



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**  
**CURSO DE PEDAGOGIA**

**JOSYANE LIMA DE ASSIS**

**DESAFIOS SOCIAIS PRESENTES NO PROCESSO DE  
ESCOLARIZAÇÃO DE MULHERES NEGRAS DA EJA E SUAS  
IMPLICAÇÕES**

Salvador - BA

2023

**JOSYANE LIMA DE ASSIS**

**DESAFIOS SOCIAIS PRESENTES NO PROCESSO DE  
ESCOLARIZAÇÃO DE MULHERES NEGRAS DA EJA E SUAS  
IMPLICAÇÕES**

Trabalho de conclusão de curso, apresentado ao curso de graduação em Pedagogia- Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, como requisito para obtenção do grau de licenciatura em Pedagogia.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dra. Gilvanice Barbosa da Silva Musial

Coorientadora: Prof.<sup>a</sup> Ma. Maria Cláudia Mota dos Santos Barreto

Salvador - Ba

2023

## ATA DE APRESENTAÇÃO DE TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

Aos 12 dias do mês dezembro do ano de dois mil e vinte e três, às 19:30horas, na Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, foi realizada, na sala 14 da Faculdade de Educação, a apresentação do Trabalho de Conclusão do Curso de **Licenciatura em Pedagogia** da(o) graduanda(o) **JOSYANE LIMA DE ASSIS** perante a Banca Avaliadora composta pelas(os) professoras(es): **Profa. Dra. Edilza Correia Sotero**, **Profa. Ms. Maria Cláudia Mota dos Santos Barreto** professor(a) **coorientador(a)** e por mim **Profa. Dra. Gilvanice Barbosa da Silva Musial** professor(a) orientador(a) do Trabalho de Conclusão do Curso intitulado **Desafios sociais presentes no processo de escolarização de mulheres negras da EJA e suas implicações**. Após a apresentação a Banca Avaliadora divulgou os seus pareceres avaliando o referido trabalho monográfico, concluindo que o mesmo foi aprovada (aprovado/reprovado) com média 10,0 (dez). E nada mais havendo a tratar, a sessão foi encerrada e eu lavrei a presente Ata, que após lida e aprovada, foi assinada pelos seguintes interessadas/os: orientador(a), orientanda(o) e professoras(es) avaliadoras(es).

Salvador, 12 de dezembro de 2023

Neste espaço deverão ser inseridas as assinaturas de: orientador(a), orientanda(o) e Professoras(es) avaliadoras(es)

### PARECERES DO TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO DE PEDAGOGIA

**Orientando(a):** Josyane Lima de Assis  Documento assinado digitalmente  
JOSYANE LIMA DE ASSIS  
 Data: 14/12/2023 09:27:11 -0300  
 Verifique em https://validar.it.gov.br

**Orientador(a):** Profa. Dra. Gilvanice Barbosa da Silva Musial **Coorientador(a):** Profa. Ms. Maria Cláudia Mota dos Santos Barreto

 Documento assinado digitalmente  
GILVANICE BARBOSA DA SILVA MUSIAL  
 Data: 13/12/2023 09:52:49 -0300  
 Verifique em https://validar.it.gov.br

 Documento assinado digitalmente  
MARIA CLAUDIA MOTA DOS SANTOS BARRETO  
 Data: 13/12/2023 10:18:21 -0300  
 Verifique em https://validar.it.gov.br

 Documento assinado digitalmente  
EDILZA CORREIA SOTERO  
 Data: 13/12/2023 09:56:45 -0300  
 Verifique em https://validar.it.gov.br

Título do Trabalho de Conclusão do Curso: **Desafios sociais presentes no processo de escolarização de mulheres negras da EJA e suas implicações** Data: 12/12/2023 Horário: 19h30 Local: Sala 14

Parecer nº 01	Parecer nº 02	Parecer nº 03
<p><i>Espaço reservado para digitação do Parecer do(a) 1º Avaliador/Parecerista</i></p> <p><i>O texto atende as exigências de um Trabalho de Conclusão de Curso, apresenta relevância acadêmica, pertinência dos referenciais teóricos e dos caminhos metodológicos. A banca sugere que a estudante dê continuidade aos estudos na Pós-graduação e divulgue os resultados em eventos e publicações.</i></p>	<p><i>Espaço reservado para digitação do Parecer do(a) 2º Avaliador/Parecerista</i></p> <p><i>Acompanha o parecer 01</i></p>	<p><i>Espaço reservado para digitação do Parecer do(a) 2º Avaliador/Parecerista</i></p> <p><i>Acompanha o parecer 01</i></p>
<p><b>Conclusão:</b>  <input checked="" type="checkbox"/> Aprovado/ <input type="checkbox"/> Reprovado Nota: 10,0</p> <p> Documento assinado digitalmente  <small>EDILZA CORREIA SOTERO    Data: 13/12/2023 09:58:20 -0300    Verifique em https://validar.it.gov.br</small></p> <p>Assinatura do(a) Professor(a)</p>	<p><b>Conclusão:</b>  <input checked="" type="checkbox"/> Aprovado/ <input type="checkbox"/> Reprovado Nota: 10,0</p> <p> Documento assinado digitalmente  <small>MARIA CLAUDIA MOTA DOS SANTOS BARRETO    Data: 13/12/2023 10:16:01 -0300    Verifique em https://validar.it.gov.br</small></p> <p>Assinatura do(a) Professor(a)</p>	<p><b>Conclusão:</b>  <input checked="" type="checkbox"/> Aprovado/ <input type="checkbox"/> Reprovado Nota: 10,0</p> <p> Documento assinado digitalmente  <small>GILVANICE BARBOSA DA SILVA MUSIAL    Data: 13/12/2023 09:53:37 -0300    Verifique em https://validar.it.gov.br</small></p> <p>Assinatura do(a) Professor(a)</p>

## AGRADECIMENTOS

Encerra-se um ciclo de aprendizagens, de autoconhecimento e de fortalecimento de coletividades. Novas etapas chegarão e darão continuidade a este ciclo. Neste momento preciso agradecer aqueles e aquelas que seguraram a minha mão e não soltaram, mesmo quando eu não tinha forças para continuar.

Agradeço a Deus por me guiar e por me fortalecer neste processo!

Agradeço aos meus pais, Ana e Fernando, por terem sido minha base e minhas referências. Pai, obrigada por ter me ensinado que eu precisava estudar. Mãe, obrigada por acreditar em mim.

Agradeço ao meu filho Enzo pela paciência e pelo amor entregue, principalmente naqueles momentos específicos de cansaço em que ele notava que era de amor que eu precisava.

Gratidão ao meu irmão Josias, por ter me apoiado e pelas trocas que fizeram toda diferença

Minha gratidão a Jefferson, meu noivo, pela paciência, amor e encorajamento.

Agradeço a minha professora e orientadora, Prof.<sup>a</sup> Dra. Gilvanice Barbosa da Silva Musial, que me recebeu e acolheu neste momento tão especial.

Agradeço a Prof.<sup>a</sup> Ma. Maria Cláudia Mota Dos Santos Barreto, minha coorientadora neste trabalho pela paciência e cuidado nesta produção.

Agradeço a minha avó Júlia, mesmo presente em outro plano, por ter sido inspiração. Ela era luz! Permanece sendo luz.

Agradeço a minha avó Maria, por ter me ensinado tanto sobre quem eu posso ser e não sobre o que dizem quem eu sou.

Ao meu avô Jaime, gratidão por ter sido inspiração. À toda minha família e todas e todos aqueles e aquelas que torceram por mim, meu muito obrigada!!

Agradeço a minha ancestralidade! Gratidão a todas as mulheres que vieram antes de mim e por causa delas, também, eu estou aqui. Agradeço até mesmo àquelas mulheres que ainda virão e que também serão luta.

ASSIS, Josyane Lima de. **Desafios sociais presentes no processo de escolarização de mulheres negras da EJA e suas implicações.** 79. 2023. Monografia. Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2023.

## RESUMO

A presente pesquisa investiga e apresenta desafios sociais presentes no processo de escolarização de mulheres negras da Educação de Jovens e Adultas/os. Esta é uma pesquisa exploratória de abordagem qualitativa e utiliza a entrevista semiestruturada como instrumento principal de produção de informações. As participantes da pesquisa são duas mulheres negras egressas da EJA. O objetivo geral é conhecer os desafios sociais presentes no processo de escolarização de mulheres negras da Educação de Jovens e Adultas/os. Os objetivos específicos são respectivamente; a. Identificar os motivos pelos quais as estudantes retornaram à escola, b. identificar desafios sociais presentes nas experiências das mulheres, c. analisar as implicações destes desafios sobre os processos de escolarização e d. as repercussões da trajetória profissional e de vida com a formação na EJA. Os resultados indicam que o processo de escolarização para mulheres negras ocorre com complexidades, que envolvem desafios e enfrentamentos, oriundas de uma conjuntura social que é extremamente excludente. Os desafios presentes encontrados foram a vulnerabilidade do trabalho, o machismo e o racismo estrutural. Este último fator não é citado pelas mulheres, porém entende-se as amarras da ideologia racista que atuam sobre as vivências femininas negras na sociedade brasileira. Para fundamentar esta pesquisa foram utilizados referenciais teóricos que abordam gênero, como Saffioti (1987) e autoras que discutem gênero e questões étnico-raciais como González (2018) e Davis (2016). Para refletir sobre mulheres na e da EJA utilizou-se Barreto (2021). No que tange às relações das mulheres negras com o trabalho recorreu-se às seguintes literaturas: Saffioti (1987), Barreto (2021), González (2018), Souza (2023) e Davis (2016). O contexto histórico respaldou-se nos estudos de Arroyo (2005), Arroyo (2017) e Haddad, S. e Di Pierro, M. C. (2000). Buscou-se fontes documentais para embasar as discussões sobre raça e sobre o direito à educação, como a Constituição Federal, a Lei de Diretrizes e Bases - Lei nº. 9.394/1996 (LDB), a Lei nº. 10.639/2003, o Estatuto da Igualdade Racial - Lei nº. 12.288/2010 e fontes estatísticas como as do IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Entende-se que as implicações dos desafios nas trajetórias destas mulheres são de caráter violento, pois muitas mulheres negras vivem sem perspectiva de vida digna, atravessadas pelas questões de gênero, raça e classe. Compreende-se a necessidade de pensar a Educação de Jovens e Adultas/os sempre na perspectiva de políticas públicas compreendendo que as mulheres inseridas nesta modalidade de ensino são pessoas enredadas por suas trajetórias.

**Palavras-chave:** Educação de jovens e adultas/os; mulher negra; desafios sociais.

## ABSTRACT

This research investigates and presents social challenges present in the schooling process of black women in Youth and Adult Education. This is an exploratory research with a qualitative approach, and it utilizes semi-structured interviews as the main instrument for information production. The research participants are two black women who graduated from EJA. The general objective is to understand the social challenges present in the schooling process of black women in Youth and Adult Education. The specific objectives are respectively: a. To identify the reasons why students returned to school, b. to identify social challenges present in women's experiences, and c. to analyze the implications of these challenges on schooling processes and d. the repercussions of the professional and life trajectory of training at EJA. The results indicate that the schooling process for black women is complex, involving challenges and confrontations, stemming from a highly exclusionary social context. The current challenges encountered were the vulnerability of work, sexism and structural racism. This last factor is not mentioned by the women; however, it is understood that the constraints of racist ideology affect black female experiences in Brazilian society. To support this research, theoretical references that address gender were utilized, such as Saffioti (1987), and authors who discuss gender and ethnic-racial issues, such as González (2018) and Davis (2016). Barreto (2021) was used to reflect on women in and at EJA. Regarding black women's relationships with work, the following literature was used: Saffioti (1987), Barreto (2021), González (2018), Souza (2023) and Davis (2016). The historical context was supported by studies by Arroyo (2005), Arroyo (2017), Haddad, S., and Di Pierro, M. C. (2000). Documentary sources were sought to support discussions about race and the right to education, such as the Federal Constitution, the Law of Guidelines and Bases - Law no. 9.394/1996 (LDB), Law no. 10.639/2003, the Racial Equality Statute - Law no. 12.288/2010 and statistical sources such as those from the IBGE - Brazilian Institute of Geography and Statistics. It is understood that the implications of the challenges in the trajectories of these women are of a violent nature, as many black women live without the prospect of a dignified life, crossed by issues of gender, race and class. The need to always think about Youth and Adult Education from the perspective of public policies is understood, recognizing that women involved in this education modality are people entangled by their trajectories.

**Keywords:** Education of young people and adults; black woman; social challenges.

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

AJA - ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

ECA - ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE

EJA - EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

FACED - FACULDADE DE EDUCAÇÃO

IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA

INEP - INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS

ANÍSIO TEIXEIRA

IPEA - INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA

LDB - LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL

MOBRAL - MOVIMENTO BRASILEIRO DE ALFABETIZAÇÃO

PNAD - PESQUISA NACIONAL POR AMOSTRA DE DOMICÍLIOS

## SUMÁRIO

<b>1.INTRODUÇÃO</b>	<b>10</b>
<b>2. EJA NA PERSPECTIVA DO DIREITO À EDUCAÇÃO</b>	<b>16</b>
<b>3. MULHERES NEGRAS NA EJA: REFLEXÕES A PARTIR DA DE GÊNERO, CLASSE E RAÇA</b>	<b>28</b>
<b>3.1 Mulher negra da e na EJA e do trabalho</b>	<b>35</b>
<b>4 METODOLOGIA</b>	<b>40</b>
<b>4.1 Percursos metodológicos</b>	<b>40</b>
<b>4.2 Instrumentos metodológicos aplicados para realização deste trabalho</b>	<b>41</b>
<b>4.3 Preparação para a pesquisa: Caminhos até chegar às mulheres da EJA</b>	<b>42</b>
<b>4.4 Breve Biografia das participantes da pesquisa</b>	<b>45</b>
<b>4.4.1 “Quero me chamar Vitória porque eu me sinto vitoriosa”</b>	<b>45</b>
<b>4.4.2 “Vence aquele que persevera!”</b>	<b>46</b>
<b>4.5 Um olhar sobre o bairro de Pernambués</b>	<b>48</b>
<b>5. “EU PASSEI ESSAS COISAS E SÃO ESSAS COISAS QUE FICAM”: ANÁLISES DAS ENTREVISTAS</b>	<b>50</b>
<b>5.1 Vivências do trabalho infantil: “comecei a trabalhar, acredito que já com dez anos”</b>	<b>50</b>
<b>5.2 Violência da vulnerabilidade e precariedade do trabalho de mulheres negras da EJA</b>	<b>53</b>
<b>5.3 Algumas faces do machismo: “Foi difícil, né? Porque já era mãe de família, tinha que trabalhar, tinha que cuidar da casa e dar conta de tudo”</b>	<b>57</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>61</b>
<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>63</b>
<b>APÊNDICE A</b>	<b>66</b>
<b>Roteiro da entrevista</b>	<b>66</b>
<b>APÊNDICE B</b>	<b>67</b>
<b>Transcrição da entrevista - participante 1</b>	<b>67</b>
<b>APÊNDICE C</b>	<b>71</b>
<b>Transcrição da entrevista - participante 2</b>	<b>71</b>
<b>APÊNDICE D</b>	<b>77</b>
<b>Respostas do questionário - participante 1</b>	<b>77</b>
<b>APÊNDICE E</b>	<b>78</b>
<b>Respostas do questionário - participante 2</b>	<b>78</b>

## 1.INTRODUÇÃO

Tendo em vista as problemáticas existentes no campo da EJA - Educação de Jovens e adultos/os, as implicações sociais e dificuldades que circundam esta modalidade, compreendo como uma tarefa fundamental entender como as mulheres negras deste campo lidam com os conflitos provocados por diversos desafios que elas podem encontrar durante seus processos de escolarização. Em decorrência desta inquietação surgiu o tema desta pesquisa: Desafios sociais presentes no processo de escolarização de mulheres negras da EJA e suas implicações.

A escolha deste tema perpassa por duas questões importantes, a primeira é de vínculo afetivo e está relacionada às minhas vivências familiares. A minha avó paterna, Júlia, mulher negra, foi alfabetizada com aproximadamente sessenta anos de idade, a quase trinta anos atrás, através do extinto programa AJA Bahia. As minhas memórias afetivas que estão relacionadas a este momento estão ligadas às tentativas exaustivas que ela realizava para adquirir a escrita do próprio nome. Em alguns momentos ela verbalizou com orgulho que realizaria este feito.

Outras mulheres, que carregavam características de vida semelhantes, não alfabetizadas, também frequentavam aquelas aulas. O analfabetismo é um fato que está diretamente relacionado com a exclusão social. Para além do desejo de pertencimento está a necessidade da recuperação do direito de ser e existir enquanto humanos/humanas. Estas faltas subjetivas e também coletivas refletem o processo de desumanização. Para Freire(1994) a humanização é uma disposição que é negada através das relações injustas de opressão.

Dentro das minhas motivações afetivas encontra-se o fato da minha mãe, dona Ana, também ter retornado aos estudos através do programa Telecurso 2000. Era perceptível as dificuldades que nora e sogra enfrentaram para alcançar as suas conquistas escolares formativas: a vulnerabilidade econômica, a misoginia e o racismo dilataram estas lutas.

A necessidade de voltar para a escola e assim elevar a autoestima, conquistar o direito de assinar o próprio nome e diminuir o estigma do analfabetismo ou alcançar melhores oportunidades de trabalho, tencionava-se com os enfrentamentos diários; com as responsabilidades domésticas, com o cuidado com os filhos. Tencionava-se com as atividades do trabalho informal que muitas vezes

tinham o intuito de ajudar a manter o sustento familiar. Estas eram situações de exclusão diária que dificultavam em grande escala a permanência na escola após este retorno. Contudo, Júlia conquistou a escrita do nome e isso soava como a recuperação da dignidade e do direito de acesso ao conhecimento escolar. Ana completou o ensino médio através da educação de jovens e adultos/os mesmo diante de muitos desafios.

Embora o tema desta pesquisa retrate mulheres negras da e na EJA, se faz necessário ressaltar que a educação de jovens e adultos/os é uma modalidade de educação que ocorre para além dos muros da escola e possui um público diverso. Gomes (2011, p.87) compreende a EJA enquanto “processos, políticas e práticas educacionais voltados para a vida adulta realizados dentro e fora do contexto escolar”. Este processo está para além da modalidade de ensino formal, pois perpassa pelas experiências de vida dos sujeitos/os da EJA. As vivências sociais não ficam neutralizadas durante o processo de escolarização.

