJA, sobretudo a diversidade de faixas etárias, histórias de vida e níveis educacionais.

4.2.2 Implementação

A implementação — nomenclatura sugerida como mais adequada para essa fase (Tripp, 2005) — é definida como o momento de ação propriamente dito, onde se dá a execução da proposta de mudança. A segunda fase do ciclo envolveu a geração de dados para avaliar e validar o protótipo do programa. Esse processo se deu utilizando-se como estratégia rodas de conversa, por meio das quais buscou-se perceber as impressões dos participantes da pesquisa sobre o protótipo do PE e assim identificar a percepção inicial deles sobre o programa proposto, identificando críticas e proposições.

A roda de conversa permitiu uma interação mais profunda e qualitativa. Nela, os professores expressaram suas opiniões e sugestões em um espaço colaborativo e aberto. Esse método possibilitou o levantamento de percepções subjetivas e a troca de experiências que, muitas vezes, não são capturadas por meio de questionários. A roda de conversa se utilizou do seguinte protocolo:

QUADRO 03 : Protocolo da roda de conversa.

EIXO	DIRECIONAMENTO	OBJETIVO
O surgimento da política de acolhimento	Comente os conhecimentos que vocês têm sobre políticas de acolhimento	Compreender de que maneira os participantes da pesquisa dominam conhecimento sobre a política de acolhimento

Os docentes e a política de salas de acolhimento	Comente que elementos/materiais podemos ter nas salas de acolhimento e de que forma devemos usá-los na rotina escolar e práticas pedagógicas.	Compreender de que maneira os docentes entendem a importância das salas de acolhimento e como pode ser usada no cotidiano escolar.
As salas de acolhimento para transformar e emancipar	Comente se acreditam ou não que as salas de acolhimento potencializam uma educação transformadora e emancipatória na Educação de Jovens e Adultos.	Compreender se os docentes têm a percepção de que as salas de acolhimento proporcionam práticas que transformam e emancipam a educação.
O desenvolvimento de práticas cotidianas nas salas de acolhimento	Comente que práticas precisam ser estabelecidas para um trabalho efetivo nas salas de acolhimento com desdobramentos na prática docente da escola.	Compreender como os docentes percebem as práticas e se podem contribuir no pedagógico e na rotina de cuidados na Educação de Jovens e Adultos
Valores intrínsecos das políticas de acolhimento e a relação com a sala de acolhimento	Comente se valores precisam ser ou não incentivados na relação das políticas de acolhimento e as salas de acolhimento.	Compreender a noção de valor dado pelos participantes à política de acolhimento e se precisam ser incentivados nas práticas nas salas de acolhimento.

Fonte: Elaborado pelo autor .

4.2.3 Avaliação

Denominada avaliação das mudanças, consiste na análise das implicações das ações na transformação da realidade. Essa etapa é que distingue a pesquisa-ação dos demais tipos de investigação-ação, pois requer a utilização de métodos e técnicas consagradas de análise. O método adotado foi a Análise Textual Discursiva (Moraes, 2003; Moraes; Galiazzi, 2006), que opera pela desmontagem do corpus empírico em unidades de significado, pelo estabelecimento de relações entre elas e pela produção de um metatexto interpretativo. O foco recaiu sobre as políticas de permanência estudantil e sobre as percepções e considerações dos professores sobre o programa proposto, com ênfase particular nas salas de acolhimento, consideradas como um componente central dessas políticas.

Para a avaliação e validação do Produto Educacional, durante e ao fim da pesquisa foi utilizado como instrumento de geração de dados rodas de conversa. Esse instrumento, segundo Moura e Lima (2024), no contexto da pesquisa narrativa, constitui uma técnica de geração de dados em que o pesquisador atua simultaneamente como sujeito e mediador da investigação, participando ativamente das discussões enquanto gera material para análise. Esse instrumento possibilita a troca de experiências entre os participantes e o desenvolvimento de reflexões acerca das práticas educativas, promovendo um processo de construção conjunta de conhecimento. A interação com os pares, por meio de diálogos, assim como a reflexão silenciosa e observadora, contribui para o aprofundamento das discussões e a análise das

práticas abordadas. Todas essas características demonstram-se precisas para uma pesquisa de abordagem qualitativa. É necessário destacar que as falas foram gravadas via áudio para a posterior análise e processamento de dados gerados.

O processo de avaliação do Produto Educacional (PE) desenvolveu-se a partir da segunda roda de conversa. Previamente a esse encontro, o protótipo do PE foi disponibilizado aos participantes, possibilitando a leitura antecipada do material e a elaboração de considerações fundamentadas. Durante a roda de conversa, os participantes expuseram suas percepções e avaliaram os principais aspectos e etapas do produto. Como critério orientador, foi solicitado antecipadamente que se destacassem a viabilidade, a relevância social e o potencial de materialização no contexto da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

4.3 Metodologia de análise de dados

Como citado, esta pesquisa adotou a Análise Textual Discursiva (ATD) como metodologia de análise de dados, proposta por Moraes (2003) e desenvolvida em Moraes e Galiuzzi (2006). A ATD constitui uma abordagem qualitativa de análise que transita entre duas formas consagradas de análise na pesquisa qualitativa, a análise de conteúdo e a análise de discurso, voltada à produção de novas compreensões sobre os fenômenos investigados por meio de um processo reconstrutivo e interpretativo (Moraes; Galiuzzi, 2006, p. 118). Diferentemente de abordagens orientadas pela verificação de hipóteses, a ATD parte do pressuposto de que toda leitura é interpretação e que os textos do *corpus* constituem significantes a partir dos quais o pesquisador constrói ativamente significados, a partir de seus referenciais teóricos (Moraes, 2003).

A ATD opera em um ciclo de três movimentos: a unitarização, a categorização e a comunicação das novas compreensões (Moraes, 2003; Moraes; Galiuzzi, 2006).

O primeiro movimento é a unitarização. Consiste na desmontagem dos textos do *corpus* em unidades de significado, isto é, fragmentos que expressam sentidos pertinentes aos objetivos da pesquisa. Esse processo exige impregnação intensa com os materiais analisados e implica a desconstrução das ordens textuais preexistentes, criando condições para a emergência de novas compreensões (Moraes, 2003). Nesta pesquisa, as unidades de significado foram construídas a partir das transcrições das rodas de conversa realizadas com docentes, gestores e estudantes-mães da Escola Municipal Alagoas, bem como dos documentos do mapeamento das políticas públicas de permanência estudantil e da revisão de literatura que compõem o *corpus* empírico.

No caso do *corpus* oriundo da cartografia da ação, o material foi unitarizado a partir de

categorias que demonstravam a caracterização da esfera institucional e da própria política de permanência, com foco nas salas de acolhimento, sendo elas: esfera, nível de institucionalização, programa de governo, objetivos, justificativas, elementos de caracterização das salas de acolhimento e componentes das salas de acolhimento.

Quadro 04: Tabulação dos dados no processo de unitarização

ETAPA 1	ETAPA 2: ANÁLISE						
Identificar das leis e ações	Esfera	Nível de institucionalização	Programa de governo	Objetivos	Justificativa	Elementos de caracterização das salas de acolhimento	Componentes das salas de acolhimento

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

Já no material oriundo das rodas de conversa, adotamos apenas os elementos de caracterização das salas de acolhimento e componentes das salas de acolhimento para a unitarização.

O segundo movimento é a categorização. Implica o estabelecimento de relações entre as unidades de significado, reunindo elementos semelhantes em conjuntos mais abrangentes. As categorias podem ser produzidas por método dedutivo, derivadas de referenciais teóricos definidos anteriormente à análise, ou por método indutivo, emergindo do próprio *corpus*. A ATD admite, ainda, modelos mistos, em que categorias *a priori* são complementadas a partir do exame dos dados (Moraes, 2003). Porém, nesta pesquisa, após a triangulação dos dados da cartografia da ação e das transcrições das rodas, gerou-se uma *categorização a posteriori*, que conseguiram atender os objetivos específicos da investigação. As duas categorias geradas foram: (i) fundamentos políticos e pedagógicos das salas de acolhimento; e (ii) materialidades, artefatos e ações que caracterizam as salas de acolhimento. Essa correspondência entre as categorias analíticas e os objetivos da pesquisa expressa a opção metodológica de que a análise seja orientada pelas questões que a investigação se propôs a responder (Moraes; Galiuzzi, 2006).

O terceiro movimento é a comunicação das novas compreensões. Corresponde à elaboração de metatextos analíticos, produções escritas descritivas e interpretativas que expressam as novas compreensões construídas ao longo dos dois movimentos anteriores. Conforme Moraes (2003), o metatexto não é uma simples organização das categorias, mas um conjunto de argumentos que expressa a compreensão que o pesquisador atingiu sobre o fenômeno investigado. A validação das compreensões produzidas se dá pela ancoragem empírica, com o uso criterioso de excertos das transcrições e dos documentos analisados, e pela

interlocução teórica com os referenciais que fundamentam a pesquisa (Moraes, 2003). Os metatextos resultantes compõem o Capítulo 5 desta dissertação.

Cabe registrar que a adoção da ATD é coerente com a natureza qualitativa, exploratória e intervencionista desta pesquisa, bem como com o referencial teórico de Ball, Maguire e Braun (2012), que concebe as políticas educacionais não como textos fechados a serem aplicados linearmente, mas como processos abertos de produção de sentido. A ATD, ao recusar a neutralidade do pesquisador e ao afirmar que “toda tradução implica alguma traição e que toda interpretação implica reconstrução por parte de quem interpreta” (Moraes; Galianzi, 2006, p. 122), compartilha com o conceito de *enactment* a mesma premissa epistemológica central: os sujeitos não recebem passivamente os textos, sejam eles políticos ou empíricos, mas os reinterpretam e reconstróem à luz de seus contextos, histórias e valores.

5. RESULTADOS E DISCUSSÕES

A leitura e interpretação dos dados, como dito, foi orientada pelo referencial teórico-metodológico de Stephen Ball e colaboradores (Ball; Bowe, 1992; Ball, 1994; Mainardes, 2006;

Ball; Maguire; Braun, 2012), que compreende as políticas educacionais não como textos acabados e de aplicação linear, mas como processos contínuos de produção, disputa e reinterpretação em diferentes contextos. Nesse processo, teve centralidade o conceito de *enactment*, desenvolvido por Ball, Maguire e Braun (2012) para designar o modo como as políticas são encenadas, traduzidas e materializadas pelos sujeitos nas instituições escolares — tal como discutido no Capítulo 2 desta dissertação.

Cabe resgatar que, diferentemente da noção de implementação — que supõe uma política acabada a ser executada de cima para baixo —, o *enactment* reconhece que professores, gestores e estudantes não recebem passivamente os textos políticos: eles os interpretam, os recontextualizam e os transformam à luz de suas histórias, valores, recursos disponíveis e das condições concretas em que atuam. É precisamente esse processo de tradução ativa que ajuda a explicar por que a mesma legislação pode produzir efeitos tão distintos em escolas diferentes, e por que a ausência de condições materiais não é apenas um problema técnico, mas uma dimensão constitutiva da própria política. Essa perspectiva teórica atravessou as análises sem ser tomada como grade classificatória rígida, o que se buscou foi compreender como os fundamentos e as materialidades das salas de acolhimento se constituem simultaneamente no plano normativo, no plano do conhecimento acumulado e no plano das práticas cotidianas da escola — e como esses planos se tensionam, se contradizem e se alimentam mutuamente, em um processo de *enactment* que, conforme argumentam Ball, Maguire e Braun (2012), nunca está concluído.

A categorização proposta *a posteriori* dialoga diretamente com os objetivos específicos desta pesquisa. A primeira categoria — fundamentos políticos e pedagógicos — responde ao objetivo de mapear políticas e programas de permanência de estudantes-mães, identificando os princípios normativos, as disputas de sentido e as condições estruturais que configuram esse campo. A segunda categoria — materialidades: artefatos e ações — responde ao objetivo de analisar propostas de operacionalização dessas políticas em diferentes modalidades e segmentos de ensino, com vistas à sistematização dos elementos e ações que possam conferir concretude e organicidade às salas de acolhimento como política educacional. Essa correspondência entre as categorias analíticas e os objetivos da pesquisa não foi acidental, ela expressa a opção metodológica de que a análise seja guiada pelas questões que a investigação se propôs a responder, e não por categorias externas ao seu objeto. No âmbito da ATD, conforme Moraes (2003), a opção pela categorização *a posteriori* é um caminho legítimo quando as categorias são derivadas de referenciais teóricos previamente definidos, a

triangulação dos dados da cartografia da ação e das transcrições das rodas, o que é precisamente o caso desta pesquisa, pois as duas categorias emergem do diálogo entre os objetivos da investigação e o referencial de Ball, Maguire e Braun (2012) e o *corpus* da pesquisa. As seções que seguem constituem, portanto, os metatextos analíticos produzidos a partir da impregnação com o corpus empírico, expressando as compreensões construídas ao longo do processo de unitarização e categorização dos dados.

As duas seções a seguir desenvolvem, respectivamente, cada uma das categorias analíticas.

5.1 Fundamentos políticos e pedagógicos das salas de acolhimento

A análise da primeira categoria sugere que os fundamentos políticos e pedagógicos das salas de acolhimento para estudantes-mães na EJA se constituem em um campo atravessado por tensões entre o direito formalmente reconhecido e as condições de sua produção da política na prática; entre a demanda coletiva das mulheres trabalhadoras e a insuficiência das respostas institucionais; e entre as concepções pedagógicas que orientam o cuidado qualificado e o risco permanente de sua precarização. Essas tensões são atravessadas, de modo recorrente, por marcadores de gênero e raça que não aparecem como elemento externo à política, mas como parte do tecido social que a constitui e que ela, ao mesmo tempo, pode contribuir para deslocar ou reproduzir. Os fundamentos não se apresentam de forma homogênea nos dados: emergem de maneira fragmentada, contraditória e historicamente situada, o que os torna não apenas objetos de análise, mas também indicadores do estado atual da política de permanência estudantil para essa população.