As questões sociais que mobilizaram a escolha do tema desta pesquisa dizem respeito às violências aparentes através da vulnerabilidade econômica, da exclusão social ou caracterizada através do machismo, da misoginia e sobretudo do racismo; que embasaram toda essa tentativa de exclusão feminina do contexto educacional. Todas estas questões estão atravessadas pela afetividade, pois existem centenas e milhares de “Julias e Anas” espalhadas pelo Brasil, representadas por mulheres negras que vivenciam situações de desafios sociais e que em algum momento da vida retornam para a EJA com objetivos comuns.

As mulheres culturalmente foram ensinadas a serem subservientes aos homens, que por sua vez foram formados para serem os “provedores do lar”. Dito isso, entende-se que muitas destas viviam sob a perspectiva de casar-se e com a intenção de serem boas donas de casa. Cuidadoras das famílias. Este fato retrata a vida de milhares de mulheres. A mulher negra, no entanto, por vezes encontrava-se em uma realidade social que a impedia de aguardar que um homem surgisse como seu “salvador” da vulnerabilidade econômica e social. Isso ocorre porque as atividades de trabalho sempre foram uma realidade para mulheres negras. No Brasil, enquanto as mulheres brancas lutavam para acessar espaços de trabalho, a mulher negra era vista como mão de obra precarizada desde a administração escravagista.

As desigualdades sociais estavam postas e haviam resquícios do período de escravização. Os padrões pré-estabelecidos pelo patriarcado também estavam pré-determinados. Estes padrões não foram criados a partir de um ideal de família negra, mulher negra e muito menos homem negro. Foram criados a partir de uma perspectiva de família branca, mulher branca e homem branco. Segundo Davis (2016), uma vez que mulheres negras, enquanto trabalhadoras, não podiam ser tratadas como “sexo frágil” ou “donas de casa”, os homens negros não podiam aspirar à função de “chefes de família”, muito menos à de “provedores da família”.

A inserção no mercado de trabalho formal ou informal poderia apresentar-se como uma saída para garantir o sustento familiar ou para auxiliar nas despesas familiares. No entanto, para acessar o mercado formal de trabalho e adquirir um emprego necessita-se cada vez mais de formação e qualificação. A educação formal, nessa circunstância, pode ser uma possibilidade de formação que auxilia os sujeitos nesta tentativa de ascensão socioeconômica. Ocorre que existe uma contradição fortalecida pelas desigualdades que dificulta o acesso e permanência escolar de certos grupos mais vulneráveis economicamente.

Enquanto o acesso aos diferentes níveis e modalidades de ensino não for equânime e não se considerar que a pobreza, a desigualdade, o racismo, o preconceito e a discriminação racial são fatores estruturais e estruturantes das relações sociais, econômicas, políticas e educacionais no país não será possível reduzir as desigualdades e favorecer a plena democratização e universalização da garantia do direito à educação. (Araújo, Jesus e Musial, 2021, p.17)

A educação formal brasileira nasceu de um contexto de violências e opressões da classe dominante sobre aquelas e aqueles que foram submetidas /os à exclusão social. Os povos nativos indígenas, as crianças, as pessoas com deficiências, as mulheres, sobretudo as mulheres negras e aqueles e aquelas que foram furtados das suas humanidades. A história da educação do Brasil reflete a perspectiva de dominação de corpos e mentes. Para Freire (1990) a desumanização está para além de uma questão ontológica, mas trata-se principalmente de uma condição construída historicamente.

A EJA se origina nessa estrutura social, chega ao Brasil no período da colonização através dos padres jesuítas e tinha como objetivo “domar” os povos indígenas tornando-os dóceis e impor sobre eles sua língua, sua cultura e seus costumes. Isso ocorreu também para os povos africanos trazidos sob violência para a colônia. Neste cenário, as mulheres ainda encontravam-se excluídas e eram

vistas apenas como boas reprodutoras de mão de obra escrava. A visão da classe dominante sobre a mulher negra representada através da segregação destes corpos reverberou em diversos acontecimentos que marcaram negativamente estas mulheres e aquelas que vieram depois delas.

Estas inquietações deram origem ao seguinte questionamento: quais os desafios sociais presentes no processo de escolarização de mulheres negras da EJA e suas implicações? A pergunta busca compreender quais desafios sociais que estiveram presentes no processo de escolarização de mulheres negras egressas da EJA e quais as implicações destes desafios na continuidade dos estudos/na permanência na escola? Para refletir sobre mulheres negras da EJA é pertinente observar o contexto histórico, cultural e social que envolve a formação destas pessoas enquanto sujeitas e também em suas coletividades.

Os reflexos do racismo oriundo da escravidão reverbera até os dias de hoje através das relações sociais, dos costumes, da organização social do trabalho, da forma que ocorrem as experiências cotidianas das pessoas negras no Brasil. O mito da democracia racial e a miscigenação tem grande influência sobre isso. Passos (2012, p. 151) afirma em seus escritos que “o ideal de branqueamento foi substituído pela afirmação e valorização do povo brasileiro”. A construção de uma ideia ilusória de igualdade racial através da mestiçagem, deu margem ao surgimento de uma camuflagem para os verdadeiros conflitos raciais existentes no Brasil. Segundo Passos (2012, p. 151), “essa ideia reinventa uma história de convivência harmoniosa e integrada culturalmente entre todos no Brasil, o conceito “raça” cede lugar à cultura, nas Ciências Sociais”.

Passos (2012, p. 139), entende que “o racismo é estruturante das desigualdades a que está submetida a população negra, pois incide sobre ela e determina as suas condições sociais por gerações”. Percebe-se um planejamento desta configuração social através da educação sob a intenção de manter a dominação sobre o povo negro mesmo com o advento da abolição do trabalho escravo. O fim do regime escravocrata não significaria uma liberdade efetiva do povo negro e sim uma mudança na estrutura social que garantisse uma preservação do lugar de dominação da elite branca.

Esta mudança de ponto de vista sobre promover uma forma de educação para negras/os tinha como referência o “novo” modelo de sociedade que se pretendia construir (Passos, 2012). A elite que governava o Brasil preocupava-se

em resolver um “problema” que seria representado através das/dos sujeitas/os recém libertas/os. Sobre este projeto de conformação para as/os negras/os através da educação Passos (2012, p. 143) diz que “a elite branca dirigente projetou o que desejava para as/os negras/os nesta sociedade, chamando para si a responsabilidade de construir a transição para a sociedade livre”.

Quando se trata da mulher negra na sociedade brasileira este quadro sofre um tensionamento ainda maior, pois estas mulheres sofrem opressões oriundas de relações de gênero, classe e raça. Segundo Davis (2016), existem intersecções entre raça, classe e gênero que permitem que estas categorias se cruzem. Desse modo, o racismo, o desemprego, o machismo, a misoginia, o feminicídio, a vulnerabilidade social, de trabalho e econômica e tantas opressões podem, de alguma forma, atravessar cotidianos e compor vivências de muitas estudantes.

É oportuno salientar que o público da EJA é diverso, porém entende-se que a maioria do público que a compõe é formado por pessoas negras e, portanto, historicamente, esses indivíduos sofrem injustiças que os colocam muitas vezes em situações de adversidades sociais. O marcador de gênero se relaciona com o marcador racial. A pesquisa do Censo Escolar - INEP (2022) indica que quanto à cor/raça, as/os estudantes identificadas/os como pretos e pardos representam 77,5% da EJA de nível fundamental e 69,3% da EJA de nível médio em relação à matrícula dos/as estudantes com informação de cor/raça declarada. As/os estudantes declaradas/os como brancas/os representam 20,2% da EJA de nível fundamental e 29,2% da EJA de nível médio.

A demarcação de gênero, as condições sociais e étnico-raciais são pontos importantes que guiarão esta pesquisa. O objetivo geral é conhecer os desafios sociais presentes no processo de escolarização de mulheres negras da Educação de Jovens e Adultas/os. Quanto aos objetivos específicos, eles visam: Identificar os motivos pelos quais as estudantes retornaram à escola; Identificar desafios sociais presentes nas experiências das mulheres; Analisar as implicações destes desafios sobre os processos de escolarização; As repercussões da trajetória profissional e de vida com a formação na EJA.

A abordagem metodológica utilizada nesta investigação será a pesquisa de campo, exploratória e de abordagem qualitativa. Segundo Marconi e Lakatos (2003, p. 189), o interesse da pesquisa de campo está voltado para o estudo de indivíduos, grupos, comunidades, instituições e outros campos, visando à compreensão de

vários aspectos da sociedade. Os instrumentos utilizados para produção de informações foram 1) entrevista semi-estruturada e 2) questionário. O público-alvo são mulheres negras egressas da EJA. Os relatos foram registrados através de gravador de voz e os áudios foram transcritos. Tudo ocorreu mediante autorização prévia das sujeitas envolvidas, seguindo os padrões éticos de pesquisas com seres humanos.

Esta monografia está subdividida em capítulos. O primeiro capítulo apresentará a educação de jovens e adultas/os na perspectiva do direito à educação, apresentando reflexões de como esse processo vem se desenvolvendo ao longo da história. O segundo capítulo se voltará para os marcadores de gênero, classe e raça com o intuito de abordar a participação da mulher negra na educação de jovens e adultas/os. Será realizada principalmente uma reflexão sobre as relações destas sujeitas centrais da pesquisa com o trabalho, apontando as reverberações do período de escravização e as implicações ideológicas do patriarcado sobre as relações atuais de trabalho para estas mulheres.

A terceira e última parte apresentará os desafios sociais descritos no tema e trará as transcrições e análises das entrevistas realizadas. Será apresentado neste capítulo os resultados encontrados nesta investigação. Para além desta divisão, estarão presentes nesta monografia a metodologia que apontará os percursos metodológicos, abordagem metodológica e preparação deste trabalho. Será realizado neste espaço uma breve biografia das entrevistadas e uma contextualização do bairro que acolhe estas mulheres. Em seguida serão apresentadas as considerações finais, referências e apêndices.

## 2. EJA NA PERSPECTIVA DO DIREITO À EDUCAÇÃO

A EJA está conquistando novos espaços educacionais, enquanto campo de pesquisa, de formação de professores e, sobretudo, de políticas públicas. Este é um importante movimento desta modalidade de educação no sentido de gerar melhores possibilidades educacionais para suas e seus estudantes. Estas conquistas ultrapassam as estruturas físicas escolares e circulam entre as vivências destas/destes sujeitas/os. A partir do momento em que são estabelecidas leis que garantam direitos às/aos estudantes, reconhecendo-os enquanto cidadãos/cidadãs de direitos, estes são postos em um lugar de resgate da dignidade.

De acordo com Arroyo (2005, p.20), “há indicadores promissores para a reconfiguração da EJA.” Esta afirmação indica a necessidade da criação de um novo modelo educacional, para jovens e adultas/os. Entretanto, nem sempre este foi um desejo constante para realidade da educação, haja vista que o que havia sido idealizado para esta, perpassa pela manutenção do modelo de ensino superficial. Historicamente as mudanças ocorreram e têm sido conquistadas através de muitos conflitos.

Embora esta modalidade de educação tenha conquistado espaço no campo do direito, com políticas públicas e ações de resistência, especialmente através do movimento negro, a história nos apresenta difíceis e excludentes realidades que atravessam a construção desta modalidade. Muitas conquistas foram alcançadas, porém também houve retrocessos. A educação básica no Brasil sofreu ao longo da história diversas modificações ocasionadas por interesses políticos.

O entendimento destes desafios é indispensável para a compreensão da diversidade que forma o arranjo educacional da EJA e para compreender essas/esses sujeitas/os reais adolescentes, jovens, adultas/os e idosas/os a partir das suas experiências de vida, bem como as suas relações com o trabalho, suas experiências diante da comunidade em que vivem, até mesmo as suas condições econômicas e sociais de sobrevivência.

Visando o que foi exposto anteriormente, percebe-se que o Brasil atual ainda sofre com o modo que se administra o setor educacional, e isso ocorre porque geralmente a educação no Brasil é idealizada para atender as necessidades da classe que detém o poder, em detrimento das maiorias minorizadas.

Frequentemente os interesses econômicos se sobrepõem aos interesses estudantis. É possível ilustrar esta ocorrência através das mudanças governamentais, pois quando muda-se um governante habitualmente há alterações na forma de pensar e fazer educação, o que ocasiona retrocessos constantes. Este movimento afeta a estrutura de educação de jovens e adultos/os, pois estas são invisibilizadas/os em suas demandas.

Desde o Brasil Colônia que pode-se observar formas de se fazer educação para jovens no Brasil. Neste período a educação era, basicamente, voltada para poucas/os e visava suprir as necessidades de domínio dos senhores sobre aquelas/aqueles que foram brutalmente tomadas/os como escravizadas/escravizados. Conforme Di Pierro e Haddad (2000), neste período, os padres jesuítas buscavam disseminar o evangelho, transmitir normas de comportamento e ensinar os ofícios necessários ao funcionamento da economia colonial, inicialmente aos indígenas e, posteriormente, às/aos negras/os escravizadas/escravizados.

Cabe salientar que a dominação não ocorre de modo passivo, pois por toda história ao longo das trajetórias da humanidade sempre houve lutas e as/os sujeitas/os oprimidas/os em algum momento reconhecem que é preciso resistir para sair da condição de opressão. Estes atos perpassam desde a resistência passiva, assim denominada por González (2018), até a criação de estratégias e de embates especialmente coletivas para conseguirem escapar do controle, o que ocorreu durante o colonialismo.

Nota-se o empenho daqueles que detinham o poder, de criar mecanismos de controle psicológico, moral e físico através da ação educativa. Souza (2023) descreve que as ordens que são dadas na intersubjetividade, nessa sociedade hierarquizada, são ordens de poder e de dominação. Elas são internalizadas, transformadas em sentidos pessoais, em jeitos de ser, estar e agir no mundo. Advém deste contexto a matriz ideológica da educação para as majorias pautada em violências; nos ideais retrógrados racistas.

O cenário educativo brasileiro para as/os jovens e adultos/os negras/os modifica-se acompanhando a conjuntura sociocultural vigente em cada tempo histórico. Gomes (2005) compreende que existe uma variabilidade de formas de conceber, viver e ser “jovem” e “adulta/o” nas culturas. Dessa forma, entende-se estes termos enquanto construções culturais. Com isso, as concepções de “ser

jovem e adulta/o” no Brasil se modificaram junto com as alterações socioculturais no decorrer do tempo.

As pessoas negras escravizadas no período colonial sequer eram vistas como seres humanos. Os homens negros e crianças eram considerados apenas como força produtiva de trabalho. No que tange às mulheres negras neste período, a realidade não é divergente. Em conformidade com González (2018), era possível encontrar mulheres negras ocupando duas categorias de trabalho escravo: eito e mucama. Em ambas as tarefas coube-lhe a doação de força moral para seu homem, seus filhos e companheiros de cativo.

Esta perspectiva coloca a mulher negra em um lugar social atual de colheita das consequências históricas desta determinação ideológica. Por muito tempo era praticamente impossível encontrar mulheres negras ocupando espaços sociais e políticos de prestígio. Aos poucos esta realidade vem sendo desconstruída.

As mulheres foram idealizadas socialmente para serem sujeitas passivas, para darem conta da família, do cuidado com o marido e com os filhos. Em alguns momentos elas são levadas até mesmo a responsabilizar-se e a tomar para si as obrigações que pertencem ao Estado. Quando este falha em oferecer estruturas ideais de educação formal para as crianças que dialogue com as diversas realidades das/dos sujeitas/sujeitos, ou quando este falha em não oferecer condições de trabalho favoráveis para as famílias gera-se em contrapartida uma sobrecarga para estas mulheres.

Por conta do que havia sido estabelecido para estas mulheres durante o colonialismo e reforçando o ideal patriarcal, elas seguem ocupando um espaço significativo no que diz respeito aos afazeres domésticos, remunerados ou não. Conforme as Estatísticas de Gênero e Indicadores sociais das mulheres no Brasil IBGE (2021), em 2019, as mulheres dedicam-se aos cuidados de pessoas ou afazeres domésticos quase o dobro de tempo que os homens (21,4 horas contra 11,0 horas). A pesquisa também indica que a sobrecarga de afazeres domésticos é apontada como a causa primordial pelo abandono escolar.

O advento do Brasil Império gerou novos interesses políticos e dominantes que alteraram a configuração educacional anterior. A primeira constituição foi estabelecida em 1824 e a educação é apresentada como um direito de todas/os as/os cidadãs/ãos. Portanto, naquele período as mulheres trabalhadoras encontram-se excluídas socialmente e poucas/os sujeitas/os eram tidas/os como

cidadãos/ãs. Di Pierro e Haddad (2000), explicam que neste período somente uma pequena parcela da população pertencente à elite econômica possuía cidadania e poderia ter acesso à educação primária. Ficavam excluídas/os negras/os, indígenas e grande parte das mulheres.

Em 1891, uma constituição foi estabelecida e trouxe com ela novas determinações. Este documento reafirma os dispositivos do Ato Adicional de 1834 delegando às províncias a responsabilidade pela educação elementar e em contrapartida isenta a união deste gasto. Ao que se refere à República Velha, a educação para os pobres era realizada para satisfazer as necessidades da elite. Havia uma contradição que consistia no interesse de alfabetizar adultos/os e em contrapartida o desinteresse em investir financeiramente neste feito.

Esse período é marcado pela escolha do Estado de precarizar a educação voltada para os menos favorecidos/os. Segundo os estudos de Di Pierro e Haddad (2000), não havia preocupações específicas com a EJA e sim uma preocupação com a educação em termos gerais sob a intenção de reduzir os altos níveis de analfabetismo aparentes pelo Censo escolar de 1920. Conforme Di Pierro e Haddad (2000), o censo de 1920, realizado 30 anos após o estabelecimento da República no país, indicou que 72% da população acima de cinco anos permanecia analfabeta.