Um dos fundamentos mais recorrentemente evocados no *corpus* é a compreensão de que a sala de acolhimento se inscreve no campo do **direito humano à educação**, não como serviço complementar ou facultativo, mas como uma das condições que podem tornar possível o exercício, de fato, do direito de estudar para mulheres que são também mães. Como discutido nos capítulos anteriores, a EJA cumpre funções reparadora, equalizadora e qualificadora (Brasil, 2000), e é nesse quadro que as salas de acolhimento tendem a se constituir como estratégia de permanência. Essa formulação aparece de modo explícito na revisão de literatura, que registra:

[A sala de acolhimento] assume caráter de direito na sociedade em que vivemos, tendo em vista seu objetivo de garantir a permanência dos jovens em sala de aula e a conclusão dos estudos. Configuram-se, assim, como parte

integrante e inalienável das estratégias governamentais com vistas a salvaguardar o próprio direito humano à educação. (Ferreira, 2014, p. 55).³

Esse fundamento sugere que a permanência escolar não se viabiliza pela garantia formal da matrícula, mas pode exigir a remoção de barreiras materiais e simbólicas que se interpõem entre a mulher, a responsabilidade pelo cuidado dos filhos e o exercício do direito de estudar. Os dados das rodas de conversa ampliam essa leitura e revelam como a atuação dessa política depende, em larga medida, dos recursos que os próprios sujeitos mobilizam para sustentá-la. Os dados discursivos das rodas de conversa ampliam essa leitura. A professora Luna, participante da 1ª Roda de Conversa, situa a sala de acolhimento no interior de um conjunto mais amplo de políticas de permanência que precisam ser permanentemente disputadas:

Política de permanência é uma pauta que a gente trata como um dos pilares importantes para a gente falar da modalidade da educação de jovens e adultos. E política de permanência a gente está sempre tendo que pautar nos fóruns e nos espaços de luta, porque é sempre um direito em risco, sempre um direito que está em risco. (1ª Roda de Conversa)

A formulação é relevante porque não naturaliza o direito como dado, mas o situa no campo da disputa política e da luta coletiva, o que dialoga com a análise de Di Pierro e Haddad (2015) sobre o esvaziamento progressivo da EJA como política de Estado, discutida no Capítulo 3. Nessa fala, a política é encenada, pois ao nomear o direito como “sempre em risco”, Luna não apenas lê a política, ela a reescreve como pauta coletiva, deslocando o sentido da permanência do campo administrativo para o campo da luta. Esse movimento é o que Ball, Maguire e Braun (2012) reconhecem como próprio dos processos de *enactment*, quando os sujeitos que não recebem passivamente os textos políticos, mas os traduzem e os disputam a partir das condições concretas em que atuam. O sentido da permanência, aqui, não está fixado no texto normativo, ele é produzido na fala, na memória e na prática de quem sustenta a modalidade. Essa encenação da política articula-se à memória histórica evocada na mesma roda de conversa, quando a professora recorda a experiência da Escola Carmela Dutra, onde o movimento estudantil construiu coletivamente uma creche dentro da escola, “*tijolo a tijolo*”, sem respaldo legal: “*o movimento estudantil pautou essa demanda dentro da escola [...], só que não durou muito porque como não tinha legislação, rapidamente a creche foi municipalizada*” (1ª Roda de Conversa). O episódio ilumina uma tensão que o ciclo de políticas permite identificar, a saber: a não linearidade entre o contexto da prática e o contexto de produção de texto. A creche da Carmela Dutra não nasceu de um texto normativo, nasceu da

³ Utilizamos o texto em *itálico* para diferenciar os dados das citações teóricas.

mobilização coletiva diante da ausência de suporte legal. Quando essa mobilização se esgotou sem que a institucionalização a alcançasse, o conquistado se desfez. O que o episódio demonstra, portanto, não é apenas a potência da ação coletiva, mas sua precariedade na ausência de textos que a sustentem, pois é o texto de política que confere forma normativa à conquista, e é essa forma que tende a permanecer. Vale notar que essa luta foi protagonizada, em larga medida, por mulheres, o que já aponta para como a questão de gênero atravessa a própria história da reivindicação por salas de acolhimento. O que foi mobilizado na Carmela Dutra não era abstrato, mas concreto, tais como: tempo, organização e engajamento de sujeitos que carregavam, de modo desigual, as responsabilidades do cuidado, e que, justamente por isso, reconheciam na ausência da creche não um inconveniente administrativo, mas um impedimento concreto ao direito de estudar.

O mapeamento das políticas indicou que, ao longo da última década, um conjunto de municípios brasileiros foi respondendo a essa demanda por meio de legislação específica. A diversidade geográfica desse quadro normativo — Rio de Janeiro (RJ), Goiânia (GO), Florianópolis (SC), Bagé (RS), Porto Velho (RO), Foz do Iguaçu (PR), Curitiba (PR) e Guarujá (SP) — pode indicar que a demanda tem caráter nacional, ainda que as respostas sejam fragmentadas, desiguais e, na maior parte dos casos, marcadas pelo descumprimento. Esse quadro permite acionar uma distinção do ciclo de políticas de Ball, Maguire e Braun (2012), a saber: entre o contexto de produção de texto e o contexto da prática. Os municípios produziram legislações que formalizam a obrigação, mas o descumprimento revela que esses textos não foram traduzidos em prática. A distância entre os dois contextos é o lugar onde a política se decide. Tal cenário também dialoga com a crítica formulada por Di Pierro (2014) à tradição histórica de medidas emergenciais e descontínuas que tende a caracterizar o tratamento institucional da EJA no Brasil, e que parece se reproduzir, com frequência, no campo específico das políticas de permanência.

No âmbito federal, a primeira regulamentação com previsão explícita de salas de acolhimento foi o Decreto nº 5.914/2012, que operacionalizou o ProJovem Urbano, em conformidade com a Resolução CD/FNDE nº 60/2011. Esse decreto estabeleceu a obrigação de “*providenciar espaço físico adequado para o funcionamento das turmas e dos núcleos do ProJovem Urbano, obrigatoriamente nas escolas de sua rede de ensino, bem como para salas de acolhimento de crianças de zero a oito anos, filhas de estudantes do Programa*” (Brasil, 2012, art. 5º). Ao mesmo tempo, garantiu alimentação pelas regras do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) tanto para os jovens matriculados, quanto para os filhos atendidos

nas salas de acolhimento, o que indica que, já naquele momento, havia um reconhecimento de que a política de permanência dificilmente poderia ser dissociada da política de assistência. É possível notar que tal vinculação, ainda que não explicitada nesses termos, tende a responder a uma realidade marcada por desigualdades de gênero e de classe, já que são as mulheres, sobretudo as de menor renda, que mais frequentemente se encontram diante da impossibilidade de estudar por não terem com quem deixar seus filhos.

No plano municipal, a Lei nº 6.423/2018, do Rio de Janeiro, instituiu as salas de acolhimento nas unidades escolares da Secretaria Municipal de Educação com turno noturno do PEJA. Trata-se do principal marco normativo que orienta esta pesquisa, uma vez que é no contexto do PEJA-noturno que se insere o campo empírico investigado. O documento define com precisão a natureza desse espaço:

Entende-se por sala de acolhimento, para efeito desta Lei, espaço de dimensões razoáveis, refrigerado e com o devido conforto ao acolhimento de crianças, que disponha de oferta de brinquedos e livros recomendados à idade de um a oito anos, no qual sejam desenvolvidas atividades de caráter lúdico, como brincadeiras, leitura de histórias e uso de jogos educativos, e servido jantar balanceado e adequado à idade de seu público no decurso de tempo do conjunto de aulas dos respectivos responsáveis. (Rio de Janeiro, 2018, art. 2º).

A mesma lei determina que a sala será atendida por dois educadores, servidores dos quadros da Secretaria Municipal de Educação, e que oferecerá até vinte vagas por unidade escolar, com prioridade para os primeiros inscritos. Essa legislação foi replicada em Porto Velho (RO) pela Lei nº 2.937/2022, em redação praticamente idêntica, sugerindo a circulação desse modelo normativo como referência entre municípios — o que pode ser lido como um processo de recontextualização de política pública no sentido descrito por Ball, Maguire e Braun (2012). Cabe observar que, ao longo desse processo de circulação, as condições concretas de gênero e raça que motivam originalmente a demanda nem sempre são explicitadas nos textos das políticas, o que pode fazer com que sua tradução local seja mais ou menos sensível a esses atravessamentos.

Já a Lei nº 11.478/2025, de Florianópolis, apresenta uma formulação mais abrangente ao instituir uma Política de Permanência Estudantil para gestantes e mães com renda familiar *per capita* de até um salário mínimo e meio, a ser executada de forma articulada com as ações de educação, saúde e assistência social. Entre as treze áreas de assistência estudantil previstas, figura a "*instalação de salas de acolhimento às crianças nas unidades de ensino do município*" (Florianópolis, 2025, art. 4º, § 1º, XIII). O documento prevê, ademais, mecanismos de monitoramento e o registro de "*informações relacionadas a afastamentos temporários ou*

evasão decorrentes da maternidade ou gestação” (Florianópolis, 2025, art. 4º, § 2º) o que sugere uma compreensão mais sistêmica da política de permanência, que tende a reconhecer a maternidade como fator estrutural de evasão, e não como problema de ordem individual.

A despeito desse conjunto normativo, os dados discursivos apontam para uma distância significativa entre a letra da lei e a realidade das escolas. Tal distância manifesta, no plano concreto, aquilo que Ball, Maguire e Braun (2012) descrevem como o hiato entre o texto da política e sua encenação na prática — e que Mainardes (2006) denomina contexto da prática, onde as políticas são interpretadas, recriadas e, com frequência, limitadas por condições materiais adversas. A professora Luna é direta ao situar esse hiato no tempo: *“a lei vai desde 2018, ser discutida na Câmara em 2021, que ela vai ser publicada. Vamos para cinco anos, que a lei ainda não é cumprida”* (1ª Roda de Conversa). O professor Ricardo localiza o problema no plano estrutural: *“me parece que tem um abismo entre a lei criada e a infraestrutura que ela será aplicada”* (1ª Roda de Conversa). A gestora Pérola, por sua vez, relata a consequência mais concreta desse abismo — a exclusão de estudantes-mães no momento mesmo da matrícula:

Muitas, eu neguei muitas matrículas por não ter uma sala de acolhimento aqui para os filhos desses estudantes que vieram pedir uma vaga. [...] Elas falavam assim, ele é quietinho, ele é bebê, ele vai ficar quietinho. E eu falava, mas como que vai ficar? numa escola que não tem uma estrutura, se acontece alguma coisa, como é que a gente vai fazer? (1ª Roda de Conversa)

Esse dado é particularmente significativo porque indica que a ausência da política pode não produzir apenas evasão, pode produzir exclusão antes mesmo do ingresso. A estudante-mãe que não consegue matrícula porque não há sala de acolhimento não aparece nas estatísticas de abandono escolar, pois ela simplesmente não entra no sistema. Essa invisibilidade estatística pode ser compreendida, ela mesma, como um efeito político da ausência da política — que se soma à *“demanda potencial”* da EJA a que Serra (2010) se refere, na medida em que segmentos populacionais que deveriam ser atendidos pela modalidade seguem excluídos. Não é difícil perceber que esse movimento de exclusão antes do ingresso tende a incidir com especial intensidade sobre mulheres negras e de baixa renda, justamente aquelas que compõem majoritariamente o público da EJA (Gonçalves Da Fonseca, 2024) e que, por não disporem de redes de apoio para o cuidado dos filhos, se veem diante de obstáculos que outros estudantes raramente enfrentam na mesma medida.

Os dados discursivos tornam esse atravessamento de gênero e raça ainda mais visível. A professora Luna traz evidências do que os estudos sobre a modalidade já apontam:

Já está comprovado pelas pesquisas que os homens não são impedidos de vir para a escola por causa dos filhos. Porque eles sempre, a maioria pesquisa número, eles sempre conseguem alguém para ficar com os filhos para eles virem à escola. Você não escuta alguém falar assim, dificilmente um aluno fala, ah, ontem eu não vim porque eu precisei ficar com os meus filhos. Dificilmente. Mas você vê muitas mulheres falando isso. (1ª Roda de Conversa)

A professora amplia a análise ao comparar a situação das estudantes nos turnos diurno e noturno, sinalizando que o acúmulo de responsabilidades do cuidado tende a pesar de forma ainda mais intensa sobre as estudantes do diurno, ao citar que: “*se o filho não tem aula, ela não vai para a escola também. Se o filho está doente, ela não vai. Se tem um tiroteio na comunidade, ela não vai. Tudo afeta a não ir*” (1ª Roda de Conversa). Essa sobreposição de condicionantes — gênero, cuidado, trabalho precarizado, violência territorial — dialoga com a análise de Mendonça e Passos (2020, p. 21) sobre os impactos da divisão sexual do trabalho, que ainda tende a responsabilizar as mulheres pelo trabalho doméstico e pelo cuidado, e aponta para a necessidade de compreender a sala de acolhimento não como solução isolada, mas como uma das possíveis intervenções sobre uma cadeia de barreiras à permanência que tem raízes estruturais.

Na 2ª Roda de Conversa, ao avaliar o Produto Educacional desta pesquisa, a mesma professora recomenda que “*a questão de gênero seja incluída em todas as partes do texto da pesquisa*”, acrescentando que “*a maioria das estudantes que precisam de sala de acolhimento são mulheres e mulheres negras*” (2ª Roda de Conversa). Essa observação não apenas reforça a pertinência analítica de se considerar o gênero e a raça como atravessamentos das políticas de permanência, ela também sinaliza que os próprios participantes da pesquisa reconhecem essa dimensão e demandam que ela seja tratada de modo transversal, e não como tópico circunscrito. Nesse sentido, a perspectiva de uma EJA antirracista e feminista, comprometida com a superação das desigualdades estruturais (Carreira, 2014), aparece não como imposição teórica exterior, mas como orientação que emerge da prática e da escuta dos atores envolvidos.

A estudante-mãe Amanda dá concretude a esse atravessamento ao narrar sua própria trajetória:

Tive que botar ele numa escola particular, deixar com a minha mãe [...] pra poder trabalhar. E hoje em dia eu me encontro na escola, estudando, ajudando ele também. [...] Eu acho que falta muita coisa pra poder... O Estado, o Governo, dar mais uma ajuda, um acolhimento pras pessoas que tem muita mãe assim, como eu. (2ª Roda de Conversa)

O relato é marcante porque é a própria estudante-mãe quem nomeia o Estado como agente que deveria ter respondido ao acolhimento que não existiu em sua trajetória. Sua

presença atual na escola não apaga a exclusão anterior, antes a torna visível. E ao nomear essa ausência, Amanda aponta para algo que os textos das políticas frequentemente silenciam, a saber: a distribuição desigual dos custos da ausência de políticas de cuidado tende a recair sobre mulheres que, em sua maioria, também carregam os marcadores da raça e da classe social. Nesse sentido, o relato de Amanda ressoa com a função reparadora da EJA, que implica “não só a entrada no circuito dos direitos civis pela restauração de um direito negado [...], mas também o reconhecimento daquela igualdade ontológica de todo e qualquer ser humano” (Brasil, 2000, p. 7) — reconhecimento esse que, para as estudantes-mães, passa necessariamente pela criação de condições concretas de permanência.

Do ponto de vista pedagógico, o fundamento mais recorrentemente articulado no *corpus* diz respeito à **natureza específica do cuidado que a sala de acolhimento deve prover**. Trata-se de um cuidado qualificado, orientado pelo princípio lúdico, que não se confunde com a educação infantil, com o ensino fundamental nem com a assistência social. A revisão de literatura é precisa nessa distinção:

O atendimento realizado nas salas de acolhimento não deve ser confundido, de maneira nenhuma, com um serviço similar ao da Educação Infantil ou do Ensino Fundamental, nem com o serviço prestado pela assistência social, pois não substitui tais atendimentos. (Ferreira, 2014, p. 39)

Essa distinção não é apenas conceitual, tem implicações sobre a organização do espaço, a formação dos profissionais, a lógica da frequência das crianças e a nomenclatura adotada. O mesmo documento registra que os profissionais das salas “*são nomeados educadores e não professores*”, porque não têm “*a função de trabalhar conteúdos do currículo da Educação Básica com as crianças*” (Ferreira, 2014, p. 45). A frequência, por sua vez, “*não é obrigatória*” (*ibid.*), o que reforça que a sala tende a se organizar em função das necessidades da estudante-mãe, e não segundo a lógica avaliativa da educação formal. Vale notar que essa flexibilidade, embora necessária, pode também se tornar uma fragilidade quando não acompanhada de estrutura estável, pois sem obrigatoriedade de frequência e sem regulação clara, o serviço corre o risco de ser esvaziado conforme a disponibilidade de recursos, reproduzindo, na prática, a precariedade que já marca a vida das estudantes-mães fora da escola.

Nos dados discursivos das rodas de conversa, esse fundamento pedagógico reaparece sob a forma de alerta. A professora Mel e a professora Pérola concordam ao identificar o risco de a sala de acolhimento ser reduzida, na prática cotidiana, a um depósito de crianças. A professora Pérola é direta:

A formação é fundamental, mas que isso não torne também, porque a gente vê muito por aí, um depósito das crianças. E a conscientização dos pais, que são os alunos, deles entenderem que aquilo não é um depósito para as crianças, e sim um acolhimento para as necessidades dos próprios pais. (2ª Roda de Conversa)

Esse risco não é neutro do ponto de vista do gênero, pois quando o serviço de cuidado é precário, os efeitos tendem a recair principalmente sobre as mulheres, que são as mais frequentemente responsáveis pela guarda dos filhos. Uma sala de acolhimento que funcione como depósito não apenas falha como política pedagógica, pode também reforçar a ideia de que o cuidado das crianças é um problema privado das mães, e não uma responsabilidade pública que precisa ser assumida com qualidade.

A professora Luna aprofunda esse fundamento pedagógico ao propor que a sala de acolhimento seja inserida no Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola, não como apêndice, mas como parte constitutiva da política educacional da comunidade:

A gente teria que incluir no projeto político-pedagógico essa sala de acolhimento. Tem que entrar na política educacional da comunidade, coisa que hoje a gente tem deficiência na produção desse PPP, porque o projeto político-pedagógico tem que ser com a comunidade inteira. (1ª Roda de Conversa)

A **inserção no PPP** significa submeter a sala ao debate democrático da comunidade escolar, garantir sua continuidade para além de gestões individuais e assegurar que os recursos humanos e materiais necessários sejam planejados de forma orgânica. Nessa perspectiva, os professores assumem o papel ativo que Ball (2016) lhes atribui no processo de *enactment*, não como meros executores de diretrizes externas, mas como atuantes da política, capazes de mediá-la e ressignificá-la a partir das realidades vividas. A inclusão da pauta da sala de acolhimento no PPP também pode ser compreendida como um gesto de reconhecimento de que as desigualdades de gênero e raça que afetam as estudantes-mães são uma questão que diz respeito à escola como coletivo, e não apenas ao gestor ou ao docente que individualmente as acolhe. A 2ª Roda de Conversa acrescenta ainda a necessidade de um regimento interno construído democraticamente, que contemple desde as normas de convivência até a proteção sanitária das crianças: “a inclusão de um regimento construído democraticamente por essa equipe de profissionais para que criem regras e organização mesmo desse acolhimento [...], para que a gente evite, por exemplo, que uma criança frequente a sala de acolhimento com doença infectocontagiosa” (2ª Roda de Conversa).

A revisão de literatura identifica ainda um conjunto de práticas pedagógicas que, embora não se restrinjam à sala de acolhimento, tendem a constituir o substrato relacional sobre

o qual ela pode se assentar. A primeira dessas práticas é a escuta como elemento para a permanência. Oliveira (2019, p. 133) a descreve como *“o acompanhamento pedagógico do(a) estudante e a capacidade de escuta do outro — nesse caso, estamos falando dos(as) professores(as) e dos(as) estudantes — é um processo importante na EJA, pois colabora para o desenvolvimento do(a) educando(a) durante seu processo formativo, e isso envolve percebê-lo(a) enquanto pessoa humana, com suas possibilidades, necessidades e desafios”*.

Nos dados discursivos, o professor Ricardo nomeia a escuta como a única política de permanência que consegue identificar na prática cotidiana, ao citar que: *“a única política para a permanência do aluno é feita pelo professor, que acolhe, que entende quando falta, que estimula, que continue vindo, mas uma estratégia concreta para que isso aconteça como uma política pública, como uma gestão, eu não vi e desconheço, infelizmente”* (1ª Roda de Conversa). A observação, embora crítica da ausência de política institucional, aponta para o valor da relação pedagógica afetiva na EJA e sugere que a sala de acolhimento, para ser efetiva, precisaria estar inserida em uma cultura escolar que já pratica o acolhimento, e não funcionar como dispositivo externo a ela. Essa escuta, quando atravessada pela sensibilidade às questões de gênero e raça, tende a se tornar mais capaz de perceber as especificidades das trajetórias das estudantes-mães.

A segunda prática é a **rede de sociabilidade** como recurso à permanência, definida por Oliveira (2019, p. 148) como um *“sistema recíproco de relações estabelecidas entre pessoas para se apoiarem mutuamente, tanto em termos materiais quanto emocionalmente, no intuito de colaborarem para o desenvolvimento da autonomia e do crescimento pessoal”*. Essa rede opera no cotidiano da EJA de formas que frequentemente não são reconhecidas como política, mas que tendem a sustentar a permanência de modo decisivo, tais como: a colega que avisa quando há prova, o professor que liga para saber por que a estudante faltou, a mãe que cuida do filho de outra enquanto ela realiza a avaliação. A sala de acolhimento, nessa perspectiva, não apenas responderia a uma demanda individual, mas poderia constituir-se como nó dessa rede de solidariedade, criando condições para que laços de apoio mútuo entre as estudantes-mães sejam tecidos dentro da própria escola. Não por acaso, são as mulheres que costumam ser as principais construtoras e mantenedoras dessas redes, o que indica que o gênero atravessa não apenas o problema, mas também parte das soluções que a própria comunidade escolar vai encontrando.

A **intersetorialidade** emerge como fundamento simultaneamente político e pedagógico. Os dados indicam que a sala de acolhimento dificilmente funciona de forma

isolada, ela tende a precisar de articulação com uma rede mais ampla de políticas que inclua saúde, assistência social e proteção à infância. A professora Luna nomeia essa rede como condição: *“muitas questões de saúde mental, muitas questões de vulnerabilidade social, que se tivesse esse apoio de toda a rede de saúde, de assistência social, de demais setores, a gente poderia estar caminhando de uma melhor forma”* (1ª Roda de Conversa). A legislação mais recente tende a espelhar essa exigência: tanto a Lei nº 11.478/2025, do município de Florianópolis, quanto a Lei nº 6.625/2023, de Bagé, preveem a constituição articulada da política com ações de educação, saúde e assistência social, incluindo, entre suas diretrizes, a instalação de salas de acolhimento nas unidades de ensino (Florianópolis, 2025, art. 4º, § 1º, XIII; BAGÉ, 2023, art. 10). Os dados da revisão de literatura corroboram que a sala de acolhimento bem estruturada pressupõe que *“a educação dialoga com a assistência social, saúde, cultura e esportes dentro do município para o planejamento e desenvolvimento de ações conjuntas”* (Ferreira, 2014, p. 88). Esse diálogo intersetorial também pode ser compreendido como um modo de responder, de forma mais integral, às múltiplas vulnerabilidades que atravessam a vida das estudantes-mães vulnerabilidades que têm contornos de gênero, raça e classe que nenhum setor isolado consegue endereçar sozinho.

Quanto ao detalhamento prático da articulação com as redes de proteção, a pesquisa indica como caminho a intersetorialidade já institucionalizada entre educação e saúde. O Programa Saúde na Escola constitui um ponto de partida possível para essa articulação, podendo desdobrar-se em parcerias institucionais com os postos de saúde e com as unidades básicas de saúde do território, conforme o caso. Essa via ganha relevância particular no funcionamento noturno da EJA, quando eventuais emergências envolvendo as crianças que acompanham suas mães exigem fluxos previamente pactuados com os equipamentos de saúde de referência. O estabelecimento desses fluxos, propõe-se, deve ocorrer por meio do diálogo entre a gestão escolar e os equipamentos do território, em uma construção pactuada e não impositiva, coerente com a perspectiva de atuação que orienta todo o produto.

A tese de Oliveira (2019) contribui para ampliar a compreensão dos condicionantes da permanência estudantil na EJA ao identificar dimensões que tendem a escapar às análises centradas apenas nos aspectos normativos ou infraestruturais. Uma dessas dimensões é a luta pelo acesso à EJA no turno diurno. A autora registra que essa oferta ainda não está universalmente disponível nas redes municipais, e que garantir sua presença no turno diurno permanece uma pauta ativa dos movimentos sociais vinculados à educação popular, em especial do Fórum de EJA (Oliveira, 2019). Nos dados empíricos desta pesquisa, a professora Luna

aponta que as estudantes do diurno podem enfrentar uma sobreposição ainda mais intensa de vulnerabilidades: “*diurno tem que levar para a escola. Se o filho não tem aula, ela não vai para a escola também. Se o filho está doente, ela não vai. Se tem um tiroteio na comunidade, ela não vai. Tudo afeta a não ir*” (1ª Roda de Conversa). Essa articulação entre a ausência de oferta diurna e a ausência de sala de acolhimento pode produzir um efeito cumulativo de exclusão que tende a recair com maior frequência sobre as mulheres-mães, evidenciando que o gênero não é apenas uma característica das estudantes, mas um atravessamento da própria estrutura de oferta da modalidade.

Outra dimensão destacada por Oliveira (2019) é a questão do tempo e da mobilidade como condicionantes da permanência. A autora chama atenção para o fato de que os estudantes da EJA — em sua maioria trabalhadores — chegam à escola após jornadas de trabalho e deslocamento, muitas vezes utilizando transporte público precário em trajetos longos. Para as estudantes-mães, essa equação tende a se complexificar, pois ao tempo do trabalho e do deslocamento soma-se o tempo do cuidado dos filhos, o que pode inviabilizar a chegada à escola no horário previsto ou determinar saídas antecipadas. Nos dados discursivos, a professora Luna nomeia o transporte escolar como uma das políticas de permanência ausentes na Escola Municipal Lagoa: “*o JAE, que é a questão do transporte, é um direito que os alunos da nossa escola ainda não têm e que provoca evasão*” (1ª Roda de Conversa). O tempo e a mobilidade não são, portanto, questões logísticas periféricas, são dimensões que atravessam a experiência escolar na EJA e que precisam ser consideradas no planejamento de qualquer política de permanência. A distribuição desigual do tempo de cuidado entre homens e mulheres faz com que esse atravessamento seja também, mais uma vez, de gênero.

Oliveira (2019) destaca ainda a importância do trabalho com **projetos didáticos como estratégia pedagógica** de permanência na EJA. Entre os exemplos que a autora menciona, ganha relevo o projeto vinculado à arte e à geração de renda, por sua capacidade de articular os saberes e as experiências de vida dos estudantes a conteúdos curriculares com sentido prático e imediato. Nos dados desta pesquisa, esse elemento é evocado no contexto da Escola Municipal Lagoa, onde um projeto dessa natureza é realizado anualmente — e onde sua existência é percebida pelos participantes como parte do que torna a escola um espaço que vale a pena frequentar. A dimensão da geração de renda pode ser especialmente significativa para as estudantes-mães, que frequentemente conciliam estudo, trabalho e maternidade em condições de precariedade econômica; encontrar nesse tipo de projeto uma conexão entre a escola e as

demandas concretas de suas vidas pode contribuir para o sentido de pertencimento e, com ele, para a permanência.