Di Pierro e Haddad (2000) afirmam que mais uma vez a União garantiu a formação das elites em detrimento de uma educação para as amplas camadas sociais marginalizadas. Neste período, o preconceito contra pessoas não alfabetizadas ganha força, pois aquelas/aqueles que não sabiam ler, segundo a nova constituinte, não poderiam votar. Essa realidade não é muito distante da vigente, pois ainda é possível perceber as diferenças sociais, raciais e econômicas que atravessam a educação e geram conflitos na educação para o povo.

Na Era Vargas, o populismo e a necessidade de apresentar sucessos alcançados pelo país levou o líder do governo a uma preocupação com o “problema” do analfabetismo. Esta preocupação estava carregada de preconceitos e estigmas contra aqueles que haviam sido segregados do processo educacional. Ser analfabeto, nesse contexto, significava principalmente humilhação.

Di Pierro e Haddad (2000), descrevem a chegada do Mobral, durante o período Militar, com a promessa de solucionar o problema do analfabetismo, classificado pelo então presidente como “vergonha nacional”. Foram criadas

algumas estratégias na perspectiva de complementar as etapas educacionais que as pessoas não alfabetizadas não tinham realizado. O MOBRAL e o ensino supletivo são exemplos importantes desse acontecimento. A intenção era suprir uma carência de uma etapa educacional que faltava as/os adultas/os. O objetivo, no entanto, perpassa pela necessidade de equilibrar as estatísticas na área da educação que estabelecesse o país em uma posição interessante entre outros países e disseminar as ideias populistas.

Arroyo (2005, p.26), entende que a EJA só sairá dessa configuração supletiva, preventiva e moralizante se mudar o olhar sobre as/os jovens-adultas/os e as/os ver com seu protagonismo positivo: sujeitas/os de direitos. Outrora, mulheres e homens que haviam sido segregados da educação formal por questões políticas, econômicas racistas e excludentes, estavam fadados a vivenciarem uma educação assistencialista e supletiva. A base deste processo estava nos estereótipos construídos no decorrer do tempo. Para as mulheres negras esta realidade era ainda mais tensa, já que elas permaneceram por muito tempo à margem da sociedade.

Em 1988, uma nova Constituição foi estabelecida. Este foi um importante marco para a educação básica brasileira, pois ela estabeleceu a educação como direito de todos e determinou parâmetros essenciais para organizar o ambiente educacional. O cenário político da época teve forte influência sobre as conquistas oriundas deste documento, pois vivia-se um contexto de mobilizações sociais que buscavam o estabelecimento do estado democrático de direito.

Para Catelli e Di Pierro (2017), as conquistas adquiridas na Constituição de 1988 ocorreram mediante a interação dos movimentos sociais e sociedade civil com o sistema político. Estas conquistas perpassam pelo restabelecimento do estado de direito, fundação da seguridade social e reconhecimento de direitos trabalhistas. No âmbito educacional ficou determinado ensino público e gratuito, incluindo as/os jovens e adultas/os. Este documento representou uma significativa conquista para os jovens e adultas/os que até então encontravam-se excluídos da educação básica. A Constituição Federal de 1988, em seu Artigo 205, determina que

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1988).

Diante do exposto, cabe refletir sobre o lugar social ocupado pela mulher, sujeita central desta pesquisa, neste contexto de conquistas, em que as mulheres aparecem alcançadas pelo direito de serem consideradas cidadãs de direitos. No entanto, percebe-se que mesmo com o advento da constituição Federal de 1988, o estigma relacionado às discriminações contra as mulheres deixaram marcas profundas que repercutem nas suas trajetórias de vida, para além do ambiente escolar, até os dias atuais, pois o processo educativo não acontece apenas na escola, ela acontece os espaços sociais ocupados pelas/os sujeitas/os.

Para além das discriminações existentes, estão vívidas as dificuldades encontradas por muitas mulheres da EJA de acessarem ou permanecerem na escola por conta dos desafios vivenciados em seus cotidianos. Para atender demandas como estas, em 1996, foi criada a Lei nº. 9.394/96 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, que define a EJA como modalidade da Educação Básica, bem como determinava que o poder público deve oferecer condições de acesso e permanência escolar. Percebe-se que sujeitos e sujeitas da EJA encontram-se amparados por lei.

A Lei nº. 9.394/1996 (LDB), em seu primeiro parágrafo, artigo 1, determina que a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. Desse modo, reafirma-se a importância de compreender os processos que atravessam as experiências sociais e pessoais das/dos estudantes como parte do processo educacional pedagógico e as/os sujeitas da EJA estão inseridas/os neste processo.

Ao compreender este processo, necessita-se formular políticas públicas que dialoguem com a Lei nº. 9.394/1996 (LDB) e com a Constituição Federal de 1988 e ofereça condições básicas para o acesso e permanência escolar para as mulheres negras e trabalhadoras da EJA. Para isso, faz-se crucial formular programas voltados para o trabalho que deem a estas mulheres condições financeiras, emocionais e psicológicas para interagir com o contexto escolar. Fundamental garantir que haja condições necessárias de acesso à saúde pública para a mulher.

Indispensável fomentar políticas públicas voltadas à segurança dessas estudantes. Fundamental conceber que, muitas vezes, estas sujeitas estão vulneráveis a violências diversas e expostas a situações oriundas de ideologias

cruéis, machistas e racistas. Estas violências transcorrem através de relações familiares de poder, em que muitas vezes o homem, no papel de marido, se coloca no direito de violentar fisicamente e /ou psicologicamente as esposas.

As violências também acontecem em contexto social fora do ciclo familiar. É comum ver em Salvador, ao final da aula noturna em algumas escolas, grupos de mulheres saindo juntas, com pressa e apreensivas, por medo de assalto ou medo de serem abusadas sexualmente. A exposição destas mulheres à insegurança, fragiliza a frequência escolar e ameaça a garantia de acesso e permanência na escola.

Articulando com a Lei nº. 9.394/1996 (LDB), no que tange diretamente à educação de jovens e adultos/os, determina em seu artigo 37 que a educação de jovens e adultos/os será destinada àquelas/àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria. Em seguida, ainda no artigo 37, inciso, a LDB define que os sistemas de ensino devem assegurar gratuitamente oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.

A constituição garante o acesso à educação igualitária para todos e todas, a LDB garante que haja condições de acesso e permanência escolar, dialogando com as ideias de Arroyo (2005, p.48), que compreende que “não é suficiente celebrar a quase universalização da entrada no sistema escolar”. Enquanto esse sistema for rígido, excludente e seletivo, torna a permanência escolar das/dos que são marginalizadas/os inviável.

Para Arroyo (2005, p. 48), “um espaço só é público quando está adaptado às condições humanas dos sujeitos” e das sujeitas. Desse modo, sabe-se que a escola nem sempre cumpre este papel mediador dos direitos, mas cabe ao Estado garantir que este território, assim como as práticas pedagógicas realizadas, dialoguem com as trajetórias das estudantes. Na prática, mesmo com tantas conquistas, ainda há muito a se desejar, pois o que muito se vê são realidades de vulnerabilidade econômica e social, violências diversas, discriminações contra mulheres, desigualdade social e muita segregação que reverbera no processo de escolarização. Embora a educação brasileira tenha disposto de diversos programas voltados para erradicar o analfabetismo até este tempo, há altos índices de analfabetismo no presente.

Quando a estatística de analfabetismo atual no Brasil parte para análise racial os dados são alarmantes, visto que, a PNAD Contínua do IBGE (2023), indica que em 2022, dentre as pessoas de 15 anos ou mais não alfabetizadas 3,4% eram brancas e 7,4% negras. No grupo etário de 60 anos ou mais, a taxa de analfabetismo das pessoas brancas era de 9,3% e, das pessoas negras, elevou-se para a taxa de 23,3%.

Há uma tendência de pensar a EJA na perspectiva da suplência, para completar as etapas que foram perdidas, retomando conteúdos que foram programados para um outro grupo de pessoas. Arroyo (2005, p. 28) ressalta que “teimar em reduzir direitos a favores, à assistência, à suplência, ou a ações emergenciais é ignorar os avanços na construção social dos direitos entre eles à EJA”. A educação não deve ocorrer de forma assistencialista ou visando completar o que não foi visto na infância, pois estas estudantes são cidadãs de direito. A Educação de Pessoas Jovens Adultas e Idosas precisa respeitar o tempo presente, as experiências destas mulheres.

Por um lado, o desconhecimento de algumas/alguns sobre o que é de direito e por outro lado um desinteresse de quem cabe a responsabilidade de promover a educação e em compreender estas/estes sujeitas/sujeitos enquanto cidadãos e cidadãs de direito. Para as mulheres negras, sobretudo a LDB é de extrema importância pois leva em consideração as dificuldades encontradas por muitas mulheres em acessar ou permanecer em contexto escolar devido às relações de trabalho, sociais, e tantas outras questões que atravessam estes corpos negros.

É preciso utilizar-se dos atos de resistência para garantir que os direitos conquistados no decorrer desta trajetória sejam postos em prática. Essencial permanecer na luta em busca da desconstrução de preconceitos e estereótipos construídos. Mostra-se importante manter-se na luta para conquistar espaços ainda inexplorados por estas mulheres.

Passa-se então a idealizar realizar formação de educadoras/es voltados para atuar nesta etapa de formação e a EJA torna-se responsabilidade do estado, com a intenção de viabilizar que os direitos de pessoas jovens, adultas e idosas à educação sejam garantidos. Catelli e Di Pierro (2017) explicam que em 1990 foram elaboradas as Propostas Curriculares para o Ensino Fundamental da EJA e é oferecida formação de professoras/professores no âmbito do Programa Parâmetros Curriculares Nacionais.

Todo esse movimento em prol de desenvolver uma educação formal mais democrática alcança algumas/alguns sujeitas/os em uma perspectiva social, a partir do desenvolvimento de políticas públicas e ações afirmativas voltadas para este fim. O foco volta-se para as diferenças de classes e desconsidera que as questões étnico-raciais gerem quaisquer demandas sociais para as pessoas negras ou sequer que estas questões interfiram de alguma forma em seus processos de escolarização. Para além das questões de classe, as pessoas estão atravessadas por outras questões tão excludentes quanto às diferenças de classes sociais.

Segundo Gomes (2005, p. 89) “a uma outra forma de articulação da comunidade negra no Brasil em torno da implementação de políticas e práticas educacionais específicas para o povo negro.” Para o movimento negro, estas ações passam a gerar incômodos, pois a comunidade negra envolvida compreendia que as ações desenvolvidas de cunho social não alcançava as pessoas negras de forma integral. Compreender a totalidade da população pobre apenas através da perspectiva da desigualdade de classe e sem realizar um recorte étnico-racial invalida toda uma história de exclusão social, cultural e racial de que o povo negro, que foi sequestrado para terras brasileiras, vivenciou.

Além disso, esta maneira de projetar políticas educacionais sugere, mesmo que implicitamente, que os jovens e adultos/os estudantes são todas/os universais. Projeta-se uma sujeita a partir de um parâmetro de jovem que não alcança a todas. Assim, é fundamental compreender que os indivíduos possuem desafios subjetivos também coletivos e diversos e muitos destes desafios se assemelham a partir dos coletivos aos quais pertencem.

Gomes (2005) explica que as/os jovens são atravessadas/os por suas experiências, culturas, práticas sociais específicas e portanto as trajetórias de cada uma/um delas/deles são diferentes. A forma que lidam e percebem a vida não é homogênea. Portanto, não faz sentido propor uma educação a partir de uma visão de jovem padronizado, a não ser que não haja a intenção de alcançá-las/os efetivamente com esta ação educativa.

O movimento negro, ao longo da história, vem contribuindo para a organização política de ações que favorecem a denúncia e exposição de práticas racistas que estiveram e estão presentes na estrutura da sociedade brasileira e também tenciona para que haja produção de ações afirmativas e produção de

políticas públicas reparadoras de processos segregadores. A Lei nº. 10.639/2003 é fruto desse movimento.

A Lei nº. 10.639/2003, que altera a Lei nº. 9.394/1996 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação, insere e estabelece a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira nas escolas públicas e particulares brasileiras. Isto eleva a discussão do racismo no ambiente educacional para além das atividades que são sugeridas tradicionalmente em muitas escolas, apenas no mês de novembro.<sup>1</sup>

A Lei nº. 10.639/2003 promove um reconhecimento da necessidade destes diálogos nas escolas do país para além de um dia ou um mês, promovendo a transversalidade das questões étnico-raciais na escola. É evidente a importância da presença contínua deste tema nos currículos.

Gomes (2005) entende que inserir jovens e adultos/os negras/os na temática étnico-racial gera impactos positivos e uma nova ressignificação das identidades destas/destes pessoas. Para a população negra, o acesso ao ensino sobre a história e cultura afro-brasileira significa assegurar que este público acesse informações sobre as suas ancestralidades e viabilizar que eles caminhem contra a violência do genocídio negro.

Segundo os escritos de Nascimento (2017), genocídio da/o negra/o brasileira/o perpassa não somente por violências físicas, pois para ele existem formas diversas de se aniquilar o povo. Uma dessas maneiras de violentar a população negra foi através do mito da democracia racial e através da miscigenação. Estes últimos dois fatores citados promovem o apagamento cultural e étnico-racial, que reverberam no apagamento das subjetividades dos indivíduos e incitam um auto ódio e um ódio coletivo.

Esta imersão na história afro-brasileira, certamente gerará impactos significativos na autoestima de mulheres negras, que foram ensinadas a odiar o seu cabelo, os seus tons de pele, ensinadas através do patriarcado a ocupar espaços de subserviência, e pode impactar sobretudo nas perspectivas subjetivas e de futuro destas mulheres e nas suas formas de ver e se perceber no mundo.

A importância da intervenção escolar nas questões étnico-raciais e de gênero, encontra-se especialmente no desenvolvimento destas percepções subjetivas e coletivas das estudantes. Levando em consideração a dimensão do

---

<sup>1</sup> No dia 20 deste mês é comemorado o dia da consciência negra.

público feminino e negra/o que forma a educação de pessoas jovens, adultas e idosas no Brasil, deve-se considerar a importância das discussões destas temáticas em sala de aula. Estas conversas geram autoconhecimento, dão margem para escuta coletiva, para compreensão dos conflitos que muitas mulheres vivenciam na vida doméstica e familiar, nas atividades de trabalhos que desenvolvem e que por vezes não sabem nomear os conflitos vividos, porém nas trocas podem reconhecê-los.

Para além disso, a Lei nº. 10.639/2003, que determina obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira nas escolas brasileiras, já garante este direito para todos os estudantes da educação básica. A EJA está inserida nesta estrutura. Apesar da determinação legal, na prática, não é incomum a ocorrência da irrelevância que algumas instituições escolares oferecem para esta questão, insistindo em tratar as questões étnico-raciais enquanto temas transversais.

Esta atitude é contrária à lei, fere o direito dessas/desses sujeitas/os de direitos, representa uma face do racismo estrutural presente no país, mas não invalida a conquista do direito. A EJA enquanto política pública garante minimamente o direito de lutar pelo que está estabelecido. É necessário elaborar políticas de fiscalização para garantir que esta lei seja cumprida e que a construção e as trocas de conhecimento continuem acontecendo entre estes coletivos.

As políticas públicas inicialmente projetadas eram oriundas de uma forma limitada e segregada a de pensar as/os sujeitas/os, a partir da concepção universalista de educação. Esta por sua vez, apresenta-se como um instrumento de reafirmação do racismo estrutural impregnado no país. Segundo Passos (2012, p.150) “Intelectuais, médicos e cientistas sociais acreditavam que a criação de uma escola universal poderia embranquecer a nação.” Portanto, a concepção universalista reafirma a ideia da democracia racial e colabora para o fortalecimento do racismo estrutural.

O objetivo centrava-se em ocultar os problemas sociais existentes, principalmente os relacionados ao racismo. Para Passos (2012, p.138), “o racismo estrutural é o elemento de estratificação social, o racismo se materializou na cultura, no comportamento e nos valores dos indivíduos”. O mito da democracia racial para Passos (2012, p.151) “reforça a crença de que a “dimensão positiva da mestiçagem” e a “convivência harmônica” entre os grupos raciais fazem com que os conflitos raciais no Brasil sejam sistematicamente negados. Negar que o racismo é a base para toda e qualquer desigualdade social em que as/os negras/os trabalhadoras/es

estão inseridas/os é reafirmar o racismo e fechar os olhos para as discriminações existentes no país.

Concordando com a afirmação anterior é possível dizer que “o movimento negro brasileiro pleiteou a elaboração e implementação e o desenvolvimento de políticas específicas voltadas para este segmento” (Gomes, 2005, p. 89). Passou-se a buscar o desenvolvimento de ações afirmativas específicas voltadas para a questão racial. Estas ações reverberaram no fortalecimento do coletivo negro e nos grupos feministas de mulheres negras, na forma em que muitas pessoas jovens e adultas passaram a se vestir e se impor no mundo. Gomes (2005, p.92) afirma que “a partir da inserção de jovens em programas de discussão sobre a questão racial, estes passaram por um processo de ressignificação da identidade negra.”

Ao longo deste capítulo, verificou-se que foram criados mecanismos com intuito de garantir direitos aos estudantes e às estudantes da educação de pessoas jovens, adultas e idosas. Surge uma perspectiva para a EJA que está para além das ações assistencialistas que vigoraram na nessa modalidade no Brasil. Segundo Arroyo (2005) além de se constituir como um campo de pesquisas e de formação, a EJA vem encontrando condições favoráveis para se configurar como um campo específico de políticas públicas, de formação de educadores, de produção teórica e de intervenções pedagógicas.

Por outro lado, o movimento negro “trouxe a discussão sobre a desigualdade racial para a arena política e para o debate público e para as práticas e curriculum escolares da educação básica, da universidade e também da EJA” (Gomes, 2005, p. 90). Muitas conquistas foram alcançadas na perspectiva do direito à educação de jovens e adultas/os, e compreendendo que grande parte deste público da EJA é negra/o é fundamentalmente importante estes movimentos a favor de uma educação baseada nestas discussões.

Embora a educação brasileira tenha disposto de diversos programas voltados para erradicar o analfabetismo até este tempo, há altos índices de analfabetismo no presente. A PNAD Contínua do IBGE (2023) apresenta a taxa de analfabetismo indica que em 2022, em que cerca de 5,6% de pessoas com 15 anos ou mais não eram são alfabetizadas analfabetas. A pesquisa indica também que 5,4% do deste público pertencente a esta faixa etária e taxa são mulheres e 5,9% são homens. Este é um número significativo que influencia na qualidade de vida destas/destes sujeitas/os.