Articulando essas dimensões, Oliveira (2019) propõe a noção de atos de **currículo** como dispositivo analítico para compreender como os sujeitos da EJA tendem a participar ativamente da produção curricular. Para a autora, os estudantes jovens e adultos não se comportam como receptores passivos de um currículo dado, mas como atores “curriculantes” que, a partir de seus saberes experienciais — construídos na trajetória de vida, de trabalho e de luta — tensionam e ressignificam o que a escola oferece (Oliveira, 2019, p. 144).

Esses atos de currículo, que incluem os projetos didáticos, as apresentações teatrais, as aulas-passeio e as visitas técnicas, tendem a “*provocar um sentido de permanência*”, entendida como “*duração e transformação*” (Oliveira, 2019, p. 145). Esse aporte teórico dialoga com a concepção freireana de educação permanente discutida no Capítulo 3, segundo a qual a escola deve reconhecer os sujeitos como protagonistas de sua história e valorizar os saberes construídos fora dela.

No contexto desta pesquisa, esse princípio sugere que uma escola que se proponha a favorecer a permanência das estudantes-mães dificilmente pode ignorar os saberes que elas trazem consigo — sobre cuidado, sobre trabalho, sobre sobrevivência — nem as condições de tempo e mobilidade que atravessam sua relação com a escola. Os saberes sobre cuidado, especialmente, tendem a ser invisibilizados no currículo formal, precisamente porque são saberes historicamente feminizados — e é possível que reconhecê-los como saberes “curriculantes” seja também uma forma de responder ao atravessamento de gênero que a própria política precisa enfrentar.

Essa compreensão sobre o papel ativo dos sujeitos na produção curricular não é dissociável, em Oliveira (2019), de uma defesa mais ampla de adaptação do currículo e da avaliação às vivências dos estudantes da EJA. A autora sustenta que o currículo da modalidade deve dialogar com — e verberá-las como matéria legítima de conhecimento — as experiências que os sujeitos acumularam ao longo de sua história de vida, tais como: saberes sobre o trabalho, sobre a família, sobre a comunidade, sobre a sobrevivência. Para ela, captar esses saberes já adquiridos é condição para que a escola faça sentido — e não apenas para que os estudantes permaneçam, mas para que permanecer valha a pena. Essa perspectiva implica reconhecer que a avaliação curricular, tal como praticada em modelos padronizados, pode não dar conta da diversidade de trajetórias que compõem a EJA, e que adaptações são não apenas possíveis, mas necessárias para que o direito à educação se realize de forma substantiva. É nesse

horizonte que Oliveira (2019, p. 108) situa a EJA como modalidade que exige uma educação “*ao longo da vida*”, entendida como processo contínuo, situado e capaz de “*captar os saberes socialmente construídos*” pelos sujeitos em sua existência concreta.

Entendemos, a partir desses dados, que uma adaptação curricular voltada às estudantes-mães — que reconheça os tempos singulares da maternidade, os saberes do cuidado e as trajetórias marcadas pela interrupção e pelo retorno — é não apenas viável, mas uma das condições para que a permanência deixe de ser apenas acesso e se torne experiência formativa com sentido. É precisamente nessa direção que o Produto Educacional desta pesquisa se orienta, não como imposição de um modelo fixo, mas como proposta de tradução de um princípio, o de que o currículo da EJA pode e deve ser atravessado pelas vivências de quem o habita.

Entendemos que os dados analisados nesta categoria apontam para um campo em que os fundamentos políticos e pedagógicos das salas de acolhimento se entrelaçam de modo complexo com questões de gênero e raça que os permeiam e, ao mesmo tempo, os tensionam. **O direito à educação, a natureza do cuidado qualificado, a relação com o PPP, a escuta, a rede de sociabilidade e a intersetorialidade** não são dimensões estanques, mas constituem um tecido em que as desigualdades de gênero e raça aparecem, com frequência, como linhas que atravessam a trama inteira — às vezes de forma explícita nas falas dos sujeitos, às vezes de forma implícita nas lacunas e nos silêncios das políticas. A tensão entre esses fundamentos e as condições concretas de sua materialização — marcadas pela insuficiência de recursos, pela ausência de vontade política e pelo descumprimento reiterado da legislação — constitui o campo de disputa no qual esta pesquisa se insere e ao qual o Produto Educacional aqui desenvolvido busca contribuir.

5.2 Materialidades — artefatos e ações que caracterizam as salas de acolhimento

A análise da segunda categoria toma como objeto os elementos materiais e as ações concretas que, segundo os dados empíricos, configuram e tendem a operacionalizar as salas de acolhimento. Entende-se por materialidades, aqui, tanto os artefatos físicos e estruturais que compõem o espaço — mobiliário, equipamentos, materiais pedagógicos, alimentação, infraestrutura sanitária — quanto às ações humanas e institucionais que o fazem funcionar, tais como: a composição e a formação da equipe, as práticas cotidianas de cuidado, os instrumentos de gestão e monitoramento, e as relações entre os profissionais, as crianças e as estudantes-mães.

Essa articulação entre artefatos e ações é o que pode distinguir uma sala de acolhimento de um espaço improvisado, já que aquela ela tende a conferir ao cuidado sua qualidade

pedagógica e sua legitimidade política. Também nessa categoria, os atravessamentos de gênero e raça se fazem presentes — não como moldura externa, mas como questão que emerge nos próprios dados, ora de forma direta, ora como tensão subjacente às escolhas sobre espaço, equipe e práticas.

Para Ball, Maguire e Braun (2012), nos processos de atuação de políticas, líderes e gestores escolares produzem materiais visuais e recursos que documentam o que deve ser feito e a conduta desejável. Esses artefatos marcam o direcionamento da política, circulam nos espaços escolares e traduzem os textos políticos em prática. Mais do que suportes, os artefatos são constitutivos da atuação, pois as políticas tornam-se representadas por meio de diferentes conjuntos de materiais, experiências e atividades, e as práticas visuais⁴ que deles decorrem trabalham para estabelecer e manter padrões sobre o estudante, o professor e a escola. Nessa perspectiva, artefatos e práticas são fundamentais para a coprodução das atividades escolares e, em última instância, para os processos de governamentalidade que atravessam a política educacional. Os autores ressaltam que a maioria das análises de política omite o artefato, e é justamente essa omissão que buscam corrigir ao documentar e teorizar os processos de atuação nas escolas por eles pesquisadas.

O **espaço físico** é o primeiro artefato analisado, e os dados são convergentes quanto às suas exigências mínimas. Os dados da revisão de literatura sistematizam o padrão estabelecido pelo ProJovem Urbano, que permanece como referência normativa central:

O espaço físico das salas de acolhimento deve ser arejado, limpo e seguro, permitindo o trabalho com crianças de 0 a 8 anos e 11 meses de idade. É proposto também que sejam atrativas a essas crianças, contendo jogos, brinquedos, livros, massinhas entre outros materiais que atendam a todas as idades. O uso de colchonetes ou de tapetes também é recomendado para acomodar as crianças menores enquanto engatinham ou sentam no chão. A mobília deve incluir aparelho de som e vídeo para a exibição de filmes e desenhos infantis, além de possuir cadeiras e mesas do tamanho adequado para as crianças, possibilitando o desenvolvimento de atividades de desenho, pintura, recorte etc. Para armazenar tais materiais e brinquedos, devem ser providenciados caixas, prateleiras, armários ou outros espaços, de forma a mantê-los sempre acessíveis e organizados. (Ferreira, 2014, p. 43)

⁴ Por práticas visuais, Ball, Maguire e Braun (2016, p. 183-184) designam a produção e a exposição de materiais visuais e recursos pelos quais líderes e gestores escolares documentam e ilustram o que deve ser feito e qual é a conduta desejável, marcando assim o direcionamento da política. Esses artefatos operam como microtecnologias e representações que produzem e controlam significados no mundo social-material da escola, trabalhando para estabelecer e manter a normalização do aluno, do professor e da escola. Os autores os situam entre as ferramentas e técnicas de governamentalidade no trabalho de política da escola, ressaltando que não se trata de fenômeno totalizante: as formações discursivas comportam lacunas e limites, e há artefatos que perdem eficácia, sendo tomados como piada, relegados a cantos pouco frequentados ou reduzidos à condição de cobertura de parede (p. 201).

A Lei nº 6.423/2018, do município do Rio de Janeiro, acrescenta a obrigatoriedade de refrigeração do ambiente e a oferta de jantar balanceado, adequado à faixa etária das crianças (Rio de Janeiro, 2018, art. 1º, § 1º). A mesma lei estabelece que a sala não será “*instalada em cômodo próximo a espaços da unidade escolar que ofereçam riscos de quaisquer naturezas e atenderá a padrões de segurança à permanência de seu público, obedecendo, se necessário, normas estabelecidas pela Associação Brasileira de Normas Técnicas — ABNT*” (ibid.) — o que indica que a materialidade do espaço não é questão técnica menor, mas condição de segurança e dignidade. É possível perceber, nessa formulação, um cuidado que vai além do funcional; ao garantir que o espaço seja digno para as crianças, a política também está, indiretamente, afirmando a dignidade das mães que nele confiam os filhos.

Nos dados das rodas de conversa, os participantes das rodas de conversa enriquecem esse quadro com observações fundadas na experiência cotidiana com crianças. A professora Luna propõe que o ambiente seja climatizado, com almofadas e materiais de conforto, e vislumbra um espaço com elementos naturais: “*um espaço lúdico, um espaço com verde, com uma planta, um espaço aconchegante*” (1ª Roda de Conversa). A professora Querida acrescenta a necessidade de fraldário, berçário e funcionários específicos para limpeza, “*porque a criança gosta muito de sentar no chão, deitar no chão, né? E os brinquedos pegam muita poeira*” (1ª Roda de Conversa). A professora Cristiane, por sua vez, alerta que a viabilidade do espaço depende da infraestrutura já existente na escola, destacando que em unidades que atendem apenas o Ensino Fundamental 2, faltam “*talher, nem prato, nem nada adequado para crianças pequenas*” (2ª Roda de Conversa) — o que sugere que a materialidade da sala de acolhimento não pode ser pensada de forma descolada da materialidade da escola onde ela se instala.

Figura 1 - Programa crescendo juntos. Amapá.



Fonte: (Foto: Aog Rocha/GEA)

Figura 2 - Programa crescendo juntos. Amapá.



Fonte:(Foto: Aog Rocha/GEA)

O professor Dante contribui com uma precisão técnica relevante sobre o mobiliário: *“não é utilizável mais berço em creches e EDIs. As crianças usam colchonetes para ter mais espaço para circular, para se movimentar, para procurar as coisas. E poder caminhar no espaço e conhecer e reconhecer”* (2ª Roda de Conversa). Essa observação, fundada na experiência com educação infantil, sugere que o espaço deve ser concebido como lugar de movimento e exploração, e não de contenção. Quanto à localização na planta da escola, a professora Luna indica que a sala deveria ser instalada no térreo ou no primeiro andar, *“pra facilitar o acesso das crianças ao banheiro e qualquer coisa que acontecesse”* (1ª Roda de Conversa), e que banheiros adaptados são indispensáveis para garantir a segurança e a acessibilidade.

A alimentação é outro artefato material recorrente nos dados e associado à dignidade do cuidado oferecido. Os dados da revisão de literatura registram que *“as crianças que são atendidas nas salas de acolhimento têm direito a lanche ou refeição com qualidade compatível com a exigida no Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE)”* (Ferreira, 2014, p. 43). A este respeito, a professora Cristiane, que possui experiência prévia em sala de acolhimento no ProJovem, relata a precariedade que marcou essa dimensão: *“o que não tinha era uma alimentação adequada, diferenciada, a mesma alimentação que os adultos faziam, eles faziam. A gente ainda tinha janta pra eles, só que era totalmente diferente, não era preparada para as crianças”* (1ª Roda de Conversa). Esse relato indica que, mesmo quando a sala de acolhimento existe, a qualidade da alimentação pode não corresponder ao padrão previsto — o que configura uma materialidade formalmente instituída, mas concretamente precária. Não é indiferente ao atravessamento de gênero o fato de que a precariedade da alimentação recaia sobre crianças cujas mães, em sua maioria mulheres negras e trabalhadoras, já dispõem de poucos recursos para compensar, por conta própria, aquilo que o Estado deixa de prover.

O programa prevê ainda a aquisição de materiais de higiene para as crianças, conforme registra a revisão de literatura: *“os materiais de higiene das crianças deverão ser fornecidos pelo Programa, tais como mamadeiras, copos, fraldas etc.”* (Ferreira, 2014, p. 43). A professora Cinderela (2ª Roda de Conversa) aponta, a partir de sua experiência em escola particular, que a ausência de fiscalização nas redes públicas quanto às condições sanitárias, de mobiliário e de alimentação é um problema estrutural: *“eu vi o órgão sanitário visitar a escola, a CRE, e se cobrar um montão de coisa da escola particular, e esquecer de fazer a mesma visita nas escolas públicas para ver as coisas que estão erradas também”* (2ª Roda de Conversa). A denúncia aponta para uma desigualdade na aplicação das normas que afeta diretamente a

qualidade das materialidades nas escolas públicas — onde se concentra, precisamente, o público ao qual as salas de acolhimento se destinam.

No que diz respeito às ações, os dados apontam para a centralidade da composição e da **formação da equipe na qualidade do atendimento**. A revisão de literatura sistematizam o perfil profissional mínimo estabelecido para o ProJovem Urbano:

Profissionais, estatutários ou não, com formação mínima em nível médio na modalidade normal (magistério), com conhecimentos básicos de desenvolvimento infantil, além de disponibilidade de 20 horas semanais, conforme disposto na Resolução CD/FNDE nº 60 (BRASIL, 2011a) (Ferreira, 2014, p. 42)

Legislações municipais mais recentes elevam esse patamar. O Decreto nº 881 do Município de Curitiba estabelece que o Monitor da Sala de Acolhimento deve possuir “*formação mínima em nível superior com Licenciatura em Pedagogia ou Magistério Superior*” (CURITIBA, 2022, art. 7º, I). Os decretos de Foz do Iguaçu (nº 22.435/2013 e nº 22.962/2014) criaram uma estrutura de remuneração complementar específica para os profissionais que atuassem nas salas, composta por “*complementação fixa de R\$ 1.000,00 e variável de R\$ 450,00*” (*ibid.*) — o que pode indicar o reconhecimento institucional de que essa função demanda formação especializada e dedicação exclusiva, e que deve ser remunerada como tal.