Quando a estatística de analfabetismo atual no Brasil parte para análise racial os dados são alarmantes, visto que, a PNAD Contínua do IBGE (2023), indica que eEm 2022, dentre as pessoas de 15 anos ou mais não alfabetizadas analfabetas, 3,4% eram brancas e 7,4% negras. No grupo etário de 60 anos ou mais, a taxa de analfabetismo das pessoas brancas era de 9,3% e, das pessoas negras, 23,3%.

### **3. MULHERES NEGRAS NA EJA: REFLEXÕES A PARTIR DA DE GÊNERO, CLASSE E RAÇA**

A participação da mulher negra na educação de jovens e adultas/os se faz através de atos de resistência e de desafios, já que esta presença feminina no contexto escolar contraria todos os padrões constituídos historicamente para estas pessoas. Esta parte da pesquisa visa analisar a participação da mulher negra na EJA a partir do ponto de vista de gênero, classe e de raça. Para analisar estas questões na sociedade brasileira é importante observar a conjuntura social de controle que alicerça a formação deste povo.

No que diz respeito à história de mulheres negras na educação de pessoas jovens, adultas e idosas entende-se a existência de um triplo estado de resistência que ocorre de forma constante e que consiste no embate contra o racismo, contra as violências decorrentes do patriarcado e é também marcado por lutas de classe. Davis (2016) mostra ainda a não necessidade de hierarquização das opressões, ou seja, que é preciso considerar a intersecção de raça, classe e gênero para possibilitar um novo modelo de sociedade.

De acordo com a autora, não seria possível tratar estas questões isoladamente, pois elas se atravessam mutuamente e atravessam as experiências das/dos pessoas. Trazendo para o ponto de vista desta pesquisa cabe pensar a forma como a vulnerabilidade econômica, o racismo, o machismo, e as diversas exclusões se encontram e afetam as vivências das mulheres da EJA. Cabe analisar as implicações destes desafios para o processo de escolarização das estudantes da EJA.

A educação formal brasileira já é um desafio para educadores e para estudantes, crianças e adolescentes, inscritos na Educação Básica. Quando se trata

de educação de jovens e adultos/os, esta realidade se agrava, pois é preciso compreender a diversidade de realidades que caracterizam as/os sujeitas/os desta modalidade de educação no que diz respeito às diversas trajetórias, contextos culturais, sociais e econômicos variados.

Certamente estas estudantes trazem consigo demandas e inquietações que constituem as suas histórias e as suas rotinas. Quando se trata de analfabetismo, o preconceito de origem histórica, se encarrega de gerar constrangimentos e frustrações para muitos adolescentes, jovens e mulheres adultas. A ida para escola pode tornar-se um desafio ainda maior após um longo dia de trabalho.

O fato de retornar a escola em EJA deduz que em algum momento estas mulheres se ausentaram do contexto escolar. Os motivos geradores do afastamento escolar no tempo dito “ideal” são diversos, mas dialogam com a classe social, com a forma pela qual a sociedade compreende gênero e raça. Esta ausência muitas vezes causa frustrações que podem reverberar em outras dificuldades em um novo momento de escolarização e na própria forma como estas mulheres se percebem e se compreendem enquanto sujeitas.

As/os estudantes da EJA, de acordo com Arroyo (2017, p.24), “na condição de passageiros do fim do dia, ou do início do dia e da noite, aproximam-se de identidades de classe, raça, gênero, trabalho, escolarização truncada”. É possível compreender a partir de uma construção histórica e social quem são os corpos presentes na EJA e até mesmo quais desafios de um modo geral podem estar presentes nas vivências destas pessoas.

A presença destas mulheres na educação de jovens e adultos/os indica a ausência ou evasão escolar na adolescência ou na infância. Arroyo (2005, p.48) explica que as/os jovens e adultos/os da EJA são uma denúncia clara da distância intransponível entre as formas de vida que é condicionada à infância, adolescência e à juventude popular. Portanto, as vulnerabilidades econômicas e sociais influenciam diretamente no afastamento escolar de muitas crianças. Por outro lado nota-se a influência significativa do racismo institucional nesta dinâmica excludente, pois muitas/os sujeitas/os afetadas/os neste movimento são negras/os. Rosemberg (2014, p. 31), explica que negras/os (e indígenas), em seu conjunto, não têm acesso aos mesmos recursos públicos que brancas/os, recursos sustentados por políticas públicas. Isso se deve à história da colonização e escravidão e às condições atuais de repartição dos bens públicos. Certamente, não se pode afirmar que toda

mulher negra brasileira é pobre, mas é possível perceber que a maioria da população feminina que encontra-se em situação de vulnerabilidade econômica-social no Brasil é negra. As pesquisas trazem dados importantes que refletem esta realidade.

O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística realizou um levantamento do quantitativo de pessoas que estão abaixo da linha da pobreza. De acordo com a Síntese de Indicadores Sociais uma Análise das Condições de Vida da População Brasileira (IBGE, 2022), pobreza é condição de pessoas, famílias ou domicílios em situação de vulnerabilidade por não terem acesso a rendimentos, consumo ou a uma cesta de bens e serviços considerados essenciais para o sustento. De acordo com esta mesma pesquisa, pobreza monetária é a condição de pessoas que estão abaixo da linha de pobreza.

Segundo os dados da PNAD Contínua IBGE (2021), o quantitativo de pessoas negras que estão abaixo da linha da pobreza é de 37,7% e de brancas 18,6%. Conforme estatísticas apresentadas pela PNAD contínua (2021), a incidência de pobreza entre mulheres e entre homens, ficou próxima da média total. As diferenças foram mais significativas na análise por cor ou raça, onde pretas/os ou pardas/os representavam mais de 70% dos pobres e extremamente pobres. As estatísticas indicam ainda que a incidência de pessoas extremamente pobres se acentua entre as mulheres pretas com 11,6% ou pardas com 39,0%.

Conforme dados de Estatísticas de Gênero Indicadores sociais das mulheres no Brasil (IBGE, 2021), a renda é um fator que impacta no nível da desigualdade entre as mulheres na execução do trabalho doméstico não remunerado, uma vez que permite acesso diferenciado ao serviço de creches e à contratação de trabalho doméstico remunerado. Esse montante reflete uma conjuntura de desigualdades estruturais significativas que se arrastam ao longo da história.

As Estatísticas de Gênero e Indicadores Sociais das mulheres no Brasil (IBGE, 2021), apontam através de dados, que mulheres pretas ou pardas com crianças de até 3 anos de idade no domicílio apresentaram os menores níveis de ocupação – menos de 50% em 2019. Este último dado revela informações expressivas sobre esse grupo de mulheres. Reflete as sobrecargas oriundas do patriarcado que muitas vezes incube a mulher da responsabilidade sobre o cuidado familiar, precariza as relações de trabalho e isenta os homens desta função.

Percebe-se também que há uma ocorrência de “mães solo”, mulheres que são mães e criam os seus filhos sem a presença paterna e subdivide-se entre cuidar dos filhos, estudar ou trabalhar. Esses elementos direcionam as mulheres negras em situações de vulnerabilidade social para cenários de insegurança. Reforçam o arcabouço de exclusões que perpassam pela construção do ser negra e mulher na sociedade brasileira. O Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA, 2011) apresenta a proporção de famílias chefiadas por mulheres, segundo a cor/raça da chefe de família.

De toda forma, ainda são percebidas situações de maior vulnerabilidade nos domicílios chefiados por mulheres, em especial, os por mulheres negras, quando comparados aos domicílios chefiados por homens. Os dados de rendimento, por exemplo, mostram que a renda domiciliar per capita média de uma família chefiada por um homem branco é de R\$997, ao passo que a renda média numa família chefiada por uma mulher negra é de apenas de R\$491. Do mesmo modo, enquanto 69% das famílias chefiadas por mulheres negras ganham até um salário mínimo, este percentual cai para 41% quando se trata de famílias chefiadas por homens brancos. (IPEA, 2011, p.19)

Diante do exposto nota-se a crucial demanda de fomentar políticas públicas voltadas para gerar redes de apoio que garantam às mulheres jovens e adultas acolhimento para cuidar dos seus filhos pequenos enquanto estas trabalham e estudam. Fomentar programas articulados com a Lei de Diretrizes e Bases - LDB que promovam possibilidades de que estas mães acessem e permanecessem na escola. A PNAD contínua (2023), apresenta significativas estatísticas que dizem respeito à taxa de escolarização de crianças de 0 a 5 anos de idade. Os resultados indicam que em 2022, 36,0% das crianças de 0 a 3 anos frequentaram escola e 91,5% de 4 a 5 anos frequentavam a escola.

Os índices apontam uma maior infrequência escolar destas crianças na etapa creche e por outro lado um número significativo de presenças na educação infantil, etapa educacional que é obrigatória para as famílias. Segundo a Lei nº 12.796/13, artigo 4, a educação básica obrigatória e gratuita é dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade. A PNAD contínua (2023) aponta que no país, o percentual de famílias que não inseriram seus filhos na creche por falta de escola e vaga foi de 31,7% para a faixa de 0 a 1 ano e de 39,7% para 2 a 3 anos.

Dentre os motivos pelos quais há uma baixa frequência aparente no índice de crianças pequenas na creche, a PNAD (2023) descreve que 60,7% das crianças de 0 a 1 ano e 51,3% das crianças de 2 a 3 anos não frequentavam creche por opção

das famílias. Para além da desobrigação das famílias em matricular seus filhos na creche, há um segundo indicador que é essencial para entender este processo excludente de mulheres trabalhadoras da EJA no contexto do mercado de trabalho.

A pesquisa mostra que faltam escolas e vagas para estas crianças, e este fator aparece como o segundo motivo mais citado para a infrequência escolar nesta idade e série. Visto que a falta de oferta de escolas e vagas para creche promovem dificuldades para as mulheres e mães e cuidadoras pois estas passam a realizar este serviço no lugar da escola. Por outro lado, a ocupação integral com as crianças em casa dificulta o acesso da mulher às oportunidades de trabalho.

Segundo Barreto (2021), embora a tripla jornada de trabalho esteja presente na trajetória das estudantes, muitas delas não a reconhecem enquanto tal e/ou como uma situação que impulsiona a sua exclusão do sistema educacional. A autora descreve que a ausência destas mulheres na escola no período dito “ideal” não ocorre por desinteresse e sim por falta de políticas públicas que compreendam estas sujeitas da EJA para além de uma estatística, quanto há a necessidade de compreendê-las enquanto mulheres que possuem as suas vidas cruzadas por diversas questões sociais.

O patriarcado ocupa um grande espaço nesta conjuntura de subjugação através da misoginia, do machismo e do sexismo. O racismo pautou o processo de escravização no Brasil na tentativa de opressão. Juntos, patriarcado e racismo, são estruturantes para tentar conformar as mulheres negras em uma conjuntura social pré-estabelecida. De acordo com González (2018, p. 35), a história oficial, assim como o discurso pedagógico internalizado por nossas crianças, falam do brasileiro como um ser “cordial” e afirmam que a história do nosso povo é um modelo de soluções pacíficas.

A ideia de cordialidade pode ser percebida nitidamente a partir do conceito de “mãe preta”; mulheres negras que eram escravizadas e eram postas para amamentar e cuidar das/os filhas/os dos donos das terras. Amamentar e cuidar das crianças eram tarefas estabelecidas para as negras escravizadas, inicialmente chamadas de “mucama”. O trabalho obrigatório era estabelecido e a história padrão dominante se incumbiu de contar uma versão com um viés romantizado. Segundo González (2018), as “mães pretas” eram aquelas que efetivamente, ao menos em termos de primeira infância, cuidaram e educaram das/ os filhas/os de seus senhores.

Este discurso busca colocar a mulher em um lugar de pacificidade e aceitação diante da ação de subjugação, porém a resistência diante as situações de opressão sempre se fizeram presentes ao longo da história. González (2018) diz ainda que tanto a mãe preta quanto o pai João têm sido explorados pela ideologia oficial como exemplos de integração e harmonia raciais, supostamente existentes no Brasil. Histórias contadas a partir da perspectiva do colonizador com a intenção de validar a supremacia da ideologia dominante e manter a história negra sob controle. Conforme González (2018), “importa caracterizar o racismo como uma construção ideológica cujas praticas se concretizam nos diferentes processos de discriminação racial”.

Visando o que foi exposto no parágrafo anterior, é possível que em algum momento, a luta feminina tenha se materializado pela necessidade de sobrevivência, de proteção e da manutenção da própria existência. Não há garantias de que uma pessoa que sofre constantes violências consiga identificá-las enquanto agressão, dada a naturalização que muitos destes feitos ganharam ao longo do tempo.

A exemplo disso está o racismo, que apresenta-se de forma velada, naturalizada em meio aos costumes, as falas cotidianas despretensiosas e as práticas sociais. González (2018, p.114) “afirma que não podemos deixar de levar em consideração que existem variações quanto às formas de resistência”. E uma delas, é a chamada por ela de “resistência passiva”. A autora exemplifica isso através da contação de histórias realizadas pela “Mãe preta” para as/os filhas/os dos senhores. Esta ação passiva refletia o ato de resistir, pois as histórias contadas eram ricas em cultura negra. Desse modo, a mulher negra assumiu um papel essencial para consolidação da cultura negra brasileira através das histórias contadas para as/os filhas/os dos senhores.

A ideia de pacificidade e aceitação, descritas anteriormente, foi disseminada ao longo da história com intuito fomentar significativas influências nas subjetividades e na vida prática social das pessoas negras e sobretudo para as mulheres negras. A educação escolar para pessoas negras nasce dentro desta concepção de subjugação e de opressões diversas. Para Passos (2012), a educação é um instrumento essencial de controle.

A educação escolar para mulheres no Brasil, por muito tempo, ocupou um lugar de pouca ou nenhuma importância. O processo educativo foi utilizado para

conformar as mulheres aos padrões patriarcais pré-estabelecidos. Elas eram educadas para realizar o papel de cuidadoras das famílias, ou para realizar trabalhos domésticos e aprender tarefas de “características do sexo feminino”. Esta realidade estava voltada para atender mulheres brancas e livres.

No período Brasil-Colônia (1500-1822) os modos de tratar as mulheres eram diferentes e a instrução a elas destinada também era diversa. Obviamente que essa distinção apresenta muitos resquícios nos dias atuais, motivo pelo qual entendemos ser relevante aproximarmos de estudos que indicam como aconteceu (ou não) o processo de escolarização das diferentes mulheres que compunham a sociedade brasileira desde a época colonial, quais sejam: a mulher negra, a mulher indígena e a mulher branca. (Barreto, 2021, p.43)

Para Saffioti (1987, p.22), “em nenhuma classe social o homem abre mão espontaneamente dos seus privilégios”. Esta exclusão se dá conseqüente às necessidades de manutenção de uma posição de domínio do homem sobre a mulher. Porém ela reitera que estas relações de poder geram efeitos diferentes a depender da classe em que elas ocorrem. No que diz respeito a classe trabalhadora, o machismo reforça as desigualdades entre homens e mulheres e divide o coletivo.

De acordo com Barreto (2021, p. 48), “na cultura brasileira, a educação das mulheres sempre esteve regida pela lógica da concessão por parte do Estado e da permissão por parte dos homens, que decidiam sobre as suas vidas em variadas esferas”. Segundo dados do CENSO (2022), a EJA é composta, predominantemente, por alunas/os com menos de 30 anos, que representam 50,3% das matrículas. Por outro lado, observa-se que as matrículas de estudantes acima de 30 anos são predominantemente compostas pelo sexo feminino, 58,9%.

Romper com esses paradigmas faz parte de um processo de desconstrução e de descolonização que vem acontecendo lentamente através do tempo e das ações individuais e sobretudo coletivas. Está inserida em um coletivo de educação de jovens e adultas/os é para além de uma ato de escolarização, também uma ação de resistência que contribui para esta descolonização dos indivíduos.

### 3.1 Mulher negra da e na EJA e do trabalho

Ao longo da história as mulheres conquistaram espaços sociais importantes através de lutas. Embora as vitórias obtidas devam ser valorizadas, ainda há muito para alcançar. Quando se trata da divisão do trabalho, o arranjo patriarcal incube de algum modo de excluir mulheres. Ainda hoje, esta é uma realidade. Neste aspecto, mais uma vez, há um atravessamento de gênero, raça e classe que afeta triplamente mulheres negras, que são duramente excluídas. E a educação de jovens e adultos/os se engendra nesta configuração de trabalho diante das resistências.

A discriminação da mulher no trabalho, se organiza na perspectiva capitalista., visto que a intenção é a exploração da trabalhadora/trabalhador, a partir da desvalorização da mão de obra e precarização do trabalho. Conforme Saffioti (1987, p.51), “na qualidade de trabalhadora discriminada, obrigada a aceitar menores salários, a mulher é, no plano mais geral da sociedade, alvo da exploração do empresário capitalista”. Assim, fica patente a dupla dimensão do patriarcado: a dominação e a exploração.

A autora ainda defende que esta desigualdade estabelecida entre homens e mulheres trabalhadoras funciona como estratégia capitalista para desestruturar a classe trabalhadora. Saffioti (1987, p. 22) diz que “através da ideologia machista, que legitima a dominação da mulher pelo homem, as camadas patronais impedem, ou pelo menos dificultam, a união entre trabalhadores e trabalhadoras”.

No que diz respeito ao período do Brasil Colonial, a mulher negra sequer era compreendida enquanto ser humano e sim força de trabalho produtiva. Não havia ideário de fragilidade feminina para estas mulheres. De acordo com González (2018, p.38), “sabe-se que o elemento masculino, sobretudo na região das minas, foi predominante entre a escravaria. Entretanto, o sistema não suavizou o trabalho dessa mulher”. Nasce no contexto de escravização estereótipos voltados para as mulheres negras que perduram até os dias atuais e que precisam ser desconstruídos.