Figura 3: Sala de acolhimento de Mesquita RJ
Campus Marechal Deodoro



Figura 4: Sala de acolhimento Ifalzinho no IFAL



Fonte: O DIA (2023)

Fonte: IFAL – Campus Marechal Deodoro (Instagram, 2024)

As atribuições desse profissional, conforme registradas na revisão de literatura, revelam a complexidade da ação requerida:

Dentre as atribuições do acolhedor estão: o planejamento das atividades a serem realizadas na sala de acolhimento; a responsabilidade pelo cuidado e segurança das crianças; o desenvolvimento de atividades lúdicas atendendo às diferentes idades; a organização e o cuidado com os materiais utilizados, observando a necessidade de reposição ou manutenção; o registro das atividades desenvolvidas; além de manter as famílias e a coordenação do Programa sempre informadas a respeito das crianças. (Ferreira, 2014, p. 42)

Nas rodas de conversa, a questão da equipe emerge como um ponto em que os atravessamentos de gênero se tornam particularmente visíveis. A professora Luna propõe que os profissionais sejam recrutados a partir dos cargos já existentes na rede — agentes de educação infantil, professores adjuntos de educação infantil —, mas alerta que qualquer solução que não passe por concurso público tende à precarização: “*principalmente garante um concurso para isso, senão vai ser mais um braço de contratação e precarização de serviço das mulheres, porque serão mulheres contratadas*” (1ª Roda de Conversa). A advertência é reveladora, já que a política de cuidado tende a ser feminizada não apenas em sua demanda, mas também em sua provisão. E quando essa feminização não é acompanhada de vínculo estável e remuneração adequada, pode reproduzir — agora no plano das trabalhadoras do cuidado — as mesmas assimetrias de gênero que a política deveria contribuir para enfrentar. O atravessamento de gênero opera, assim, em dois níveis ao mesmo tempo: na vida das estudantes-mães que precisam do serviço e na vida das mulheres que tendem a ser convocadas, de forma precária, para provê-lo.

A questão do quantitativo de profissionais é igualmente recorrente nos dados. A professora Luna defende que “*um para dar conta de zero a dez anos é muito pouco. Tinha que ser duas pessoas no mínimo. E depois ir ampliando a partir da demanda*” (1ª Roda de Conversa). A gestora Michele (2ª Roda de Conversa) aprofunda esse argumento ao introduzir a dimensão da educação especial:

Seria necessário, além do professor, ter pessoas que apoiassem para mediar os alunos que necessitam de cuidados especiais, com as peculiaridades deles, porque é complicado. [...] cada indivíduo é diferente, então cada um vai reagir de uma forma diferente. Então, assim, é estudar cada peculiaridade mesmo e tentar pontuar cada necessidade. E o quantitativo de profissional, porque é fundamental, porque se você não tem mão de obra, quem está ali dentro do grupo, que é o professor, ele fica extremamente sobrecarregado. (2ª Roda de Conversa)

A presença de crianças com deficiência na sala de acolhimento é uma realidade esperada — e não excepcional — dada a composição social das famílias das estudantes-mães da EJA. A 2ª Roda de Conversa acrescenta que o quantitativo máximo de crianças por sala precisa ser considerado quando há crianças em situação de inclusão: *“foi falado aqui da quantitativa das crianças, mas não se colocou as crianças inclusas, porque diminui o número de alunos quando se tem um aluno em inclusão”* (2ª Roda de Conversa). Esse dado sugere que as materialidades da sala de acolhimento precisam ser pensadas a partir da diversidade concreta de quem a frequentará — uma diversidade atravessada, também, por questões de raça, gênero e deficiência que não podem ser tratadas como exceções.

Figura 5: Programa crescendo juntos. Amapá.



Fonte: (Foto: Aog Rocha/GEA)
(Instagram, 2024).

Figura 6: Sala de acolhimento Ifalzinho no IFAL Campus Marechal Deodoro



Fonte: IFAL – Campus Marechal Deodoro

As ações de **monitoramento, orientação e registro** constituem outra dimensão das materialidades. Os dados da revisão de literatura indicam que *“fica a cargo da coordenação local orientar e monitorar as atividades desenvolvidas pelos educadores que atuam nas salas de acolhimento, agindo de forma integrada com os profissionais responsáveis pela Educação Infantil da localidade”* (Ferreira, 2014, p. 85). Esse arranjo de coordenação local tende a precisar articular-se com as instâncias federais e municipais: a mesma fonte registra que a articulação entre secretarias de educação, desenvolvimento social e combate à fome é necessária *“na perspectiva de nortear a implantação e o desenvolvimento das salas e acompanhar o trabalho realizado nos municípios e estados”* (Ferreira, 2014, p. 85).

A **formação continuada dos profissionais e a conscientização das famílias** emergem nos dados das rodas como ações relevantes para a qualidade do atendimento. As 1ª e 2ª rodas

de conversa apontam que o Produto Educacional desta pesquisa poderia incluir “*oficinas de sensibilização [...] para formação dos docentes*” (2ª Roda de Conversa) e que, paralelamente, seria necessária “*a orientação para esses alunos que deixaram seus filhos nas escolas, para que não confundam com o depósito*” (2ª Roda de Conversa). A formação, portanto, não se dirige apenas aos profissionais, mas também às próprias estudantes-mães, que precisam compreender a natureza e os limites do serviço para que possam utilizá-lo de forma adequada e exigi-lo com qualidade. Nesse processo formativo, a sensibilidade às questões de gênero e raça pode ser um elemento que contribua para que tanto profissionais quanto estudantes percebam a sala de acolhimento não como favor institucional, mas como direito e que reconheçam por que esse direito tende a ser mais urgente para algumas mulheres do que para outras.

Um aspecto relevante identificado na revisão da literatura diz respeito à tensão entre a sala de acolhimento e outros serviços de atendimento noturno a crianças, em especial as creches noturnas. A pesquisa de Rosilaine Gonçalves da Fonseca Ferreira registra que as salas de acolhimento constituem “*um serviço complementar do ProJovem Urbano [...] para apoiar o jovem estudante que não tem com quem deixar seus filhos no momento em que frequentam as aulas*”, enquanto “*as creches noturnas visam educar e cuidar de crianças durante a noite para atender pais que trabalham e/ou estudam em turnos não convencionais*” (Ferreira, 2014, p. 92). Embora suas propostas sejam distintas, os dois serviços atendem crianças na mesma faixa etária e no mesmo turno, o que pode colocá-los em disputa por recursos, espaço e reconhecimento institucional. Compreender essa tensão parece ser condição para que a sala de acolhimento não seja confundida com — nem substituída por — outros serviços de natureza diferente, e para que sua especificidade pedagógica seja preservada. Não é indiferente ao atravessamento de raça e classe o fato de que tanto a creche noturna quanto a sala de acolhimento atendam populações historicamente marginalizadas, já que quando os recursos públicos são escassos, a disputa entre serviços voltados às mesmas famílias pode aprofundar desigualdades já existentes.

No que se refere à escala e à abrangência das materialidades, os dados da revisão de literatura apontam que podem ser instaladas até duas salas de acolhimento por unidade escolar (Ferreira, 2014, p. 41), e que a faixa etária de atendimento compreende crianças de zero a oito anos e onze meses, filhas dos estudantes do programa, “*proporcionando a elas condições de segurança e bem-estar enquanto seus responsáveis frequentam as aulas*” (Ferreira, 2014, p. 41).

Figura 7 : Sala de acolhimento. CEREJA. Curitiba. PR.



Fonte: Divulgação. 2023

Figura 8 : Sala de acolhimento. CEREJA. CuritibaPR.



Fonte: Divulgação. 2023

Esses parâmetros são relevantes para o planejamento das materialidades, pois o número de salas pode condicionar a capacidade de atendimento, e a faixa etária — que abrange desde bebês até crianças em idade escolar — tende a exigir uma diversidade de artefatos, rotinas e competências profissionais. Nos dados das rodas de conversa, a professora Pérola (2ª Roda de Conversa) alerta que o quantitativo de vagas previsto “ficaria a desejar”, pois “*mal a gente consegue uma sala para que tenha o acolhimento, o que dirá com essa quantidade*” — o que evidencia, mais uma vez, a distância entre o padrão normativo e a realidade das escolas.

Por fim, é apontada na revisão da literatura uma perspectiva mais ampla de institucionalização das materialidades das salas de acolhimento, com a recomendação da proposta dos Centros de Educação ao Longo da Vida, vinculada às diretrizes da VI CONFITEA. Esses centros são concebidos como espaços de referência territorial da EJA que, além de oferecerem infraestrutura adequada para a oferta de cursos, deveriam ser “*espaços com políticas de assistência e atenção à vida dos estudantes da EJA (salas de acolhimento, salas de recursos para viabilizar a inclusão de pessoas com deficiência, brinquedotecas etc.) e que possibilitem a articulação com sindicatos patronais e de trabalhadores, Pontos de Cultura, CRAS, Universidades, Institutos Federais, extensão, turmas de EJA nos bairros, turmas de alfabetização etc.*” (Nacif et al., 2016, p. 108, *apud* Oliveira, 2019).

Essa perspectiva articula-se ao debate sobre a educação ao longo da vida discutido no Capítulo 3, e situa as materialidades das salas de acolhimento não como soluções pontuais e isoladas, mas como possíveis componentes de uma política mais ampla de permanência estudantil, integrada ao território e articulada institucionalmente. É nesse horizonte que esta

pesquisa se insere, ao reconhecer que, para as estudantes-mães, a concretização desse horizonte depende, em boa medida, de que os atravessamentos de gênero e raça sejam considerados não como variáveis adicionais, mas como dimensões constitutivas da política.

Em síntese, a análise desta categoria sugere que as materialidades das salas de acolhimento — espaço físico, mobiliário, alimentação, materiais, equipe, práticas e instrumentos de gestão — são ao mesmo tempo condições de funcionamento e expressões da qualidade com que o Estado pode responder à demanda das estudantes-mães. A precariedade de qualquer um desses elementos raramente é acidente de percurso, tende a ser o resultado de escolhas políticas que refletem quanto e como o Estado investe no cuidado das crianças cujas mães precisam estudar. Essas escolhas são atravessadas por relações de gênero e raça que não estão fora da política e sim nela, moldando o que se decide prover, para quem, em que condições e com qual qualidade. Nesse sentido, as materialidades e os fundamentos se entrelaçam, pois é pela qualidade concreta do espaço, da equipe e das práticas que se pode avaliar, no cotidiano, se o direito à educação das estudantes-mães está sendo reconhecido ou apenas formalmente enunciado.

6 - PRODUTO EDUCACIONAL

O percurso para a construção do Produto Educacional (PE) foi orientado por um conjunto de etapas metodológicas articuladas entre si, de modo que os dados produzidos ao longo da pesquisa reverberaram diretamente na elaboração do programa. A explicitação dessas etapas, conforme o referencial de Ortiz, Bemme e Vestena (2023), foi apresentada no Capítulo 2 desta dissertação, razão pela qual o que se expõe aqui corresponde à síntese do conhecimento

gerado em cada fase e à sua incidência sobre as decisões de desenho do PE, cujas dimensões estruturantes foram: Espaço Físico, Pessoal e Formação de Professores.

A Etapa 0 correspondeu à preconcepção da pesquisa e constituiu o momento em que foram mobilizados saberes oriundos das disciplinas cursadas no programa de pós-graduação, de pesquisas preliminares e da experiência profissional do pesquisador. O principal ganho dessa etapa residiu na delimitação do problema, a saber: os estudos realizados sobre o debate legislativo e institucional acerca das salas de acolhimento no município do Rio de Janeiro, com particular atenção aos projetos de lei propostos pelos vereadores Célio Luparelli e Marielle Franco, permitiram identificar os marcos legais como elementos associados estratégias para buscar à redução da evasão e manutenção da permanência do sujeitos da Educação de Jovens e Adultos. Esse conjunto de conhecimentos gerou as primeiras bases conceituais e empíricas que orientaram as escolhas metodológicas subsequentes, indicou a tipologia de programa como forma adequada de Produto Educacional e circunscreveu as dimensões temáticas que deveriam guiar o levantamento de dados.

Na Etapa 1, dedicada à pesquisa e ao levantamento de dados, o mapeamento documental e bibliográfico constituiu o procedimento central. Foram analisadas legislações municipais, normativas educacionais, documentos institucionais e produções acadêmicas com vistas a compreender as condições concretas de existência e funcionamento das salas de acolhimento. Desse mapeamento, foram extraídos os fundamentos teóricos e as materialidades que viriam a compor o PE. No que se referiu ao Espaço Físico, os documentos analisados evidenciaram que as salas de acolhimento demandaram condições específicas para o cumprimento de sua função primeira, o cuidar dos filhos das estudantes. Tais condições circunscrevem-se à acessibilidade, organização espacial acolhedora e recursos materiais lúdicos adequados ao público. No campo do Pessoal, o *corpus* documental apontou para a necessidade de equipes multiprofissionais e de um delineamento claro das atribuições dos profissionais envolvidos nas ações de acolhimento. Quanto à Formação de Professores, as pesquisas indicaram que a qualificação contínua dos docentes se constituiu como condição indispensável para a consolidação de práticas pedagógicas sensíveis às especificidades dos estudantes jovens e adultos.