O preconceito contra mulher, disfarçado em estereótipos, surge retratando a mulher subserviente, pacífica, cuidadora e forte. Este último adjetivo aos poucos foi ganhando a definição de guerreira. Algumas destas características deve-se ao patriarcado que trabalha em prol da preservação do *status* da masculinidade autoritária e suprema sobre as mulheres. Outros estereótipos surgiram a partir dos

pensamentos racistas e de ideais da miscigenação, nos quais descreviam a mulher negra enquanto objeto. A exploração destes corpos foi para além do campo do trabalho. Muitas mulheres negras foram exploradas sexualmente, violentadas.

Em relação à ação do preconceito para fortalecimento das injustiças, Saffioti (1987, p.32) afirma que que “não são apenas os homens e mulheres anônimos/as ou poderosos/as, mas sempre preconceituosos/as que constroem e nutrem essas relações assimétricas, desiguais, injustas.” Para González (2018, p.110), “o grande contingente de brasileiros mestiços resultou de estupro, de violação, de manipulação sexual da escrava.” As definições para a mulher negra de “mulata”, bem como a sexualização dos seus corpos, nascem baseadas em estereótipos e preconceitos deste cenário. Por isso existem os preconceitos e mitos relativos à mulher negra: de que ela é “mulher fácil”, de que é “boa de cama” (mito mulata).

A ideologia machista tem o objetivo de valorizar os interesses dos homens em detrimento das mulheres. Souza (2023, p. 77) “salienta que é o patriarcado que organiza os interesses dos homens contra as mulheres, que se expressam como relações de opressão e dominação”. As opressões e furtos do direito de existência destas pessoas respalda-se no fato de serem mulheres, negras e marginalizadas pela vulnerabilidade econômica-social. A mulher negra atual e pertencente à classe trabalhadora enfrenta desafios penosos por fazer parte de uma maioria invisibilizada e carrega consigo as marcas de períodos sombrios.

A ideologia machista determina atividades ditas femininas ou masculinas, delimitando espaços que poderiam ser ocupados por mulheres ou que são restritas para os homens. De acordo com esta ideia a mulher é compreendida enquanto “sexo frágil”. O estereótipo da mulher branca frágil e cuidadora do lar leva-a para um distanciamento das atividades tidas como masculinas, evitando riscos para o enfraquecimento deste lugar de dominação do homem sobre a mulher.

Mesmo diante da classe feminina trabalhadora, a divisão de trabalho ocorre obedecendo às estruturas sociais. Mulheres brancas possuem mais chances de ocupar melhores cargos e ascender socialmente do que mulheres negras. Mulheres negras, possuem menores chances de ocupar bons espaços de poder do que mulheres brancas. Isso não ocorre por incapacidade e sim acontece por causa do racismo estrutural.

Cabe enfatizar que a mulher negra não se enquadra nos padrões pré-estabelecidos nesta descrição da fragilidade feminina, visto que desde o período

de escravização muitas destas sujeitas sofreram e sofrem violências, foram estereotipadas a partir dos seus comportamentos, características ou foram furtadas em seus direitos de humanidade. Diante da ideologia de feminilidade imposta para as mulheres, que as impõe papéis sociais específicos voltados para os cuidados domésticos, as mulheres negras eram vistas como anomalias, pois destoavam socialmente do padrão pré-estabelecido (Davis, 2016).

Em algumas situações elas são descritas enquanto mulheres guerreiras. Esta é uma tentativa de romantizar as dores; quando são obrigadas a realizar papéis “sub-humanos” para sobreviver e enfrentar as vulnerabilidades econômicas e sociais. A contradição das ideias é peça central deste processo opressor. A força que define uma mulher negra enquanto guerreira talvez seja o caminho encontrado pelo racismo estrutural para excluí-la do padrão de “ser mulher” determinado socialmente e para justificar uma suposta falta da tal fragilidade.

Esta definição serve também para justificar a divisão do trabalho que ocorre através de hierarquias em que o homem ocupa um lugar privilegiado nesta organização. Nesta conjuntura, o homem encontrará vantagens, sobretudo no contexto do mercado de trabalho em detrimento das mulheres.

Souza (2021), “o capital apresenta vários interesses conflituosos como se fossem contraditórios, criando abismos e obstáculos de difícil superação, que se situam no terreno das diferenças de sexo/gênero, da raça/etnia”. IBGE (2021) estatísticas de gênero de indicadores sociais das mulheres do Brasil apresenta que existe uma disparidade significativa nas relações de trabalho entre homens e mulheres. Esta diferença indica que existe uma contradição que marca a dificuldade que as mulheres possuem em acessar o mercado de trabalho e em contrapartida indica também que há uma sobrecarga de trabalhos domésticos e demandas pessoais que as inserem nesta condição de desigualdade.

O trabalho doméstico é dado culturalmente como serviço feminino e portanto muitas mulheres enfrentam dupla ou tripla jornada de trabalho, muitas são chefes de família, “mãe solo”, o que torna os desafios ainda mais intensos, sobretudo para aquelas que cuidam dos afazeres domésticos, cuidam dos filhos ou da família.

Os indicadores sociais de estatística de gênero (IBGE, 2021) apontam que em 2019, as mulheres dedicam-se aos cuidados de pessoas ou afazeres domésticos quase o dobro de tempo que os homens. Indica ainda que mulheres

negras utilizam mais tempo do seus dias com afazeres domésticos e cuidados com outras pessoas do que outras classes populacionais.

As mulheres pretas ou pardas com crianças de até 3 anos de idade no domicílio apresentaram os menores níveis de ocupação – menos de 50% em 2019 –, ao passo que, entre as mulheres brancas, a proporção foi de 62,6%. A ocupação parcial é um fator importante para validar os baixos salários femininos. Segundo o IBGE (2021), a proporção de mulheres negras ocupadas trabalhando por tempo parcial é de 32,7%. O percentual de ocupação parcial para mulheres brancas é de 26% e o percentual para homens negros ocupados parcialmente é de 23,7%. Estas informações são importantes pois atuam como norteadoras para auxiliar na compreensão do lugar que a mulher negra ocupa no mercado de trabalho e do papel social que ela desempenha.

A mulher negra da EJA vem de uma trajetória de exclusões. A discriminação no trabalho acontece como a materialização de todas estas exclusões que certamente as acompanham durante a sua trajetória de vida. Não é incomum encontrar mulheres da EJA que foram crianças ou adolescentes trabalhadoras. O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística apresenta dados importantes que mostram esta diferença na participação de homens e mulheres no mercado de trabalho.

De acordo com IBGE (2021), em 2019, a taxa de participação das mulheres com 15 anos ou mais de idade foi de 54,5%, enquanto entre os homens esta medida chegou a 73,7%, uma diferença de 19,2 pontos percentuais. A pesquisa aponta ainda que para além do reflexo do patriarcado, a mulher negra sofre consequências do racismo. Estas mulheres concorrem não apenas com o homem, mas também concorrem e por vezes perdem oportunidades de acessar o mercado de trabalho para a mulher branca, pelo simples fato de ser negra.

As disparidades aparentes no mundo do trabalho entre gêneros no Brasil refletem significativamente nas finanças das/os sujeitas/os. Ao longo da história, a força de trabalho masculina sempre foi mais valorizada do que a força de trabalho feminina. Este fato reverbera nas taxas de desemprego feminino e na naturalização de salários desiguais entre gêneros. O desemprego ou o subemprego podem aparecer como desafios sociais dispostos que afetam as vidas das maiorias.

No que diz respeito à diferença salarial por gênero, o IBGE (2018) demonstra que os rendimentos médios do trabalho, as mulheres seguem recebendo cerca de

3/4 do valor que os homens recebem. Este fato contribui para o entendimento deste resultado a partir da percepção da própria natureza dos postos de trabalho ocupados pelas mulheres.

Destaca-se com maior proporção às mulheres dedicadas ao trabalho em tempo parcial e conseqüentemente salários abaixo do esperado. Souza (2023, p. 78) a este respeito afirma que “a divisão social do trabalho em todas as sociedades conhecidas, baseia-se nas diferenças da fisiologia humana que são hierarquizadas e utilizadas, a depender das relações sociais que predominam”.

A falta de qualificação formativa escolar também poderia surgir como impedimento para a conquista de emprego. As variáveis entrelaçadas à vulnerabilidade social são inúmeras. Em meio a tantos conflitos, as/os estudantes buscam na educação um caminho para encontrar melhores condições de acesso ao mercado de trabalho. O IBGE (2021) indica que as mulheres possuem frequência escolar líquida superior às dos homens na educação: mulheres 95,8%, homens 95,8% anos iniciais; mulheres 89,3%, homens 85,8% anos finais; 76,4%, homens 66,7%; ensino médio, 29,7%, homens 21,5% ensino superior.

A pesquisa indica ainda que embora os índices educacionais femininos sejam animadores, as desigualdades no acesso à educação ainda são significativas em detrimento das mulheres. Segundo a Síntese de Indicadores Sociais do IBGE (2022), as mulheres também possuem maior escolaridade em relação aos homens, mas ainda assim a desigualdade para acessar o mercado de trabalho é constante.

O Censo Escolar, através do INEP (2022), aponta que as matrículas de estudantes acima de 30 anos são predominantemente compostas pelo sexo feminino, 58,9%. Nesta mesma pesquisa (INEP, 2022), indica que alunas/os identificadas/os como pretas/os e pardas/os representam 77,5% da EJA de nível fundamental e 69,3% da EJA de nível médio em relação à matrícula das/os alunas/os com informação de cor/raça declarada.

As/os alunas/os declaradas/os como brancas/os representam 20,2% da EJA de nível fundamental e 29,2% da EJA de nível médio. Percebe-se a presença marcante de mulheres e homens negras/os e negros na composição da educação de jovens e adultas/os. Esta modalidade da educação, embora diversa, apresenta atravessamentos de classe, raça e etnia que são marcantes em sua estrutura.

## **4 METODOLOGIA**

Ao longo deste capítulo serão apresentados, mais detalhadamente, os procedimentos metodológicos e a abordagem metodológica aplicados para o desenvolvimento desta pesquisa. Haverá uma descrição dos instrumentos utilizados para coleta de dados, com a exposição dos percursos escolhidos para aquisição destas informações. Serão apresentadas também as mulheres, sujeitas e participantes desta investigação.

Para otimização deste capítulo, ele será organizado em três partes. A primeira descreve os percursos metodológicos da pesquisa, a segunda parte expõe os instrumentos metodológicos aplicados para realização deste trabalho, relata um pouco do processo até a obtenção dos resultados e a terceira e última parte trata de apresentar as mulheres da EJA, participantes da pesquisa.

### **4.1 Percursos metodológicos**

A abordagem metodológica utilizada nesta investigação é a pesquisa exploratória e de análise qualitativa. Marconi e Lakatos (2003), compreendem que as investigações de campo exploratórias possuem como objetivos aumentar a familiaridade da pesquisadora sobre o tema investigado para aprimorar conceitos ou se necessário modificá-los.

Em um primeiro momento foram levantadas fontes documentais, bibliográficas e de estatísticas para fundamentar a pesquisa. Foram utilizadas fontes documentais, tais como a Constituição Federal, a Lei de Diretrizes e Bases - Lei nº. 9.394/1996 (LDB), a Lei nº. 10.639/2003, que torna obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira nas escolas públicas e particulares brasileiras, o Estatuto da Igualdade Racial - Lei nº. 12.288/2010, fontes estatísticas como as do IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.

Utilizou-se também fontes bibliográficas que fundamentam a Educação de Jovens e Adultas/os enquanto direito à educação. Buscou-se outras bibliografias que fundamentaram as questões que perpassam pelas sujeitas desta investigação, que são mulheres negras da EJA. Buscou-se bibliografias que abordam os atravessamentos das questões de gênero, raça e classe e que traçam associações destas questões com o trabalho exercido pelas mulheres negras com a EJA. Tudo isso

levando em consideração que, para Marconi e Lakatos (2003, p. 158), “antes de iniciar qualquer pesquisa de campo, o primeiro passo é a análise minuciosa de todas as fontes documentais que sirvam de suporte à investigação”.

#### **4.2 Instrumentos metodológicos aplicados para realização deste trabalho**

O principal instrumento de coleta de dados estabelecido para realização deste trabalho foi a entrevista. Foi aplicado também um questionário. As entrevistas foram despadronizadas, termo utilizado por Marconi e Lakatos (2003) ou semiestruturadas. Os encontros com as entrevistadas ocorreram em dias diferentes. Foi marcado com antecedência e respeitando as suas disponibilidades de tempo e horário.

Aplicou-se também um pequeno questionário socioeconômico, no qual contém informações importantes sobre quem é essa mulher e o seu contexto familiar, apenas para auxiliar a pesquisadora na construção do trabalho e para articulação das informações dos questionários com as entrevistas. Segundo Marconi e Lakatos (2003, p. 203), “questionário é um instrumento de coleta de dados, constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistado”.

As perguntas foram pré-estabelecidas, no entanto, houve uma flexibilização para o surgimento de novas perguntas diante das necessidades aparentes através das respostas das entrevistadas. Segundo Marconi e Lakatos (2003), neste tipo de entrevista a entrevistadora tem a liberdade para mediar as perguntas de acordo com a sua percepção sobre a direção que as respostas estão seguindo.

Para Severino (2013), estas entrevistas são chamadas de não-diretivas e tendem a encaminhar a entrevistadora para colher informações das sujeitas a partir do seu discurso livre. O roteiro de entrevista continha inicialmente sete perguntas, porém no decorrer da primeira entrevista surgiu a necessidade de fazer mais duas perguntas que também foram realizadas para a segunda entrevistada. As entrevistas foram gravadas, transcritas e compartilhadas com as entrevistadas.

### 4.3 Preparação para a pesquisa: Caminhos até chegar às mulheres da EJA

Encontrar mulheres egressas da Educação Jovens e Adultas/os não foi uma tarefa difícil. Muitas mulheres no bairro em que resido, Pernambués, frequentaram ou frequentam a EJA. Algumas escolas do bairro oferecem esta modalidade de educação para a população. Em 2022, realizei os componentes obrigatórios do curso de pedagogia da UFBA, estágio 1 e estágio 2, em uma escola pública do bairro. Os estágios ocorreram junto às turmas da EJA e do fluxo.<sup>2</sup> Esta vivência intensificou o meu interesse pela modalidade de educação e pelas/os sujeitas/os inseridas/os nela.

O projeto de pesquisa de conclusão de curso foi idealizado para que houvesse um retorno a esta escola e para que fossem entrevistadas mulheres matriculadas na educação de jovens e adultas/os. Durante o processo de leitura e escrita do trabalho de conclusão de curso, a ideia foi ganhando uma nova perspectiva. Percebeu-se que havia uma quantidade significativa de mulheres egressas da EJA nas proximidades e então em conversa com a professora e orientadora de pesquisa chegou-se ao entendimento de que entrevistar mulheres oriundas da EJA seria uma possibilidade interessante.

De acordo com Jovchelovitch e Bauer (2008), para realizar uma entrevista é preciso planejamento e preparação. Faz-se necessário buscar referenciais teóricos para respaldar a investigação e deve-se também desenvolver tópicos que norteiam este processo. Foi produzido um roteiro de entrevista, com base nos objetivos específicos deste trabalho e pensando na relevância sobre as possíveis vivências destas mulheres.

Jovchelovitch e Bauer (2008, p. 82) entendem que “antes da entrevista, o pesquisador terá preparado um tópico guia, cobrindo os temas centrais e os problemas da pesquisa”. Para a autora e o autor, o tópico guia é o que orienta a/o entrevistadora/o a não fugir do tema proposto, no entanto isto não deve ser visto como um fator estático. A preparação perpassa principalmente pelas leituras de referenciais teóricos que promovam conhecimento sobre as temáticas que serão abordadas.

Listei alguns nomes de mulheres, moradoras da vizinhança, que me vieram à memória, e que estudaram nesta modalidade de educação. Fiz um primeiro contato

---

<sup>2</sup> Programa de aceleração desenvolvido pela Secretaria de educação de Salvador que visa regularizar o fluxo de alunos da Rede de Ensino de Salvador com distorção idade-ano escolar

com duas meninas através de ligação telefônica. Expliquei superficialmente o motivo do contato e ambas aceitaram a ideia. A primeira entrevista foi marcada para o final de semana seguinte e aconteceu em minha residência. O encontro iniciou-se timidamente e logo foi encontrado um lugar de confiança. Este durou cerca de cinquenta minutos.

O encontro com a segunda entrevistada foi marcado através de ligação telefônica. A entrevista aconteceu em sua residência e durou aproximadamente uma hora. Em ambas as entrevistas foi solicitada permissão para gravação dos áudios das falas com perguntas e respostas. Durante os áudios evitei interromper, porém percebi necessidade de interagir com o olhar ou com gestos de acolhimento em algumas falas mais sensíveis para as mulheres.

Foi compartilhado o termo de consentimento de divulgação de imagem e entrevista, realizada a leitura e em seguida os documentos foram assinados por todas. Embora não tenha sido produzidas imagens fotográficas ou de vídeo desta entrevista, realizou-se gravações de áudio que também demandaram responsabilidade ética com as mulheres convidadas para esta produção.

O emprego de imagens de pesquisa em público levanta questões de poder, intromissão, posse e privacidade. Garanta que seus informantes lhe deem permissão clara de reproduzir imagens sobre eles. Isto se aplica igualmente ao seu uso e possível publicação de imagens que eles possuem. Os acordos devem ser feitos por escrito. Garanta, também, que você os informou sobre suas intenções de pesquisa. Jovchelovitch e Bauer (2008, p. 117)

Após explicação da necessidade da existência do documento e explanação dos detalhes burocráticos da interação, deu-se início a entrevista e as perguntas passaram a ser realizadas com calma e em alguns momentos houve a necessidade de repeti-las, respeitando sempre o tempo de cada mulher e os seus espaços. As perguntas abertas visavam encontrar respostas amplas.

Para Jovchelovitch e Bauer (2008, p. 117), a pergunta aberta “deve combinar convites para narrar acontecimentos concretos (que sejam relevantes ao tema em estudo) com perguntas mais gerais que busquem respostas mais amplas”. O processo de produção destas perguntas perpassou por produção também de questionamentos sobre os objetivos almejados através das respostas. Portanto, estas respostas não poderiam ficar presas no lugar da objetividade ou de respostas curtas.

A primeira entrevistada foi Vitória, que se identifica como mulher negra. A segunda entrevistada, Camila, 50 anos, identifica-se como mulher parda. O Estatuto

da Igualdade Racial definido pela Lei nº. 12.288/2010, em seu artigo 1º e inciso IV, estabelece que população negra é “o conjunto de pessoas que se autodeclaram pretas e pardas, conforme o quesito cor ou raça usado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)” Dessa forma, compreende-se que as duas estudantes egressas da educação de jovens e adultos/os, mulheres e negras, fazem parte do público-alvo desta pesquisa e foram essenciais para construção deste trabalho.

A escolha do nome também ocorreu após entrevista. Foi sugerido para estas as mulheres escolhessem um nome fictício para ser utilizado neste trabalho. Ficou acertado que esta escolha seria realizada em outro momento, isto enquanto pensavam em um nome que as interessam. E assim foi feito e estabelecido nomes fictícios Camila e Vitória.

Inicialmente, ambas as mulheres ficaram tímidas e inseguras, expressaram medo de “errar” algo em suas falas. Logo foram acalmadas neste sentido e informadas que não havia intenção de avaliar erros e acertos e sim de ouvir as suas histórias e trajetórias. Aos poucos as respostas foram surgindo como memórias e misturadas com emoções diversas. Alguns momentos as falas transparecem como sentimentos de alegria, outros como saudosismo, outros como esperança, algumas vezes dor.

Segundo Jovchelovitch e Bauer (2008), a entrevistadora deve promover um ambiente amistoso, gerando o que o autor chama de *rapport*, que são confiança e segurança. Neste cenário, a convidada sente-se segura para falar mais tranquilamente sobre temas que por vezes são sensíveis para quem narra as suas histórias.

#### **4.4 Breve Biografia das participantes da pesquisa**

O espaço a seguir será utilizado para desenvolver uma pequena biografia das participantes desta pesquisa. Descrever pontos interessantes que apareceram na entrevista e que refletem quem são estas mulheres atualmente e apresenta um pouco das suas trajetórias a fim de contextualizar as suas narrativas de vida.

##### **4.4.1 “Quero me chamar Vitória porque eu me sinto vitoriosa”**

O nome fictício surgiu alguns dias depois da entrevista. Eu havia sugerido que ela escolhesse um nome para tal, mas elas não escolheram. Ao ser questionada sobre isso, a primeira entrevistada afirmou que queria ser chamada de Vitória porque ela se sente vitoriosa.

Vitória, 52 anos, se identifica como mulher negra. Residente no bairro de Pernambués. Divorciada. Teve uma filha e um filho e mora com a filha primogênita. Nascida em Conceição da Feira, município brasileiro do estado da Bahia, onde viveu os primeiros anos da sua vida junto com a mãe, o pai e irmãos/ãos. Durante a entrevista, ela conta que entre as suas memórias mais marcantes da sua infância está a imagem da sua mãe esticando o seu cabelo para penteá-lo e enquanto isso, as suas irmãs chamavam-na de burra.

O pai de Vitória faleceu quando ela era muito pequena e este fato a inseriu no mundo do trabalho ainda na infância, pois com a falta do pai surgiu a necessidade de ajudar a mãe financeiramente. Vitória desempenhou trabalhos na roça durante toda a sua infância e adolescência com este intuito. O falecimento do pai desencadeou outros acontecimentos e a frequência escolar foi se tornando cada vez mais impossível, até que houve o afastamento total da escola.

Quando jovem, conheceu o ex-marido, com quem teve uma filha e um filho. Mudaram-se para Salvador onde moravam parentes. Conheceu a educação de jovens e adultas/os através de outras mulheres moradoras da comunidade. A passagem pelo EJA ocorreu em meio a desafios. Vitória estudou e finalizou o ensino médio na educação de jovens e adultas/os.

Logo após a formação, ela ingressou no curso técnico de enfermagem. Sonha em fazer faculdade de enfermagem, mas se preocupa com o fator tempo. Ela acredita que talvez a idade atrapalhe neste processo. Vitória descobriu no curso um amor. Em vários momentos ela faz questão de expressar o quanto ama a profissão.

**Vitória:** Eu trabalho na UPA de Tancredo Neves. Lá é Reda. E quando eu comecei foi para um contrato de seis meses ou até durar a pandemia. De seis em seis meses renovam o contrato. Lá é muito bom de trabalhar. É emergência, é barril assim o impacto...mas é muito bom. E o meu outro vínculo é lá no Martagão. Muito bom também. Trabalhar com criança é uma área que eu me sinto bem. Eu gosto. Eu gosto do que eu faço.

#### 4.4.2 “Vence aquele que persevera!”

Camila tem 50 anos, identifica-se como mulher parda. Nasceu em Salvador. Foi morar em Amélia Rodrigues muito cedo, antes de completar os dez anos de idade. Foi criada por pessoas que não pertenciam à sua família, embora tivesse contato com a avó enquanto esteve no interior. Ela conta que não tinha documentos, mas ainda assim a sua avó conseguiu inseri-la em uma escola na cidade, através da influência que possuía e de conhecidos.

Desse jeito, Camila conseguiu estudar por dois anos, porém infelizmente a sua avó faleceu. A estrutura que resguardava a possibilidade de estudos para esta criança foi afetada. A mãe de Camila costumava enviá-la para trabalhar em casas de família e isso ocorreu mais uma vez após o falecimento da avó. Mudou-se para Salvador e vivenciou diversas violências de trabalho.

Camila trabalhou toda a infância e adolescência cuidando de crianças ou cuidando das casas de outras pessoas. Ela não tem memória de qual foi a primeira casa em que trabalhou, ou que idade especificamente teria. Supõe que teria dez anos quando começou a trabalhar em “casa de família”. Alguns destes trabalhos eram totalmente precarizados e ela sequer recebia alimento, o básico para sobrevivência.

Embora o seu contexto de vida tenha sido atravessado por diversos desafios, Camila nunca desistiu do sonho de voltar para a escola. Desde a adolescência, procurava as escolas em busca de oportunidade para estudar. A falta de documentos pessoais, direito básico de um cidadão ou cidadã, a idade considerada avançada para a série que ela precisaria para matricular na escola e por outro lado a falta de idade para o estudo noturno, todos estes fatores a manteve por muito mais tempo fora da escola.

Quando jovem, morando em Salvador, casou-se, teve seis filhas/os e começou a cogitar a possibilidade de retomar os estudos. O marido retornou aos estudos primeiro. Envolvida nos afazeres domésticos adiou ainda mais este retorno. Até que a oportunidade deste retorno surgiu e ela aproveitou.

Na vida adulta, Camila passou a trabalhar como autônoma. Tornou-se vendedora ambulante e vendia diversas coisas nas ruas e ônibus de Salvador. A volta à escola talvez não tenha gerado uma mudança de vida automática e imediata, mas simbolizou uma conquista significativa para a jovem, pois ela expressa que nunca desistiu de retornar para a escola em busca do propósito de melhorar suas condições de vida.

No último ano de formação na EJA, ela estava grávida e trabalhava como baleira pelos ônibus coletivos de Salvador. Os desafios da gravidez se embarçavam com os desafios escolares. Quase todos os dias ela seguia do trabalho informal direto para a escola, para não correr o risco de perder aula.

Camila encerrou o ensino médio com muitos desafios e em seguida se inseriu no curso técnico de segurança do trabalho. Não finalizou o curso por achá-lo inadequado, porém sonha em retomar os estudos. Em diversos momentos expressa a importância da persistência para conquistar os seus objetivos de vida. Para a entrevistada, “vence aquele que persevera!”.

#### 4.5 Um olhar sobre o bairro de Pernambués

A necessidade de apresentar o bairro de origem destas mulheres, neste trabalho, surge com a intenção de fomentar a compreensão de quem são estas estudantes. Cabe estabelecer um olhar sensível para o espaço físico, geográfico, territorial, social, cultural e histórico em que estas sujeitas estão inseridas e ali estão para além das casualidades.

De acordo com o Censo IBGE (2010), Pernambués é um populoso bairro que conta com 64.983 habitantes. Segundo gráficos presentes no site observatório de bairros Salvador - ObservaSSA (2018), a maior partes destas pessoas se autodeclararam pardas (54,68%) e pretas (27,77%). Dentre estas, 52,57% eram do sexo feminino.

Pernambués é um bairro de Salvador, geograficamente localizado em um lugar privilegiado da cidade. Ao redor da região localizam-se *shoppings*, terminal rodoviário e diversos empreendimentos imobiliários. Este lugar de privilégio não exime o bairro dos desafios sociais existentes e estas adversidades tem sua origem histórica, pois o bairro nasce de uma conjuntura de exclusões e resistências.

Segundo Martins (2017), o início do século XIX foi marcado por diversos movimentos de resistência negra na cidade de Salvador. A autora explica que a administração territorial neste período era gerida através de freguesias. Estas poderiam ser urbanas, que tratavam-se daquelas que estavam próximas das áreas comerciais ou suburbanas que eram aquelas áreas que ficavam distantes do centro comercial e administrativo.

Nesta época, Pernambués ainda não existia enquanto bairro e encontrava-se integrado ao Cabula. A região distanciava-se do centro comercial e portanto era definido como área suburbana e pertencente à freguesia do Santo Antônio Além do Carmo, regido pela paróquia local, segundo Martins (2017). Segundo a autora, esta forma centralizadora de administrar as freguesias, sem possibilidades de gerenciar efetivamente os grandes territórios, viabilizou a chegada e o acolhimento de negras/os libertas/os ou fugidas/os nesta região e possibilitou a ocorrência de outras religiões no local. Para Martins (2017, p. 29), “logo, muitas áreas assumiram o caráter de autonomia religiosa e cultura”. Dessa forma deu-se origem ao antigo quilombo do Cabula. Martins (2017, p. 53) explica que o quilombo do Cabula como

“arraiais de ocupação negra, na qual pequenos núcleos residenciais se ramificam, formando um espaço de resistência negra”.

O fato é que há uma intensa representatividade negra do bairro de Pernambués e isso deve-se a esta base que compõe o cenário histórico da construção desta comunidade. Ainda que o contexto histórico do bairro que é atravessado por esta ancestralidade seja desconhecido por muitas/os habitantes, a herança cultural reflete no modo de vida das pessoas atualmente, nos costumes, na religião e na cultura de como um todo. A segregação racial, cultural, a violência da vulnerabilidade econômica também expressa e reproduz esta exclusão que iniciou-se no Brasil desde a administração escravagista.

Segundo Rossi (2018), o processo de urbanização do bairro de Pernambués ocorreu efetivamente a partir de 1970 e é composto por público popular e residencial. Para o autor, “a urbanização deste bairro é resultante da segregação socio espacial da luta dos pobres por uma habitação barata e que estivesse próxima do emprego, para evitar custos com transporte” (Rossi,2018, p. 17).

Os dados apresentados nesta parte do trabalho indicam a predominância de pessoas negras neste bairro e principalmente de mulheres negras. Justifica as estatísticas apresentadas através do IBGE (2010), que aponta Pernambués como o bairro soteropolitano com maior predomínio de pessoas autodeclaradas negras, com o índice de 82,46% de pessoas declarando-se pretos(as) ou pardos(as).

No que diz respeito à educação, estes indicadores também explicam a presença de muitas mulheres negras neste ambiente educacional, da modalidade de Educação de Jovens e Adultas/os. Reiterando o já foi apresentado aqui nesta pesquisa, os estudantes matriculadas/os na educação de jovens e adultas/os são majoritariamente pessoas negras (INEP, 2022).

Embora a comunidade não se construa apenas com os enfrentamentos e sem pretensão de romantizar as lutas, é perceptível que o bairro se estabeleceu através dos enfrentamentos, através de produção de conhecimento, mas sobretudo a partir das lutas incessantes, tudo isso por causa da segregação sociocultural construída e reforçada ao longo da história na da localidade que é atravessada pela história racista que acompanhou o Brasil.

## **5. “EU PASSEI ESSAS COISAS E SÃO ESSAS COISAS QUE FICAM”: ANÁLISES DAS ENTREVISTAS**

Através dessas entrevistas foi possível identificar pontos comuns que atravessaram as vivências das duas estudantes durante os seus processos de escolarização. Os desafios enfrentados por elas, não apenas durante a formação, mas em suas trajetórias de vida, marcaram as suas falas.

Durante a entrevista buscou-se compreender o contexto de vida destas mulheres, recorrendo-se às suas memórias de infância, da adolescência e as suas narrativas da vida adulta sobre a escola e sobre a vida. Alguns desafios foram identificados durante as narrativas destas mulheres, dentre estes destacam-se o trabalho infantil, o machismo, o trabalho de cuidado da mulher, violência da vulnerabilidade e a precariedade do trabalho destas mulheres.

### **5.1 Vivências do trabalho infantil: “comecei a trabalhar, acredito que já com dez anos”**

O principal motivador para o afastamento escolar nas duas situações passou pela necessidade do trabalho destas mulheres quando eram crianças. Esta situação viola o direito à proteção do trabalho e rouba destas crianças a oportunidade de vivenciar efetivamente os seus direitos que são garantidos através de aparatos legais. A vulnerabilidade econômica e social que atravessam as famílias afeta estas crianças.

Durante a entrevista, indagou-se a Camila sobre qual a idade que ela teria começado a trabalhar e as motivações que a afastaram da escola. Ela respondeu que começou a trabalhar com dez anos de idade e relatou a sua relação precoce com o trabalho que marcou o seu afastamento escolar. Esta resposta diz muito sobre alguém que conhece muito bem da vida do trabalho. Ela não tem memória específica de quando iniciou, mas a linguagem da vida dela perpassa pela linguagem do trabalho. O indicativo de cedo ou tarde para que ela começasse a trabalhar foi determinado através das suas necessidades e sobretudo das necessidades coletivas dentro do contexto familiar.

No que diz respeito a exploração da força do trabalho no período que deveria ser infância, Barreto (2021, p.73), aponta que ao se tratar de sujeitas/os da e na EJA trata-se também de trajetórias atravessadas pelo trabalho infantil com a intenção de ajudar financeiramente as suas famílias. Sobre esta violência a autora afirma que “convém destacar que são percursos marcados pela ausência de direitos e/ou (in)ação do Estado que não garante os direitos humanos fundamentais” (Barreto, 2021, p. 65).

Vitória relatou que estudou pouco tempo quando era criança. Dentre as suas memórias de infância, algumas violências deixaram marcas. Segundo Vitória, ela tinha dificuldades para aprender os conteúdos da escola e por causa disso era chamada de burra pelas irmãs. O penteado do cabelo, repuxado pela mãe preparando para ir à escola também compõe as suas lembranças desta época.

**Vitória:** Eu me lembro como hoje a minha mãe esticando meu cabelo e minhas irmãs me batendo, me chamando de burra, em relação aos estudos. Eu passei essas coisas e são essas coisas que ficam.

Este último relato reflete muito das construções racistas que se desenvolvem e se manifestam em atitudes cotidianas e que por vezes estas violências naturalizam-se. A brusca manipulação do cabelo de Vitória pela mãe é carregada de significados e dialoga com a forma que as identidades negras são construídas. Relaciona-se intensamente com o modo que a sociedade compreende o corpo da pessoa negra e sobretudo o cabelo destas sujeitas. Este olhar reverbera no modo que a mulher negra constrói a sua percepção de si e da/o outra/o.

De acordo com Gomes (2003, p. 173) no processo de construção da identidade, o corpo pode ser considerado como um suporte da identidade negra e o cabelo crespo como um forte ícone identitário. A autora afirma que “a identidade negra é entendida como uma construção social, histórica, cultural e plural.” Gomes (2003, p. 172) No contexto de uma sociedade que possui uma estrutura racista, crianças negras desde pequenas são ensinadas a rejeitar o próprio corpo, a cor da pele, o próprio cabelo e isso ocorre porque o parâmetro estético estabelecido socialmente trata-se da estética branca.

Vitória foi indagada sobre os motivos que ocasionaram o seu afastamento escolar. Ela informou que com o falecimento do seu pai, ela precisou trabalhar para ajudar nas despesas da casa: “eu me afastei por uma questão social mesmo. Pra ir trabalhar para ajudar a minha mãe nesse período. Eu levei um período afastada

sem estudar”. Em seguida confirmou que trabalhou a infância e todo o período da adolescência.

A Lei nº. 8.069/1990, estabelece o Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA. Em seu capítulo V, artigo 60, determina-se que é proibido qualquer trabalho a menores de quatorze anos de idade, salvo na condição de aprendiz. Porém por se tratar de uma lei que possui aproximadamente 33 anos de existência, não amparou legalmente as entrevistadas em suas infâncias. Compreende-se que no período em que estas mulheres eram crianças a concepção para educação infantil era diferente do que se tem atualmente. Entende-se que estas meninas e tantas outras meninas viveram e muitas ainda vivem vulnerabilidades por conta da falta de ações do poder público que não criam meios de garantir que estas crianças tenham uma vida digna junto às suas famílias.

**Camila:** Eu vim pra aqui com nove e minha mãe me colocava nos lugares pra trabalhar. Teve um lugar que eu não lembro se esse foi o primeiro lugar, mas que eu fui trabalhar e fiquei uns quinze dias nessa casa. Fiquei quinze dias trabalhando sem ter direito a um alimento, uma água. A água eu bebia porque eu bebia água da torneira, do tanque em que eu estava lavando roupa. E foram quinze dias assim. Eu me lembro que eu comprei uns dois pães com umas moedas que eu tinha na bolsa, quando ela me mandou ir à padaria. Eu era uma pessoa, pra você ver que eu ainda tinha medo de comer na frente dela (risos). Eu comi esse pão escondido. Eu escondi esse pão por dentro da roupa e quando eu subi pra laje para estender as roupas dela, aí eu peguei esses dois pães e comi. Não sei se é porque eu comi rápido, porque eu estava muito tempo sem comer, então eu sei que eu passei mal lá em cima. Passei mal. Mas eu também não disse nada. Fiquei tentando reagir, tentando reagir. E graças a Deus reagi.

Existe o direito garantido mas, por vezes, falta a garantia de acesso a estes direitos. Falta o trabalho digno para as famílias, falta o alimento, falta a proteção e sobra-se as exclusões que refletem nas trajetórias dos sujeitos e sujeitas. A Constituição Federal, art. 227, determina que

“É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.