A etapa seguinte consistiu na realização de rodas de conversa com sujeitos da comunidade escolar, procedimento que ampliou a dimensão participativa da pesquisa e dotou o processo de construção do PE dentro de uma perspectiva coletiva e dialógica. As rodas de conversa cumpriram função analítica e propositiva, pois ao mesmo tempo em que produziram dados sobre as percepções, experiências e demandas dos profissionais e estudantes-mães da

escola em relação à permanência dos estudantes da EJA, geraram categorias analíticas que possibilitaram a estruturação do Produto Educacional. No campo do Espaço Físico, os participantes sinalizaram a relevância de ambientes que traduzissem as políticas de permanência não apenas em termos funcionais, mas simbólicos, indicando que o espaço físico da sala de acolhimento comunica intenções institucionais. No campo do Pessoal, as falas evidenciaram a importância da construção de vínculos entre profissionais e estudantes, bem como a necessidade de definição de responsabilidades e fluxos de encaminhamento. No campo da Formação de Professores, as interlocuções revelaram lacunas formativas e expressaram o desejo dos docentes por espaços coletivos de reflexão sobre as especificidades da EJA. As análises e sínteses produzidas a partir das rodas de conversa se imbricaram ao mapeamento documental, constituindo, de forma integrada, o conjunto de elementos sobre o qual o PE foi edificado.

O Produto Educacional (PE) derivado desta pesquisa organiza-se de forma sintética em duas categorias: fundamentos políticos e pedagógicos; materialidades: artefatos e ações. No fechamento, são apresentadas a avaliação e a viabilidade, a incidência política e as perguntas e erros frequentes sobre o PE. Essa organização expressa, de modo aplicado, os fundamentos político-pedagógicos e as materialidades das salas de acolhimento, conforme evidenciado na análise dos dados.

O PE inicia com a apresentação do programa, na qual se demonstra que a estrutura e os princípios que nortearam sua produção se articulam por meio das duas categorias, sob uma perspectiva de unidade, como um "tecido" analítico de política de permanência.

Na categoria fundamentos políticos e pedagógicos, apontou-se primeiramente o direito humano à educação das estudantes-mães como solo conceitual para ser traduzido e materializado às políticas públicas na EJA. A partir dele, estabeleceu-se o debate das funções reparadora, equalizadora e qualificadora que a EJA assume.

Esse solo conceitual desdobra-se em quatro movimentos: a distinção entre a barreira real e a garantia formal, que confronta o direito inscrito na legislação com as condições concretas de frequência; a leitura de gênero e raça como elementos constitutivos da exclusão, e não como recorte adicional; a ilustração desse argumento pelo caso do Instituto de Educação Carmela Dutra; e uma síntese que recompõe o percurso. Sustentam a demonstração os dados do Censo Escolar (2024), segundo os quais a EJA reúne 2,3 milhões de matrículas no Brasil, das quais 1,25 milhão são de mulheres, e os da PNAD Contínua (IBGE, 2024), que atribuem 23,4% do abandono escolar feminino à gravidez e outros 9% aos afazeres domésticos e ao

cuidado dos filhos. A taxa de fecundidade adolescente estimada pelo Banco Mundial (2022) em 43,6 nascimentos por mil meninas de 15 a 19 anos, contra o máximo de 16,3 entre os demais BRICS e a média de 27,8 dos países de renda média-alta, situa o quadro brasileiro em perspectiva comparada.

Os demais fundamentos partem da natureza do cuidado qualificado, que fixa a identidade própria da sala de acolhimento perante a creche, a educação infantil e a assistência social, e adverte para o risco de operação como depósito quando falta formação à equipe. Seguem-se a relação com o Projeto Político-Pedagógico, que institucionaliza a sala e a subtrai da condição de favor ou de iniciativa isolada; a escuta como elemento de permanência, tomada como etnométodo que produz pertencimento, mas insuficiente quando é a única rede de segurança disponível; a rede de sociabilidade, que reconhece os apoios recíprocos tecidos entre as próprias estudantes; os projetos didáticos e o currículo, tratados como atos de currículo capazes de incorporar os saberes dessas mulheres; a dimensão comunitária do acolhimento, que dialoga com as redes majoritariamente femininas e racializadas do território sem lhes transferir a responsabilidade do Estado; e a intersectorialidade, que distribui atribuições distintas entre educação, saúde, assistência social e proteção, e projeta as salas na escala dos Centros de Educação ao Longo da Vida propostos pela VI CONFINTEA. A síntese do capítulo formula o campo como atravessado por tensões entre o direito reconhecido e as condições de produção da política na prática, entre a demanda coletiva das mulheres trabalhadoras e a insuficiência das respostas institucionais, e entre as concepções que orientam o cuidado qualificado e o risco permanente de sua precarização.

A categoria materialidades: artefatos e ações converte esses fundamentos em cinco eixos. O Eixo I, Espaço físico, trata da organização do ambiente, do mobiliário e materiais, da higiene e alimentação e da segurança e acessibilidade. O Eixo II, Pessoal, define composição e quantitativo da equipe, formação e seleção, vínculo, jornada e condições de trabalho, e a dimensão de gênero na provisão do cuidado, tomando por referência a formação em Pedagogia, Normal Superior ou Magistério Superior e a presença de ao menos dois profissionais por sala. O Eixo III, Formação, prevê cinco oficinas dirigidas a três públicos, da sensibilização geral da comunidade escolar à formação das próprias estudantes sobre seus direitos, indicando as fontes de custeio. O Eixo IV, Monitoramento, especifica os instrumentos de registro, sua periodicidade e o destino do dado produzido na escola, que é o que sustenta a articulação intersectorial para além do contato pessoal entre profissionais. O Eixo V, Checklist de verificação, retoma os eixos

anteriores em forma de conferência, organizada em espaço físico, equipe, documentação e articulação, com requisito, critério e método para cada item.

O fechamento reúne três seções. Avaliação e viabilidade apresenta os resultados das duas rodas de conversa com professores, gestores e uma estudante-mãe, que reconheceram a relevância social do programa e afirmaram sua viabilidade como viabilidade condicionada, dependente de articulação institucional e de mobilização política, e que sustentaram a distinção entre viabilidade e qualidade. Incidência política elenca cinco estratégias de mobilização, do mapeamento da demanda ao diálogo com o legislativo municipal, apoiado nas experiências normativas do Rio de Janeiro, de Florianópolis e de Bagé. Perguntas e erros frequentes responde às dúvidas recorrentes sobre público atendido, obrigatoriedade legal, protocolos sanitários e distinção entre sala de acolhimento e creche. Encerram o material as leituras complementares e as referências

Figura 10: Capa do Produto Educacional



Fonte: Elaborado pelo autor (2026)

Figura 11 : Sumário do PE.

SUMÁRIO	
Apresentação	
Como nasceu este programa	5
Descrição técnica e como usar o programa	8
Glossário	10
Estrutura e princípios	12
Dois categorias analíticas, um tecido	
Fundamentos políticos e pedagógicos	
1. O direito à educação das estudantes-mães	14
1.1 Direito humano	14
1.2 Funções reparadora, equalizadora e qualificadora	15
1.3 Barreira real vs. garantia formal	16
1.4 Gênero e papel como constituintes	17
1.5 O direito à educação em síntese	18
2. A natureza de cuidado qualificado	19
3. A relação com o Projeto Político-Pedagógico	21
4. A escuta	22
5. A rede de sociabilidade	24
6. Projetos didáticos e currículo	25
7. A dimensão comunitária do acolhimento	27
8. A intersubjetividade	28
Síntese dos fundamentos	30
Materialidades: artefatos e ações	
O que constitui uma sala de acolhimento	32
Eixo I — Espaço físico	33
1.1 Organização do ambiente	35
1.2 Mobiliário e materiais	37
1.3 Higiene e alimentação	42
1.4 Segurança e acessibilidade	45
Eixo II — Pessoal	49
Eixo III — Formação	64
Eixo IV — Monitoramento	67
Eixo V — Checklist de verificação	70
Avaliação e viabilidade	75
Incidência política	79
Perguntas e erros frequentes	81
Leituras complementares	85
Os autores	87
Referências	89

Fonte: Elaborado pelo autor (2026)

Quanto à sua validação, as falas evidenciam que, segundo os sujeitos participantes, a viabilidade do Produto Educacional (PE) foi compreendida de forma articulada às condições políticas e institucionais necessárias à sua condição que possibilitam sua tradução e materialização nos contextos institucionais. Nesse sentido, a professora Luna, docente de Língua Portuguesa da unidade escolar, destacou que, embora alguns elementos tenham sido considerados inviáveis no cenário atual, a maior parte das proposições apresenta potencial de materialização nos contextos de prática, desde que acompanhada de mobilização política e articulação com diferentes atores coletivos. Segundo a participante, a força do PE estaria

vinculada à capacidade do pesquisador de estabelecer diálogo e buscar apoio junto aos movimentos sociais, aos fóruns de Educação de Jovens e Adultos (EJA), às escolas que ofertam a modalidade e às equipes que nela atuam, sendo tal articulação compreendida como estratégia fundamental para viabilizar o avanço da proposta no âmbito do Poder Legislativo municipal, conforme expresso em sua fala: “[...] *e dizer que o restante dos itens são viáveis, desde que haja luta e que essa pesquisa tenha força política com os movimentos sociais, que o pesquisador busque esse apoio dos movimentos sociais, dos fóruns de EJA, das escolas de EJA, das equipes que trabalham com EJA, para que a gente consiga avançar com essa lei na Câmara Municipal*”.

Por sua vez, Cristiane, docente de Ciências na da unidade escolar, problematizou a noção de viabilidade ao diferenciá-la da garantia de qualidade. Para a participante, a constituição de uma sala de acolhimento no âmbito do Programa de Educação de Jovens e Adultos (PEJA) pode ser considerada viável do ponto de vista administrativo e estrutural; contudo, essa viabilidade não assegura, necessariamente, a oferta de um serviço qualificado, segundo suas palavras: “*Então, o viável, pode até ser viável uma sala de acolhimento para que isso aconteça, no Peja, só que o viável não quer dizer que seja uma coisa de qualidade. Pode ser viável? Pode ser viável. Na rede municipal de educação, hoje é viável e acontece, mas não quer dizer que seja de qualidade*”. A docente ressaltou que, embora iniciativas semelhantes já ocorram em redes municipais de Educação, sua existência não implica, automaticamente, a efetivação de práticas que atendam plenamente às demandas dos sujeitos da EJA.

Complementarmente, Amanda, na condição de representante das estudantes-mães, enfatizou a importância do PE enquanto estratégia de apoio e acolhimento, especialmente para mulheres que conciliam a maternidade com a trajetória escolar. Sua fala destacou a relevância social do produto ao reconhecer que o acolhimento proposto pode contribuir para minimizar os obstáculos enfrentados por mães estudantes, ampliando as condições de permanência e participação no espaço escolar, em suas palavras: “*Mais uma ajuda, um acolhimento pras pessoas que tem muita mãe assim, como eu, tem muitas alunas também[...] aqui que precisa disso [...] Então, falta muita coisa ainda*”.

De modo geral, as contribuições dos participantes indicam que a avaliação do Produto Educacional extrapolou uma análise meramente técnica, incorporando dimensões políticas e sociais. No conjunto das falas, o PE foi avaliado como dotado de relevância social, especialmente no que se refere à permanência de sujeitos historicamente tensionados no contexto da EJA, bem como de viabilidade, ainda que condicionada a processos de articulação

institucional, mobilização política e compromisso com a qualidade das ações propostas. Diante desses dados, considera-se que a avaliação coletiva reafirmou tanto o potencial de mobilização do produto quanto a necessidade de que sua materialização esteja acompanhada de intencionalidade pedagógica e sustentação política, reforçando o caráter crítico, participativo e situado do processo avaliativo.

Por fim, cabe ressaltar que o produto educacional aqui desenvolvido foi desenhado não como uma proposta fechada - um produto educacional que chega, de certa forma, empacotado às escolas - , mas como artefato que se coloca na pretensão de ser mais um elemento indutor de novas interpretações e traduções; concebido a partir do entendimento de que nenhuma política está pronta, pois nenhuma política é fechada em si mesma. O que chega à escola não é um protocolo a ser executado, mas um olhar a ser disputado, adaptado e traduzido pelos sujeitos de cada contexto da prática, pois por mais que o texto político disponha de mecanismos de fechamento textual, ele permanece sujeito às (re)interpretações dos sujeitos que o atuam.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa partiu da questão central “como desenvolver uma proposta de tradução de políticas de permanência estudantil para estudantes-mães na EJA, com foco em salas de acolhimento, que, por meio de reinterpretações, favoreça a permanência dessas sujeitas na escola?”. Os resultados obtidos com a investigação dessa questão permitem afirmar que essa tradução é possível, e necessária, mas que ela não ocorre de forma automática a partir da existência de textos normativos. A pesquisa concluiu que a tradução das políticas de permanência estudantil para estudantes-mães na EJA demanda a mobilização dos sujeitos escolares na atuação das políticas, evidenciando que a distância entre o texto normativo e as práticas cotidianas das escolas só pode ser superada por meio de condições materiais adequadas, formação docente continuada e compromisso institucional coletivo com a permanência dessas estudantes.

Assumiu-se as dificuldades das estudantes-mães em frequentar as unidades escolares e cuidar de seus filhos em condições adequadas como problemática, reconhecendo que essas dificuldades não são de ordem individual, mas estrutural. Para respondê-la, foram definidos três objetivos específicos, a saber: mapear políticas e programas de permanência de estudantes-mães; analisar propostas de operacionalização dessas políticas na EJA e em outras modalidades e segmentos de ensino, com vistas à sistematização de elementos e ações capazes de dar materialidade às salas de acolhimento como política de permanência estudantil; e analisar as percepções dos professores sobre a política de permanência e as potencialidades de atuação dessa política pública educacional, de modo que se promova o acolhimento e se reduza a evasão escolar entre esse público historicamente marginalizado. Ao fornecer evidências e sugestões, a proposta visou apoiar a criação de estratégias educacionais mais inclusivas, que assegurem o acesso e a permanência das trajetórias escolares de grupos vulneráveis, como as estudantes-mães. O mapeamento das políticas revelou que um conjunto de municípios brasileiros dispõe de legislação específica sobre salas de acolhimento, porém com o descumprimento dessas normas. As vozes dos participantes das rodas de conversa evidenciaram essa distância ainda mais concretamente, ao relatarem matrículas negadas por ausência de estrutura, ou quando gestoras descreveram o abismo entre a lei criada e a infraestrutura disponível para aplicá-la, e uma estudante-mãe nomeou o Estado como agente que deveria ter respondido ao acolhimento que não existiu em sua trajetória. A exclusão das estudantes-mães não começa com o abandono, começa, muitas vezes, antes mesmo do ingresso, o que denuncia que a ausência de condições materiais adequadas não é um detalhe operacional, mas uma escolha política com consequências concretas sobre vidas concretas.