Contrário a isso, muitas crianças como Camila e Vitória não conseguem ser alcançadas pelo direito legal que possuem que é o direito de serem protegidas do trabalho infantil. Esta atividade de trabalho costuma ocorrer até mesmo em troca de

alimento, ou com a esperança de encontrar melhores condições de vida e encontram apenas a exploração do trabalho.

## **5.2 Violência da vulnerabilidade e precariedade do trabalho de mulheres negras da EJA**

O trabalho feminino, no Brasil, nasce a partir de um cenário patriarcal, que determinava o que poderia ser considerado “trabalho para a mulher” ou “trabalho para o homem”. Quando se trata da mulher negra a ideologia escravista e discriminatória racial supera o patriarcado pois, muitas vezes, projeta estas mulheres para ocuparem um lugar de sub-humanidades.

Desse modo, as mulheres negras acabam enfrentando desafios que se atravessam entre raça e gênero. Segundo as Estatísticas de Gênero Indicadores sociais das mulheres no Brasil IBGE (2021), no que diz respeito às estruturas econômicas e quantitativo de participação em atividades produtivas e acesso a recursos, a taxa de participação da força de trabalho dos homens é de 73,7% e por outro lado a taxa de participação da força de trabalho da mulher é de 54,5%.

Não há aqui uma intenção de polarizar esta questão ou instigar rivalidades entre masculino e feminino e sim de apontar o quanto a influência do patriarcado ainda gera consequências significativas para as experiências de homens e mulheres na sociedade atual. Certamente, estas consequências de algum modo podem afetar as estruturas das famílias negras, não apenas das mulheres, gerando vulnerabilidades diversas, econômicas, sociais e de trabalho.

Ao analisar as estatísticas de gênero, percebe-se que a mulher negra segue perdendo este espaço de força de trabalho não apenas para os homens, mas também para outras mulheres, brancas (IBGE, 2021). Para González (2018, p. 41), importa caracterizar o racismo como uma construção ideológica cujas práticas se concretizam nos diferentes processos de discriminação racial. Portanto, esta discriminação está enraizada através das construções ideológicas e ganham concretude nas relações de trabalho que estas mulheres negras vivenciam. A vulnerabilidade do trabalho associa-se às vulnerabilidades das violências diversas que alcançam estas sujeitas.

González (2018, p. 44) assinala que “ser negra e mulher no Brasil, repetimos, é ser objeto de tripla discriminação, uma vez que os estereótipos gerados pelo racismo e

pelo sexismo a colocam no mais baixo nível de opressão”. A autora segue explicando que enquanto o companheiro destas mulheres enfrentam outros tipos de discriminação, o desemprego por exemplo que para o negro é estereótipo de “vadiagem, a mulher se posiciona para desenvolver o trabalho doméstico para as famílias de classe média e alta que formam a sociedade brasileira” (Gonzalez, 2018, p.44).

Este trabalho é cada vez mais preconizado e as demandas de sobrevivência que surgem diariamente pressionam estas mulheres a submeterem-se. Camila relata que desde jovem trabalha na informalidade e através deste trabalho criou as/os suas filhas/os. Expõe que um dos momentos mais difíceis durante a formação do ensino médio ocorreu quando ela estava grávida da sua filha mais nova. Neste período ela trabalhava como baleira nos ônibus de Salvador. O relato desperta algumas reflexões que transcorrem pelo sentido de humanidade ou até mesmo de feminilidade disposta pelo patriarcado. Durante entrevista realizada para esta investigação explicou que

**Camila:** Quando já estava também pro final, concluindo, eu estava na minha última gravidez, minha filha está com dezesseis anos, foi um momento pra mim mais difícil pois nessa época eu estava vendendo balas nos ônibus. Eu era baleira e grávida com a barriga já enorme tinha que ficar subindo e descendo no ônibus e naquele tomo cansada e quando chegava à noite as vezes eu não vinha nem em casa ia diretamente do trabalho eu já ia pra escola pra não ter desânimo e não faltar, não chegar lá...então esse pra mim foi o momento mais difícil. [...] Todos diziam: “agora realmente você vai ter que parar, porque você vai tá recém parida e você não vai ter com vim mais pra escola.” Mas eu quero dizer pra vocês que nem isso me parou.

Esta violência e vulnerabilidade se naturalizam no olhar e dia a dia na sociedade. É possível encontrar muitas “Camilas” pela cidade adentro, vendendo nos ônibus, nas ruas, trabalhando em casas como domésticas com precariedade e a sensibilidade ocasionalmente podem faltar ao olhar. Esta falta de sensibilidade sobre esta mulher está atrelada aos ideais racistas que objetificam estas pessoas.

De acordo com o IBGE (2021), “no Brasil, em 2019, as mulheres dedicaram-se aos cuidados de pessoas ou afazeres domésticos quase o dobro de tempo que os homens (21,4 horas contra 11,0 horas)”. Quando analisa-se o marcador de cor ou raça percebe-se que as mulheres pretas ou pardas estavam mais envolvidas com os cuidados de pessoas e os afazeres domésticos, com o registro de 22,0 horas semanais em 2019, do que os homens ou as mulheres brancas (IBGE, 2021).

Analisando algumas pesquisas, Barreto (2021, p. 53) identificou que dentre as principais razões para o afastamento das mulheres da escola, na idade tida como adequada, estão a tripla jornada de trabalho, composta pelos afazeres domésticos e o cuidado da família, o trabalho e os estudos. Tanto Vitória, quanto Camila expressaram a existência e a influência do trabalho de cuidado em suas trajetórias de vida. Inclusive expressaram os desafios que enfrentaram diante desta demanda durante os seus períodos de escolarização. Vitória relatou que durante o período em que estava cursando a modalidade de EJA trabalhava informalmente e em casa.

**Vitória:** Eu tinha uma creche, cuidava de um monte de crianças (risos soltos) dentro da minha casa e aí trouxe minha mãe do interior para cuidar dela, pois ela estava com problemas renais crônicos. Então eu tinha que levar minha mãe ao médico e ao mesmo tempo cuidar de algumas crianças para ter finanças.

Esta intensa dedicação de tempo e energia das mulheres negras neste trabalho de cuidado podem reverberar em dificuldades de acesso para o mercado de trabalho formal, que geralmente requer disponibilidade deste tempo para as atividades. Isto tende a levar estas mulheres para a informalidade, na tentativa de conseguir administrar o tempo, desempenhar todas as demandas que lhe são impostas e conseguir prioritariamente sobreviver.

**Camila:** Ao relatar isso eu lembrei também que eu voltei e eu tive ajuda de uma patroa. Estudei mais um ano que ela mesmo pagou esta escola pra mim. Eu trabalhava com ela e ela gostava muito de mim. E disse que eu era esforçada e ela era professora também. E aí ela conseguiu uma escola. O cuidado dela...eu estava com quinze anos nessa época. E ela conseguiu uma escola na mesma rua onde ela morava. E eu estudei mais um ano nessa escola, porém eu tive que sair dessa escola. Fiquei cuidando do neto dela. O neto dela nasceu com problema e as enfermeiras não ficavam com este neto e por eu ter assim muita afinidade com criança, o amor com criança que esteve internada. Eu já tinha cuidado da outra neta de 9 anos e ela viu que eu era uma pessoa responsável e aí me pediu pra eu ficar com esse menino. E aí eu tive que me dedicar mais. E finalizou esse ano. A escola veio a fechar e eu fiquei mais um tempo sem estudar. Até que eu retornei de novo.

Outro desafio atrelado às questões de trabalho presentes nas respostas das duas mulheres são as dificuldades encontradas por elas para conciliarem o trabalho e os estudos. Para Vitória o desafio foi conciliar trabalho e ter tempo para estudar. Ela conta que havia dinamicidade nas aulas, a professora apresentava vídeos e estimulava as estudantes para que elas não desanimassem, isso porque a docente compreendia as dificuldades enfrentadas por muitas das estudantes em seus cotidianos. Mesmo assim era preciso buscar este tempo para os estudos fora da sala de aula para que os

assuntos fossem mesmo compreendidos. Sobre esta dificuldade, Vitória diz: “você tem que estudar porque se não, na hora da prova você não conseguiria”.

Camila diz que por trabalhar na rua mesmo, o desafio estava em encontrar o tempo, pois passava o dia inteiro na rua. Ela conta que quando não tinha cliente, em algum momento ela tentava ler algo, mas sempre aparecia alguém e então ela precisava interromper a leitura. Camila diz que sabe que trabalho na rua é o dia todo e não há tempo para parar. Ao mesmo tempo em que estava estudando ela estava atendendo alguém, ela conta que não dava para parar. E o ciclo se repetia.

Camila seguiu explicando que o grande desafio era conciliar os estudos e o trabalho informal, em que o seu tempo de trabalho era definido a partir da presença ou não de clientes: essa era a dificuldade de focar naquele estudo. Porque você trabalha ao mesmo tempo, tá estudando você não tem tempo pra raciocinar, mas mesmo assim eu prosseguir”.

Em seus estudos, Barreto (2021) indica que o trabalho é um dos principais motivos da exclusão escolar, sobretudo sinaliza o trabalho infantil. A autora aponta também que o trabalho igualmente se constitui como um dos principais motivos do retorno destas mulheres à escola, seja em busca de melhores oportunidades de trabalho, ou através da influência de familiares ou até mesmo por exigência de empregadoras/empregadores.

A EJA se constitui como um importante mediador para recolocação de mulheres no mercado de trabalho. Vitória e Camila concluíram o ensino médio e logo buscaram formação técnica em busca de conquistar melhores oportunidades de emprego. Vitória iniciou e concluiu o curso técnico de enfermagem e desde então deixou o trabalho informal e ingressou na nova área de trabalho. Camila iniciou o curso técnico de segurança do trabalho, porém não finalizou, pois ela entendeu que este curso não oferecia a qualidade de formação que ela esperava.

Ao serem questionadas sobre as suas percepções das próprias vidas após terem finalizado o ensino médio e se perceberam mudanças, as duas participantes responderam prontamente que sim, elas perceberam mudanças.

**Pesquisadora:** Você consegue identificar mudanças em sua vida depois que retornou para a escola?

**Vitória:** Com certeza! (Sorrisos). Hoje sou técnica de enfermagem, amo o que eu faço! Amo mesmo. Agradeço a Deus e agradeço a estes incentivos aí porque foram incentivos mesmo. A professora era ótima. A turma que estudei também era ótima, incentivava a gente a buscar conhecimento e estudar. Ela sempre incentivava: “não pare aí”, “não pare”, “você consegue”! Mandava mesmo a gente pesquisar e correr atrás do que a

gente queria. E hoje eu sou uma técnica. Eu gosto do que eu faço e é daí que eu tiro o meu sustento. Dessa profissão. E a minha visão mudou logo quando eu comecei a estudar. De tudo! Eu vi que eu conseguia sonhar e realizar sonhos.

**Camila:** Sim, sim consigo ver mudanças, né!? Muitas vezes alguém apresenta algo pra você e você não sabe, você fica ali mas você fica voando porque você não sabe do que se trata. Mas com o estudo você passa a ter conhecimento. Você passa a ter uma melhor defesa em algumas coisas. [...]

Você vai poder ler. Você vai entender. Vai poder você mesmo ter o entendimento daquilo que estão lhe oferecendo. Você vai poder se defender de algo que se você não tivesse o estudo você não iria saber. Através da leitura, às vezes a gente vai fazer algo, consultar alguma coisa e se você não tem o entendimento você não sabe o que é certo ali nem o errado, mas se você tem a aprendizagem... se você estudou você vai ter um conhecimento melhor sobre aquilo. Na leitura, na defesa, em saber se pronunciar melhor, na educação, no tratar até das pessoas, como se pronunciar, como tratar. Tudo isso ajuda.

Vitória e Camila definiram as mudanças que conseguiram visualizar após o retorno à escola a partir das mudanças das suas formas de perceber e interagir com o mundo: “Sim, sim! consigo ver mudanças, né!? Porque quando a gente estuda a gente começa a ver, a conhecer melhor as coisas, a identificar, a saber e definir as coisas” (Camila). A partir das suas narrativas é possível compreender que as mudanças de ordem prática, de trabalho ou social ocorreram, porém iniciou-se a partir do acesso à escola, do acesso às informações. E assim puderam compreender melhor o que estava à sua volta. Com certeza! Lutar pelo que eu queria. Sempre! Lá (na escola) eu sempre tive muito incentivo. Sonhar, sonhar, buscar e correr atrás desse sonho, enfatiza Vitória.

### **5.3 Algumas faces do machismo: “Foi difícil, né? Porque já era mãe de família, tinha que trabalhar, tinha que cuidar da casa e dar conta de tudo”**

No decurso da entrevista pode-se perceber a constante presença do machismo e do sexismo nas relações sociais e pessoais dessas mulheres. Esta presença intensificava-se por conta da questão racial. Piedade (2017) afirma em seus escritos que “quando se trata de nós, mulheres pretas, têm um agravo nessa dor, agravo provocado pelo racismo [...]. E o Machismo é Racista. Aí entra a raça. E entra gênero. Entra classe”. Segundo Saffioti (1987, p. 24), “a presença ativa do machismo compromete negativamente o resultado das lutas pela democracia, pois se alcança, no máximo, uma democracia pela metade”.

Fundamental apontar que nas duas entrevistas surgiram situações de machismo, porém de formas distintas. Alguns momentos ele impõe-se disfarçado e em outros escancara-se. A primeira entrevistada percebe algumas violências que vivenciou e as nomeia. A segunda entrevistada viveu violências de cunho machista oriundas da própria estrutura social, mas ela não as nomeia.

Barreto (2021) deparou-se com semelhante fenômeno em suas pesquisas: “suscitou a recordação das violências sofridas, apesar delas não as nomearem como tal, pois estão relacionadas às condições de vulnerabilidade social, ausência de recursos financeiros e de agressões físicas advindas de familiares” (BARRETO, 2021, p. 65). Porém, sabe-se que a questão machista está enraizada nesta sociedade patriarcal e sexista e acontece de modo que naturaliza-se através das violências. Para Saffioti (1987, p.87), tanto o racismo quanto o patriarcado são estruturas de dominação e exploração, que garantem relações sociais do mesmo gênero, isto é, também de dominação-exploração.

Ao relatar a sua vivência precoce com trabalho doméstico, Camila expõe um problema social que está diretamente associado ao machismo e ao racismo. Logicamente, que criança, seja menina ou menino, não deve trabalhar e isso está resguardado por lei. No entanto, o questionamento aqui presente é sobre a presença e recorrência das meninas nesta modalidade de trabalho e sobretudo meninas negras. Tanto Vitória quanto Camila, começaram a trabalhar e assumiram a responsabilidade de cuidados com a casa ou com as/os suas/seus muito cedo.

Esta realidade produz consequências nas relações que estas crianças desenvolvem com o trabalho de cuidado e que repercutem nas suas vidas adultas. González (2018, p.73) diz que “à mulher negra, [...], quanto à possibilidade de novas alternativas, faz com que ela se volte para a prestação de serviços domésticos, o que a coloca numa situação de sujeição, de dependência das famílias de classe média branca.” Importante ressaltar que Vitória viveu esta experiência de exploração do trabalho na infância, através de atividades de cuidados com outras/os e na vida adulta esta atividade de trabalho permaneceu com outras características. Durante a formação do ensino médio, ela abriu uma pequena creche em sua residência, onde cuidava de crianças da vizinhança e após a formação do ensino médio optou por realizar o curso de enfermagem que tem em sua base o cuidado com as pessoas.

Outra questão importante diz respeito à expressão de gratidão que Camila demonstra sobre uma das patroas que ela teve na infância. Ela explica que isso se

deve porque a empregadora ofereceu a possibilidade de que ela frequentasse a escola por um período, que embora curto, foi significativo para Camila. Este relato dialoga com um dos escritos de González que diz que, (2018, p.29)

Quase tão criança quanto às crianças de quem cuidava, seu primeiro emprego foi uma aventura deliciosa. A madame era muito boa e suas crianças tão alegrihas que dava gosto brincar com elas. Não era nem tomar conta. Dar banho, comida na boca, lavar e passar umas pecinhas era a coisa mais fácil do mundo, perto do trabalho na fazenda. González (2018, p.29)

Estas narrativas refletem a manifestação da exploração dos corpos negros a partir do racismo estrutural e que coloca estas sujeitas em situações de intensas vulnerabilidades. Sabe-se que esta é uma herança racista, que induz ao pensamento de que as crianças ou mulheres negras estão destinadas apenas ao trabalho doméstico e ou a subserviência não apenas aos homens brancos, mas à toda sociedade. Seria então, uma demarcação cruel de um espaço que insiste em existir para estas sujeitas. Estas por sua vez, resistem, enfrentam.

Ao ser questionada sobre as motivações que a fizeram retornar para a escola, Camila explica que sempre tentou retornar. Quando casou, engravidou e a possível volta ficou ainda mais distante. Camila relata que o marido sempre a incentivava. Ele a pressionava para que retornasse aos estudos. Em outro momento, ela passou a pressioná-lo para que ele também retornasse. O marido voltou aos estudos e Camila decidiu retornar também, porém ela aponta que encontrou desafios para conciliar a família, filhas/os, trabalho e escola.

Vitória, por sua vez, relatou que a sua volta à escola não foi das mais tranquilas em seu seio familiar. Ela encontrou incentivo das/os filhas/os, porém encontrava desagrado do seu esposo com este retorno. A participante associa esta contrariedade do antigo companheiro ao comportamento machista: “era um impedimento para eu não estudar mesmo. Eu acho que ele tinha medo de me ver crescer. Entende? De chegar onde eu cheguei”.

Por outro lado, Vitória aponta a importância do apoio de outras mulheres para ajudá-la neste retorno. As figuras femininas sempre estão em suas falas. Exaltou a importância da professora: “A professora era ótima. A turma que estudei também era ótima, incentivava a gente a buscar conhecimento e estudar. Ela sempre incentivava: “não pare aí”, “não pare”, “você consegue”! Mandava mesmo a gente pesquisar e correr atrás do que a gente queria”. Apontou a importância das suas irmãs neste

processo e relata que sempre que conversavam, as suas irmãs orientavam que ela realmente continuasse a estudar.