O referencial teórico de Stephen Ball, especialmente a Teoria do *Enactment* e o conceito de ciclo de políticas, revelou-se particularmente adequado para compreender esse fenômeno, ao evidenciar que os professores não são meros executores de diretrizes externas, mas sujeitos ativos que traduzem, interpretam e, muitas vezes, sustentam com seus próprios recursos relacionais o que as políticas não alcançam. A escuta, o vínculo afetivo e a rede de sociabilidade entre estudantes apareceram, nos dados, como elementos de políticas de permanência praticadas, o que não diminui seu valor, mas revela o quanto o Estado delega, de forma silenciosa e desigual, aos próprios sujeitos da escola a responsabilidade de manter o direito à educação. É precisamente por isso que a mobilização dos atores da escola, longe de ser substituta da política pública, deve ser reconhecida como parte constitutiva do processo de sua tradução, e não como seu remendo.

A análise das duas categorias emergentes — fundamentos políticos e pedagógicos das salas de acolhimento e materialidades — permitiu sistematizar os elementos que conferem a esses espaços sua especificidade, a saber: o direito humano à educação como fundamento ético, a natureza lúdica e não escolar do cuidado que oferecem, a necessária articulação intersetorial com saúde e assistência social, e a imprescindibilidade de espaço físico digno, equipe qualificada com vínculo estável e inserção no Projeto Político-Pedagógico da escola. Os dados mostraram, ainda, que os atravessamentos de gênero e raça não são variáveis periféricas, mas dimensões constitutivas tanto do problema quanto das soluções. Sem formação docente continuada que incorpore essas dimensões, e sem compromisso institucional coletivo que as reconheça como questão de política e não de sensibilidade individual, as salas de acolhimento correm o risco de existir formalmente sem cumprir sua função.

O Produto Educacional resultante desta pesquisa, um programa estruturado em duas categorias (fundamentos políticos e pedagógicos; materialidades: artefatos e ações), foi avaliado pelos participantes como socialmente relevante e potencialmente viável, desde que acompanhado de articulação política com movimentos sociais, fóruns de EJA e instâncias legislativas. Essa avaliação coletiva reafirma que a superação da distância entre texto normativo e prática cotidiana depende, em larga medida, de sujeitos escolares mobilizados e de condições institucionais que sustentem essa mobilização ao longo do tempo, e não apenas em momentos de impasse ou crise.

Do ponto de vista das limitações, cabe reconhecer que o campo empírico restringiu-se a uma única unidade escolar da rede municipal do Rio de Janeiro, o que impõe cautela na generalização dos achados. A ausência de experiências de salas de acolhimento efetivamente em funcionamento no campo pesquisado também limitou a análise das materialidades em sua dimensão prática, restringindo-a ao plano do que deveria existir, e não do que existe. Por outro lado, essa ausência é, ela mesma, um dado inquietante sobre a persistência da distância entre norma e prática que esta pesquisa se propôs a investigar. Constituiu-se, ainda, como limitação de ordem conceitual o fato de que a terminologia “salas de acolhimento” é polissêmico, mobilizado em campos distintos, como a saúde mental e o enfrentamento à violência contra a mulher, o que exigiu permanente esforço de delimitação do objeto. No próprio campo educacional, a polissemia se reproduz, pois outras nomenclaturas, como “cuidadoteca”, circulam na literatura e nas práticas institucionais, por vezes referindo-se a iniciativas de natureza diversa ou voltadas a finalidades que não o cuidado dos filhos de estudantes-mães. Essa dispersão semântica impõe desafios tanto à revisão de literatura quanto ao mapeamento

normativo, podendo resultar em lacunas involuntárias no levantamento realizado, e aponta para a necessidade de que pesquisas futuras invistam na construção de uma definição conceitual mais precisa e consensuada no campo das políticas de permanência estudantil.

Como perspectivas para futuras pesquisas, aponta-se a necessidade de investigações que acompanhem, em diferentes contextos da prática, os processos de atuação das políticas de permanência estudantil para estudantes-mães na EJA, analisando como os sujeitos escolares reinterpretam, traduzem e ressignificam os textos normativos em suas realidades cotidianas. Pesquisas comparativas entre redes municipais que disponham de legislação similar, mas de diferentes condições materiais e de formação docente, poderiam ampliar a compreensão sobre quais fatores determinam que o compromisso institucional coletivo se sustente ou se esvaia na prática. Seria igualmente relevante investigar as percepções das próprias estudantes-mães em pesquisas que as coloquem como protagonistas, e não apenas como beneficiárias esperadas de políticas que frequentemente as silenciam.

Esta pesquisa não encerra o debate, abre-o. Que ela possa contribuir para que o direito de estudar das mulheres-mães da EJA deixe de ser uma pauta em risco permanente e se torne, de fato, uma conquista sustentada por condições materiais, por formação e pelo compromisso coletivo de quem faz a escola acontecer todos os dias.

REFERÊNCIAS

AKKARI, A. **Internacionalização das políticas educacionais**: transformações e desafios. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

AKKARI, Abdeljalil. A agenda internacional para educação 2030: consenso "frágil" ou instrumento de mobilização dos atores da educação no século XXI? **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 17, n. 53, p. 937-958, 2017. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1891/189154956012.pdf>. Acesso em: 16 ago. 2026.

ALVARENGA, Márcia Soares de. Políticas de formação de educadores de jovens e adultos: disputas de sentidos e cartografia da ação. **Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos**, Salvador, v. 4, n. 7, p. 1-15, dez. 2016. Disponível em: <https://revistas.uneb.br/index.php/educajovenseadultos/article/view/3082>. Acesso em: 20 maio 2025.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. A "revisão da bibliografia" em teses e dissertações: meus tipos inesquecíveis: o retorno. In: BIANCHETTI, Lucídio; MACHADO, Ana Maria Netto (org.). **A bússola do escrever**: desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações. Florianópolis: Ed. da UFSC; São Paulo: Cortez, 2002.

AMAPÁ. Secretaria de Estado da Educação. "**A sala de acolhimento me fez faltar menos nas aulas**", **conta estudante beneficiada pelo programa 'Crescendo Juntos' do Governo do Amapá**. Macapá: SEED-AP, 2024. Disponível em:

<https://seed.portal.ap.gov.br/noticia/1110/a-sala-de-acolhimento-me-fez-faltar-menos-nas-aulas-Conta-estudante-beneficiada-pelo-programa-039-crescendo-juntos-039-do-governo-do-amapa>. Acesso em: 21 abr. 2026.

ANDRIOLA, Wagner Bandeira. Avaliação diagnóstica da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 82, p. 171-196, jan./mar. 2014. Disponível em:

http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362014000100009. Acesso em: 12 abr. 2025.

ARAÚJO, Raimundo Luiz Silva. Desvendando o perfil dos gastos educacionais dos municípios brasileiros. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 121, out./dez. 2012.

ARROYO, Miguel G. **Passageiros da noite**: do trabalho para a EJA: itinerários pelo direito a uma vida justa. Petrópolis: Vozes, 2017. E-book.

AZEVEDO, J. M. L. **A educação como política pública**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2004.

BALL, S. Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 15, n. 2, p. 3-23, 2002.

BALL, S. J.; MAGUIRE, M.; BRAUN, A. **How schools do policy**: policy enactments in secondary schools. New York: Routledge, 2012.

BALL, Stephen J.; MAGUIRE, Meg; BRAUN, Annette. **Como as escolas fazem as políticas**: atuação em escolas secundárias. Tradução de Janete Bridon. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016.

BARBOSA, Carlos Soares; SILVA, Jaqueline Luzia da; SOUZA, José Carlos Lima. Desafios do tempo presente na escolarização de jovens, adultos e idosos: agenda para a nova década. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, São Cristóvão, v. 13, n. 32, e-14146, jan./dez. 2020.

BARROS, Aluísio J. D. *et al.* Maternidade na adolescência no Brasil: altas taxas de fecundidade e desigualdades gritantes entre municípios e regiões. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 42, e00057625, 2026. DOI: 10.1590/0102-311XPT057625.

BEISIEGEL, Celso de Rui. **Estado e educação popular**: um estudo sobre a educação de adultos. São Paulo: Pioneira, 1974.

BOWE, R.; BALL, S. J.; GOLD, A. **Reforming education and changing schools**: case studies in policy sociology. London: Routledge, 1992.

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

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer CNE/CEB nº 11/2000, de 7 de abril de 2000**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2000. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB11_2000.pdf. Acesso em: 19 maio 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Educação de jovens e adultos**: ensino fundamental: livro 1. Brasília, DF: MEC/SECAD, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja_ensinosfund_medio_livro01.pdf. Acesso em: 12 abr. 2025.

BRASIL. **Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007**. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb). Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 7, 21 jun. 2007.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009**. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 8, 12 nov. 2009a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 51, de 16 de setembro de 2009**. Dispõe sobre o Programa Nacional do Livro Didático para Educação de Jovens e Adultos (PNLD EJA). Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 17 set. 2009b.

BRASIL. **Lei nº 12.513, de 26 de outubro de 2011**. Institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec) e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 1, 27 out. 2011.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria-Geral. Secretaria Nacional de Juventude. Ministério da Educação. SECADI. **Agenda do estudante**: Programa Nacional de Inclusão de Jovens: ProJovem Urbano. Organização de Vera Maria Masagão Ribeiro e Maria Umbelina Caiafa Salgado. Brasília, DF, 2012.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012**. Dispõe sobre diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 13 jun. 2013.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016**. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 2, 16 dez. 2016.

BRASIL. **Decreto nº 9.759, de 11 de abril de 2019**. Extingue e estabelece diretrizes, regras e limitações para colegiados da administração pública federal. Diário Oficial da União: edição extra, Brasília, DF, p. 5, 11 abr. 2019a.

BRASIL. **Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019**. Institui a Política Nacional de Alfabetização. Diário Oficial da União: edição extra, Brasília, DF, p. 15, 11 abr. 2019b.

BRASIL. **Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020**. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb). Diário Oficial da União: seção 1, extra C, Brasília, DF, p. 1, 25 dez. 2020.

BRASIL. **Lei Complementar nº 200, de 30 de agosto de 2023**. Institui regime fiscal sustentável para garantir a estabilidade macroeconômica do País. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 1, 31 ago. 2023a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 4, de 30 de outubro de 2023**. Especifica as diferenças e ponderações para distribuição dos recursos do Fundeb para o exercício de 2024. Diário Oficial da União: seção 1, extra B, Brasília, DF, p. 4, 31 out. 2023b.

BRASIL. Ministério da Educação. **Pacto Nacional pela Superação do Analfabetismo e Qualificação da Educação de Jovens e Adultos**. Brasília, DF: MEC/SECADI, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/pacto-eja>. Acesso em: 19 abr. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB nº 3, de 29 de janeiro de 2025**. Dispõe sobre as Diretrizes Operacionais Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 28, 8 abr. 2025a.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 3, de 8 de abril de 2025**. Institui as Diretrizes Operacionais Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 9 abr. 2025b.

CARREIRA, Denise *et al.* **A EJA em xeque**: desafios das políticas de educação de jovens e adultos no século XXI. Organização de Roberto Catelli Jr., Sérgio Haddad e Vera Masagão Ribeiro. 1. ed. São Paulo: Global, 2014.

CERVO, Amado Luiz; BERVIAN, Pedro Alcino. **Metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Prentice Hall, 2002.

CICONELLO, A. Políticas públicas de direitos humanos. In: DELGADO, A. L. M. *et al.* (org.). **Gestão de políticas públicas de direitos humanos**. Brasília, DF: ENAP, 2016.

COSTA, M. A. F.; COSTA, M. F. B. **Projeto de pesquisa**: entenda e faça. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2015.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. Tradução de Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2016.

DESLANDES, Suely Ferreira; CRUZ NETO, Otávio; GOMES, Romeu. **Pesquisa social**: teoria e criatividade. Organização de Maria Cecília de Souza Minayo. Petrópolis: Vozes, 1994.

DI PIERRO, Maria Clara; JOIA, O.; RIBEIRO, V. M. Visões da educação de jovens e adultos no Brasil. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 21, n. 55, p. 58-77, nov. 2001. DOI: 10.1590/S0101-32622001000300005.

DI PIERRO, Maria Clara. O impacto da inclusão da educação de jovens e adultos no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (Fundeb) no estado de São Paulo. In: **A EJA em xeque**: desafios das políticas de educação de jovens e adultos no século XXI. São Paulo: Global, 2014. p. 230.

DI PIERRO, Maria Clara; HADDAD, Sérgio. Transformações nas políticas de educação de jovens e adultos no Brasil no início do terceiro milênio: uma análise das agendas nacional e internacional. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 35, n. 96, p. 197-217, maio/ago. 2015. DOI: 10.1590/CC0101-32622015723758.

DUARTE FILHO, José Elesbão; COSTA, Renato Pontes. Direito à educação, educação ao longo da vida e educação de jovens e adultos: reafirmação de conceitos em tempos de retrocessos de direitos. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 25, n. 77, p. 86-100, abr./jun. 2024.

FERREIRA, Rosilaine Gonçalves da Fonseca. **"Como estudar, se não tenho com quem deixar meus filhos?"**: um estudo sobre as Salas de Acolhimento do ProJovem Urbano. 2014. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

FERREIRA, Rosilaine Gonçalves da Fonseca; ESTEVES, L. C. G. Salas de acolhimento do ProJovem: reflexões acerca do direito à educação. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 17, n. 50, p. 343-371, 2020.

FONSECA, Rosilaine Gonçalves da. **Educação e maternidade**: trajetórias escolares de jovens mulheres da Educação de Jovens e Adultos (EJA) na Maré/RJ. Rio de Janeiro, 2021.

FOUCAULT, Michel. **Nascimento da biopolítica**: curso no Collège de France (1978-1979). Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

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

FREITAS, Bárbara Fernanda de; PINTO, José Marcelino de Rezende. O que mudou na educação de jovens e adultos no Brasil pós-ditadura? Entre o direito proclamado e o financiamento sistematicamente negado. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 25, n. 77, p. 53-68, abr./jun. 2024. DOI: 10.12957/teias.2014.82641.

FREITAS, L. C. **A reforma empresarial da educação**: nova direita, velhas ideias. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FRIEDRICH, Márcia; BENITE, Anna M. Canavarro; BENITE, Claudio R. Machado; PEREIRA, Viviane Soares. Trajetória da escolarização de jovens e adultos no Brasil: de plataformas de governo a propostas pedagógicas esvaziadas. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 67, p. 389-410, abr./jun. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/VCpG4Tr5KBvNkfdXj5ShtZG/>. Acesso em: 16 ago. 2026.

GADOTTI, Moacir. **Educação popular e educação ao longo da vida**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2016. Disponível em: https://paulofreire.org/images/pdfs/Educacao_Popular_e_ELV_Gadotti.pdf. Acesso em: 16 ago. 2026.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

GONÇALVES DA FONSECA, Rosilaine; RIBEIRO ANDRADE, Eliane. Conciliação entre educação e maternidade: trajetórias escolares de mulheres da EJA na Maré/RJ. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 25, n. 77, p. 209-223, 2024. DOI: 10.12957/teias.2014.82712.

GOZZI, G. Estado contemporâneo. In: BOBBIO, N.; MATTEUCCI, N.; PASQUINO, G. (org.). **Dicionário de política**. 5. ed. Brasília, DF: Edunb, 1993.

GUSSI, A. F. Outras epistemologias e metodologias: a experiência do Mestrado de Avaliação de Políticas Públicas. **AVAL: Revista de Avaliação de Políticas Públicas**, v. 2, 2019.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 14, p. 108-130, maio/ago. 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/YK8DJk85m4BrKJqzHTGm8zD/>. Acesso em: 16 ago. 2026.

HARVEY, David. **Breve historia del neoliberalismo**. Madrid: Ediciones Akal, 2005.

IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua**: educação 2024. Rio de Janeiro: IBGE, 2025.

IFAL – CAMPUS MARECHAL DEODORO (@ifalmarechal). **Bora falar do IFALZINHO?** [Fotografia]. Instagram, 2024. Disponível em: <https://www.instagram.com/p/DJVLAJps2P0/>. Acesso em: 21 abr. 2026.

JOAQUIM, Nathália Camila de Sousa; ARAGÃO, Aline Sanches Tobal. Políticas de permanência estudantil para mães universitárias na Universidade Estadual Paulista (Unesp). **Revista Diversidade e Educação**, v. 12, n. 1, p. 974-998, 2024. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/divedu/article/view/16260>. Acesso em: 16 ago. 2026.

KAPLÚN, Gabriel. Material educativo: a experiência do aprendizado. **Comunicação & Educação**, São Paulo, p. 46-60, maio/ago. 2003.

LAKATOS, E.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LOPES, M. As quatro famílias que decidiram derrubar um governo democrático. In: INKINGS, I.; DORIA, K.; CLETO, M. **Por que gritamos golpe?**: para entender o impeachment e a crise política no Brasil. São Paulo: Boitempo, 2016.

MACEDO, Elizabeth. Como a diferença passa do centro à margem nos currículos: o exemplo dos PCN. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 106, p. 87-109, jan./abr. 2009. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/873/87313703005.pdf>. Acesso em: 16 ago. 2026.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006.

MANSUR, Daniel Redinz; ALTOÉ, Renan Oliveira. Ferramenta tecnológica para realização de revisão de literatura em pesquisas científicas. **Revista Eletrônica Sala de Aula em Foco**, v. 10, n. 1, p. 8-28, 2021. Disponível em: <https://ojs.ifes.edu.br/index.php/saladeaula/article/view/1206>. Acesso em: 16 ago. 2026.

MENDONÇA, Amanda; PASSOS, Pâmella. **Espaço Coruja**: pelo direito das crianças e das mulheres. Legisladora Marielle Franco, 2020.

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: Hucitec; Rio de Janeiro: Abrasco, 1992.

MIRANDA, Edgar *et al.* Análise do contexto de influência nas políticas curriculares para ensino de ciências: contribuições da obra de Stephen Ball. **REnBio: Revista de Ensino de Biologia da SBEnBio**, v. 9, p. 6889-6900, 2016.

MIRANDA, Edgar *et al.* **Currículo, políticas e avaliação no ensino de ciências**. Organização de Maylta Brandão dos Anjos e Edgar Miranda da Silva. Rio de Janeiro: Imperial Editora, 2021. (Coleção Temáticas em Ensino de Ciências, v. 4).

MORAES, Roque. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 9, n. 2, p. 191-211, 2003.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. Análise textual discursiva: processo reconstrutivo de múltiplas faces. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 12, n. 1, p. 117-128, 2006.

MOREIRA, W. Revisão de literatura e desenvolvimento científico: conceitos e estratégias para confecção. **Janus**, Lorena, ano 1, n. 1, 2. sem. 2004.

MOURA, Adriana Borges Ferro; LIMA, Maria da Glória Soares Barbosa. A reinvenção da roda: roda de conversa, um instrumento metodológico possível. **Interfaces da Educação**, v. 5, n. 15, p. 24-35, 2015. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/448>. Acesso em: 1 out. 2024.

NORONHA, D. P.; FERREIRA, S. M. S. P. Revisões de literatura. In: CAMPELLO, B. S.; CONDÓN, B. V.; KREMER, J. M. (org.). **Fontes de informação para pesquisadores e profissionais**. Belo Horizonte: UFMG, 2000.

NOVAIS, Valéria Silva de Moraes; AKKARI, Abdeljalil. A educação de jovens e adultos na perspectiva das agendas internacionais e no Brasil. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 32, n. 122, e0243945, 2024. DOI: 10.1590/s0104-40362024003103945.

OLIVEIRA, Rita de Cássia Santana de. **Educação de jovens e adultos: macro/micropolíticas e etnométodos para permanência estudantil na Educação Básica**. 2019. 184 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2019.

ORTIZ, Neiva Lilian Ferreira; BEMME, Luis Sebastião Barbosa; VESTENA, Rosemar de Fátima. Mestrado profissional e produtos educacionais: contribuições dos pedagogos ao ensino de Ciências e Matemática. **Revista de Ensino de Ciências e Matemática**, São Paulo, v. 13, n. 3, p. 1-18, 2022. Disponível em: <https://revistapos.cruzeirodosul.edu.br/rencima/article/view/3427>. Acesso em: 16 ago. 2026.

PAIVA, Vanilda Pereira. **Educação popular e educação de adultos**. São Paulo: Loyola, 1973.

PILETTI, Nelson. **História da educação no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Ática, 1988.

PINTO, José Marcelino de Rezende. As esperanças perdidas da educação de jovens e adultos com o Fundeb. **FINEDUCA: Revista de Financiamento da Educação**, v. 11, n. 14, 2021.

PIRES, R. R. C. Arranjos institucionais para implementação de políticas e ações governamentais em direitos humanos. In: DELGADO, A. L. M. *et al.* (org.). **Gestão de políticas públicas de direitos humanos**. Brasília, DF: ENAP, 2016.

PORCARO, Rosa Cristina. **A história da educação de jovens e adultos no Brasil**. Viçosa: Universidade Federal de Viçosa, 2004.

REGONINI, G. Estado do bem-estar. In: BOBBIO, N.; MATTEUCCI, N.; PASQUINO, G. (org.). **Dicionário de política**. 5. ed. Brasília, DF: Edunb, 1993.

RIBEIRO, A. C. T. Cartografia da ação e a juventude na cidade: trajetórias de métodos. In: RIBEIRO, A. C. T.; CAMPOS, A.; SILVA, C. (org.). **Cartografia da ação e movimentos da sociedade: desafios das experiências urbanas**. Rio de Janeiro: Lamparina; FAPERJ, 2011.

ROTHER, Edna Terezinha. Revisão sistemática X revisão narrativa. **Acta Paulista de Enfermagem**, v. 20, n. 2, p. 5-6, 2007. DOI: 10.1590/S0103-21002007000200001.

SANTANA, Mateus Ubirajara Silva; FRACALANZA, Paulo Sérgio. Teoria do capital humano e o homo oeconomicus na sociedade neoliberal. **Revista Observatorio de la Economía Latinoamericana**, Curitiba, v. 21, n. 11, p. 18952-18973, 2023.

SANTOS, Dyane Brito Reis. **Para além das cotas: a permanência de estudantes negros no ensino superior como política de ação afirmativa**. 2009. 214 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/11778/1/Tese%20%20Dyane%20Santos.pdf>. Acesso em: 11 maio 2026.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. São Paulo: Record, 2000.

SANTOS, Robson dos; ALBUQUERQUE, Ana Elizabeth Maia de; MORAES, Gustavo Henrique; SILVA, Susiane de Santana Moreira Oliveira da. A educação de jovens e adultos entre o direito inconcluso e a exclusão silenciada: desafios ao novo Plano Nacional de Educação. **Cadernos de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais**, Brasília, DF: Inep, n. 8, 2023. Disponível em:

<https://cadernosdeestudos.inep.gov.br/ojs3/index.php/cadernos/article/view/5765>. Acesso em: 19 abr. 2026.

SCHULTZ, Theodore W. Investment in human capital. **The American Economic Review**, v. 51, n. 1, p. 1-17, 1961.

SERRA, Enio; VENTURA, Jaqueline; ALVARENGA, Márcia; REGUERA, Emilio. Interrogando o direito à educação: oferta e demanda por Educação de Jovens e Adultos no estado do Rio de Janeiro. **Crítica Educativa**, v. 3, n. 3, p. 25-41, 2018. DOI: 10.22476/revcted.v3i3.243.

SILVA, Danilma de Medeiros; MOURA, Dante Henrique. A implementação do Pronatec e as implicações na política de educação profissional: o prescrito e o efetivado. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 48, e240913, 2022.

SOUSA, M. do C. de. **Produtos educacionais de Matemática elaborados por professores da Educação Básica no âmbito do NIPEM**. Disponível em: http://www.enrede.ufscar.br/participantes_arquivos/E3_Sousa_TA.pdf. Acesso em: 17 jun. 2019.

TELES, J.; DUARTE, D. B. Avaliação como processo: um olhar sobre o projeto Educando para a Liberdade. In: UNESCO. **Educação em prisões na América Latina**: direito, liberdade e cidadania. Brasília, DF: UNESCO; OEI; AECID, 2009.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2008.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 531-539, set./dez. 2005.

VILLELA PEREIRA, M.; DE LA FARE, M. A formação de professores para Educação de Jovens e Adultos (EJA): as pesquisas na Argentina e no Brasil. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, DF, v. 92, n. 230, p. 70-82, 2011.

ZALUAR, Alba. O antropólogo e os pobres: introdução metodológica e afetiva. In: **A máquina e a revolta**: as organizações populares e o significado da pobreza. 2. ed. Rio de Janeiro: Brasiliense, 1994.

ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA- CEP

COLÉGIO PEDRO II



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Políticas de acolhimento de alunas-mãe na EJA:
Uma proposta de tradução de salas de acolhimentos na EJA

Pesquisador: JOAO RICARDO RODRIGUES DOS SANTOS

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 85357424.4.0000.9047

Instituição Proponente: Colégio Pedro II

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 7.533.003

Apresentação do Projeto:

As informações colocadas nos campos denominados "Apresentação do Projeto", "Objetivo da Pesquisa" e "Avaliação dos Riscos e Benefícios", foram retiradas do documento intitulado [PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2467242.pdf](#), (submetido na Plataforma Brasil em 21/03/2025).

INTRODUÇÃO

A motivação para a produção desta pesquisa está enraizada em experiências pessoais que geraram inquietações significativas. Primeiramente, trata-se de uma questão pessoal decorrente de uma vivência na adolescência, que resultou na minha primeira paternidade. Conforme indicado nos estudos de Gonçalves da Fonseca (2024), a conciliação entre os estudos e a maternidade, aliada às responsabilidades profissionais e familiares, é uma situação comum enfrentada por mulheres. Essa dinâmica se manifestou em minha própria experiência, onde a necessidade de cuidar do meu filho afetou a frequência escolar de sua mãe, resultando no atraso para a conclusão do ciclo básico de ensino. A segunda fonte de inquietação está relacionada à minha prática docente, advinda da observação de alunas-mães que, devido à falta ou insuficiência de apoio para o cuidado de seus filhos, precisavam interromper a frequência nas aulas, especialmente no período noturno do Programa de Educação de Jovens e

Endereço: Campo de São Cristóvão, 177, São Cristóvão, prédio da PROPGPEC, Sala 202-B
Bairro: São Cristóvão **CEP:** 20.921-903
UF: RJ **Município:** RIO DE JANEIRO
Telefone: (21)2163-5730 **E-mail:** cep@cp2.g12.br

COLÉGIO PEDRO II



Continuação do Parecer: 7.633.003

Ausência	maiores.pdf	28/11/2024 21:54:53	JOAO RICARDO RODRIGUES DOS SANTOS	Aceito
Orçamento	Orcamento.pdf	28/11/2024 21:54:17	JOAO RICARDO RODRIGUES DOS SANTOS	Aceito
Cronograma	cronograma.pdf	28/11/2024 21:52:48	JOAO RICARDO RODRIGUES DOS SANTOS	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

RIO DE JANEIRO, 28 de Abril de 2025

Assinado por:
ROGERIO MENDES DE LIMA
(Coordenador(a))

Endereço: Campo de São Cristóvão, 177, São Cristóvão, prédio da PROPGPEC, Sala 202-B
Bairro: São Cristóvão CEP: 20.921-903
UF: RJ Município: RIO DE JANEIRO
Telefone: (21)2163-5730 E-mail: cep@cp2.g12.br