Quando questionada sobre o motivador mais significativo que a levou a retornar para escola na educação de jovens e adultos/os, Vitória responde que ao se mudar para Salvador, conheceu algumas mulheres da mesma faixa etária dela e que estudavam em uma escola próximo a sua residência. As mulheres passaram a incentivá-la e ela relata que percebeu que se as colegas poderiam, ela também poderia retornar. Após a entrevista, Vitória descreveu como era a ida para escola. Relata que eram muitas mulheres que subiam a ladeira, que era o caminho para escola, à noite. Elas se apoiavam e compartilhavam as dificuldades.

Esta fala de Vitória dialoga com o conceito de “dororidade” de Piedade (2017). Para a autora, “dororidade carrega no seu significado a dor provocada em todas as Mulheres pelo Machismo. Contudo, quando se trata de Nós, Mulheres Pretas, têm um agravo nessa dor (Piedade, 2017, p.13). Compreende-se, dessa forma, que somente uma mulher preta consegue sentir esta dor e efetivamente acolher outras mulheres diante dos seus desafios que são seus, mas que também são tão coletivos. Vitória encontrou em sua trajetória mulheres que mesmo não conhecendo o conceito da dororidade, utilizaram-se desta irmandade.

Outro aspecto fundamental é a chegada de Vitória em uma nova cidade e conhecer a escola e a EJA apenas através de outras mulheres. Este fato, gera a inquietação que diz respeito à necessidade de pensar em chamadas públicas para fomentar a procura da população por esta modalidade de educação. Sobre isso Haddad (1997, p.11), diz que “outro aspecto importante a ser considerado é a possibilidade de exigir dos poderes constituídos a identificação daqueles que não completaram o ensino fundamental e a sua chamada pública”.

Para o autor é fundamental existir mecanismos ou mesmo programas do governo que incentivam a ida dos jovens e adultos/os para a escola. Segundo Haddad (2017), “há espaço de intervenção que poderá criar possibilidades de confrontar o universo da demanda com o volume e a qualidade da oferta, criando-se argumentos para um maior compromisso do setor público com a educação de jovens e adultos/os”.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo de escolarização no Brasil ocorre geralmente com tensões para as classes sociais menos favorecidas. Isso acontece principalmente porque a estrutura educacional no Brasil desconsidera os percursos dos indivíduos.

As mulheres negras da EJA, neste cenário, ocupam um espaço de enfrentamento incessante, pois como apontou-se diversas vezes no decorrer deste trabalho, estas mulheres são atravessadas não apenas pelo marcador de classe, mas também das questões de raça e gênero. Estes marcadores na sociedade excluem duramente estas sujeitas do contexto escolar reverberando em duros desafios ao longo das suas trajetórias.

Percebeu-se nesta pesquisa que os desafios encontrados por mulheres negras da EJA são diversos. No entanto, aqueles que estão associados aos padrões estruturais ideológicos da sociedade estão fortemente presentes em seus percursos. Os principais motivos encontrados para a evasão escolar destas mulheres estão associados ao racismo e ao machismo. O racismo encontra-se principalmente nos estereótipos desenvolvidos e empregados em crianças e mulheres negras que são entregues, muitas vezes, para a violência da vulnerabilidade do trabalho.

Muitas meninas, crianças negras, possuem infâncias roubadas por conta do estigma a elas empregado. Trabalham, abandonam as escolas, algumas sequer frequentam ou frequentaram este espaço. Foram-lhes roubadas em suas humanidades. Roubaram-lhes as suas dignidades. As crianças crescem e se tornam mulheres e então passam a lutar para recuperar-se da dor da subtração e da exclusão. O espaço escolar, educação de jovens e adultos/os, torna-se uma nova possibilidade.

Além de desafios, foram encontrados enfrentamentos. A forma que estas mulheres se posicionam frente a estas adversidades é a concretude da resistência. Para o medo de não conseguir, a ousadia de tentar: “eu não me achava capaz. Eu achava que eu não ia conseguir” (Vitória), relatando sobre o seu grande desafio. Em outro momento, ela declara sobre a sua inserção na EJA: “os traumas (risos) de não

saber na infância pra mim... (gesto com as mãos sinalizando que acabou) aí foi muito bom. Aprendi! Eu peguei mesmo!”.

É compreensível que dentre os principais motivadores para o retorno escolar das participantes desta pesquisa, se deu a partir da busca de melhores oportunidades de emprego e de esperança. Vitória e Camila viviam da informalidade e para além disso, elas sofriam com a violência da vulnerabilidade social e do trabalho. Entende-se que a educação de jovens e adultos/os foi fundamental para a recolocação dessas mulheres no mercado de trabalho.

Diante do que exposto compreende-se que os desafios sociais que perpassam pelas vivências de mulheres negras da EJA, violam os seus direitos humanos de existência e implicam violentamente nas suas perspectivas de sobrevivência e dificultam as suas relações de trabalho, de estudo e de vida. Portanto, é fundamental entender a EJA enquanto política pública que compreende as mulheres inseridas nesta modalidade de educação como sujeitas enredadas por suas trajetórias.

## REFERÊNCIAS

- ARROYO, Miguel González. **Educação de jovens e adultos como campo de direito e responsabilidade pública**. Diálogos na educação de jovens e adultos. São Paulo: Autêntica, 2005. p. 19-50.
- ARROYO, Miguel González. **Passageiros da noite: do trabalho para a EJA: itinerários pelo direito à vida justa/ Miguel G. Arroyo**. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.
- BARRETO, Maria Cláudia Mota dos Santos. **Trajетórias de mulheres da e na EJA e seus enfrentamentos às situações de violências** / Maria Cláudia Mota dos Santos Barreto. - 2021.
- BARRETO, Maria C. M. S, MUSIAL, Gilvanice B., S. **Mulheres da classe trabalhadora na EJA: processos de escolarização e conciliação com o trabalho**. Revista Trabalho Necessário, v.19, nº 40, 2021 (set-dez).  
<https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/50714>
- BRASIL, Lei nº 10.639, 09 de janeiro de 2003. **Inclui a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira” no currículo oficial da rede de ensino**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2003, seção 1, p. 1.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27833.
- BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. **Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Seção 1, p. 13563
- BRASIL, 2013. Presidência da República. Lei n. 12.796, de 4 de abril de 2013.
- BRASIL. IBGE. **Censo demográfico 2010**. Disponível em: IBGE | Censo 2010.
- DAVIS, A. **Mulheres, raça e classe**. São Paulo: Boitempo, 2016.
- DE ALMEIDA ARAÚJO, J.; TELES BRITO DE JESUS, M. L.; BARBOSA DA SILVA MUSIAL, G. **Pobreza, desigualdade e educação: uma análise na perspectiva socioeconômica, étnico-racial e territorial: Poverty, inequality and education: an analysis from a socioeconomic, ethnic-racial and territorial perspective**. Revista Cocar, [S. l.], v. 15, n. 33, 2021. Disponível em:  
<https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/4268>. Acesso em: 5 dez. 2023.
- DI PIERRO, Maria Clara. **Desafios de las políticas públicas para el aprendizaje y la educación con personas jóvenes y adultas en América Latina y el Caribe. Decisio - Saberes para la acción en educación de adultos**, v. 15, p. 3-9, 2018.  
<https://revistas.crefal.edu.mx/decisio/images/pdf/decisio-50/decisio-50-art01.pdf>

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17<sup>o</sup>. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

GONZALEZ, Lélia. **Primavera para as rosas negras**: Lélia Gonzalez em primeira pessoa... São Paulo: Diáspora Africana, 2018.

GOMES, Nilma Lino. **Educação de Jovens e Adultos e questão racial: algumas reflexões iniciais**. In: SOARES, Leôncio, GIOVANETTI, Maria Amélia, GOMES, Nilma Lino (Orgs.). **Diálogos na Educação de Adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.p.87-104.[https://drive.google.com/file/d/143G\\_RaQHcOB2mRp7qCvp8qPgFj1Tr0h7/view?usp=share\\_link](https://drive.google.com/file/d/143G_RaQHcOB2mRp7qCvp8qPgFj1Tr0h7/view?usp=share_link)

HADDAD, S.; DI PIERRO, M. C. **Escolarização de jovens e adultos**. Revista Brasileira de Educação, n. 14, maio-ago. 2000.

HADDAD, S. **Educação de pessoas jovens e adultas e a nova LDB**. In: BRZEZINSKI, I. **LDB Interpretada: diversos olhares se entrecruzam**. São Paulo: Cortez, 1997

IBGE. Coordenação de População e Indicadores Sociais. **Síntese de Indicadores Sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira: 2022**. Rio de Janeiro: IBGE, 2022. Disponível em: \*liv101979.pdf (ibge.gov.br) Acesso em: 22 out. 2023.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua. Coordenação de Trabalho e Rendimento**. Rio de Janeiro: IBGE, 2021. Disponível em: biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv102025\_informativo.pdf. Acesso em 22 out. 2023.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo Escolar da Educação Básica 2022**: Brasília: INEP, 2023. Disponível em: resumo\_tecnico\_censo\_escolar\_2021.pdf (inep.gov.br). Acesso em: 22 de outubro 2023.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Estatísticas de Gênero Indicadores sociais das mulheres no Brasil**. Resumo técnico. Brasília: IBGE, 2023. Disponível em: Informativo\_Estatisticas\_de\_Gênero\_[3].indd (ibge.gov.br) 2021

JOVCHELOVITCH, S.; BAUER, M. W. Entrevista Narrativa. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. (editores). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 7. ed. Petrópolis – RJ: Vozes, 2008, p. 90-113.

Lakatos, EM; Marconi, MA. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2010.

MARTINS. L. C. A.; **História Pública do quilombo do Cabula**: representações de resistências em museu virtual 3D aplicada à mobilização do turismo de base

comunitária. 311f. il. 2017. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 201

Musial, G. B. da S., & Araújo, J. de A. (2022). **Políticas Públicas de/para a Educação de Jovens e Adultos**: um balanço de artigos publicados no Portal de Periódicos CAPES. *Educar em Revista*, 38. Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná. Disponível em:1984-0411-er-38-e82090.pdf (fcc.org.br) Acesso:05 de dezembro 2023.

NASCIMENTO, A. **O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado**. São Paulo: Perspectiva, 2017.

Observatório de bairros de Salvador. **Pernambués**. Salvador: UFBA, Faculdade de Arquitetura, 2018. Disponível em: Pernambués | ObservaSSA (ufba.br). Acesso em: 12 de novembro de 2023.

PASSOS, Joana Célia dos. **As desigualdades na escolarização da população negra e a Educação de Jovens e Adultos**. *EJA EM DEBATE*, Florianópolis, vol. 1, n. 1. nov. 2012. Disponível em: <http://incubadora.periodicos.ifsc.edu.br/index.php/EJA>.

PIEDADE, Vilma. **Dororidade**: Vilma Piedade São Paulo: Editora Nós, 2017

**Retrato das desigualdades de gênero e raça** / Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada ... [et al.]. - 4ª ed. - Brasília: Ipea, 2011. 39 p. : il.

ROSEMBERG, Fúlvia. A criança pequena e o direito à creche no contexto dos debates sobre infância e relações raciais. In: BENTO, M. A. da S. (Org.). *Educação infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais*. São Paulo: CEERT, 2011. p. 11-46

SAFFIOTI, Heleieth. **O poder do macho**. São Paulo: Moderna, 1987.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2013.

SOUZA, T. M. dos S. **O papel da divisão sociosexual do trabalho na constituição de subjetividades gendradas**. *Germinal: marxismo e educação em debate*, [S. l.], v. 15, n. 1, p. 75–92, 2023. DOI: 10.9771/gmed.v15i1.54125. Disponível em <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/54125>. Acesso em: 14 ago. 2023

## APÊNDICE A

### Roteiro da entrevista

#### Perguntas:

1. Você frequentou a escola na infância ou na adolescência? Se sim, como aconteceu o processo de afastamento da escola no ensino considerado regular?
2. Quais as suas memórias escolares da sua infância?
3. O que te motivou a retornar para a escola - EJA?
4. Você encontrou apoio familiar para este retorno? Como a sua família lidou com sua volta e permanência na escola até a sua formação?
5. Quais os principais desafios que você precisou enfrentar neste retorno escolar?
6. Você trabalhou durante o período formativo na educação de jovens e adultos/os? Quais as suas ocupações neste período?
7. De que forma você administrava as suas demandas de trabalho com a sua frequência e permanência na escola?
8. Você consegue identificar mudanças em sua vida depois que retornou para a escola?
9. Você tem expectativa de fazer algum outro curso, de continuar estudando?
10. Com quantos anos você começou a trabalhar?

## APÊNDICE B

### Transcrição da entrevista - participante 1

Eu sou Vitória, tenho 52 anos. Moro em Pernambués. Vai acontecer isso. É bom que você conserta! (Risos). (Ela afirmou se referindo à conversa que tivemos antes da gravação, em que eu expliquei que no caso de qualquer dúvida ela poderia perguntar livremente).

#### **1 Você frequentou a escola na infância ou na adolescência? Se sim, como aconteceu o processo de afastamento da escola no ensino considerado regular?**

É...eu frequentei na minha infância. Só que foi muito difícil. Eu enfrentei muitas barreiras na infância. Eu me lembro como hoje eu estudando com minha mãe, com meus irmãos e me chamavam de burra, entendeu? porque eu não pegava bem, não falava bem. As pessoas do interior costumavam falar que era língua presa quando a gente não pronunciava as palavras direito.

Então, eu me lembro como hoje a minha mãe esticando (risos) meu cabelo e minhas irmãs me batendo e me chamando de burra, em relação ao estudos.

Eu passei assim, e essas coisas são coisas que ficam...a gente não consegue...(suspiro) esquecer logo.

#### **2 Quais as suas memórias escolares da sua infância?**

Eu me lembro bem da sala de aula, né!?

A nossa sala de aula era dividida. As crianças com cinco anos, porque era dividido por idade. Cinco anos e sete anos juntas. A professora passava o exercício e avisava: “Essa é pra essa turma” “essa é pra outra”

A localidade que eu morava pra escola era distante. A gente enfrentava, lama, tempo de chuva, muita lama para chegar lá. Eu vim do interior. O interior lá onde eu morava era bem pobrezinho. Pobrezinho! Depois de muito tempo que começou a consertar as escola e ter assim escola de nível. Escola mesmo assim. Mas antes não, a gente dividia a turma.

### **3 O que te motivou a retornar para a escola - EJA?**

Menina, eu nunca me conformei em ter parado. Sempre quis mais. Sempre busquei mais. Não pensava em parar por ali. E aí eu vim pra aqui, eu vim morar em Salvador. Eu saí do interior e vim pra Salvador. E aí com o convívio na igreja eu conheci mulheres que estudavam, estudavam no colégio aqui perto e aí foi um dos incentivos que eu tive mesmo. Foi através mesmo de ver pessoas da minha idade voltando a estudar. Pra mim na época, era EJA pela fundação Roberto Marinho; Muito, muito bom. Muito bom mesmo. E a forma do EJA passar as coisas pra gente, pra mim mesmo já de idade, pra mim era ótimo (entusiasmada). Porque a gente assistia um vídeo, depois ali a professora explicava e eu peguei mais fácil. Os traumas (risos) de não saber na infância pra mim... (gesto com as mãos sinalizando que acabou) aí foi muito bom. Aprendi! Eu peguei mesmo!

### **4 Você encontrou apoio familiar para este retorno? Como a sua família lidou com sua volta e permanência na escola até a sua formação?**

Os meus filhos eram pequenos na época, mas mesmo assim incentivava-me a voltar. Mas, já meu ex...não me incentivava não. E foi muita luta, entendeu? Eram barreiras. Era luta. Luta mesmo.

Minhas irmãs do interior sempre que eu comentava falando que eu estava estudando, me incentivaram, falavam “é isso aí!” “Vá mesmo!” “Estude!”

Mas dentro da minha casa mesmo foi uma...uma guerra...era uma guerra mesmo. Entendeu? Muita guerra. Muita luta pra eu chegar na escola. Mesmo assim eu venci! Eu fui, mas Deus sabe mesmo como foi, como era mesmo a minha luta. Constante, para eu sair e pra ir para as aulas e quando eu retornava. Muita dificuldade.

### **5 Como você analisa esta contrariedade dele, de não querer que você frequentasse a escola? Hoje você observa isso de que forma?**

**(Esta pergunta não fazia parte do roteiro).**

Menina, eu observei que era um empecilho. Era um impedimento para eu não estudar mesmo. Eu acho que ele tinha medo de me ver crescer. Entende? De chegar onde eu cheguei. Por que eu te confesso, eu sou hoje técnica e foi através do EJA, do ensino que eu cheguei. Minhas contas eu pago, entendeu? Pago tudo

através deste trabalho...dessa minha profissão. E eu acho que o medo dele era isso aí, pra eu ficar dependendo dele de tudo. Certo? Tanto que sempre que eu saia pra ir (à escola) ele fazia coisas que parecia que era pra ficar em minha mente. Falava um monte de coisas, eu acho que era pra impedir mesmo os meus conhecimentos, os meus estudos.

## **6 Quais os principais desafios que você precisou enfrentar neste retorno escolar?**

Um dos foi que eu não me achava capaz. Eu não me achava capaz. Eu achava que eu não ia conseguir porque eu já tinha mais de oito anos que eu parei de estudar. Já tinha muitos anos mesmo. Acho que era muito mais do que isso. Eu achei que eu não ia conseguir aprender a ler. Outro desafio foi a minha vida conjugal que foi terrível. Ele, aparentemente, meu ex aparentemente mostrava que estava me apoiando mas não me apoiava. Sempre procurando problemas, que isso aí era uma forma assim até de bloqueio pra mim. E outro era conciliar trabalho e ter tempo. O tempo mesmo pra estudar. Mesmo a aula sendo legal, você estava assistindo vídeos e tudo, mas você tem que estudar porque se não ali na hora da prova você não ia conseguir...conciliar o trabalho com o estudo

## **7 Você trabalhou durante o período formativo na educação de jovens e adultos/os? Quais as suas ocupações neste período?**

Nesse período eu cuidava de crianças. De filho. Eu fiz uma mini creche (risos) Cuidada de um monte de crianças (risos soltos) dentro da minha casa e aí trouxe minha mãe do interior para cuidar dela, pois ela estava com problemas renais crônicos. Então eu tinha que levar minha mãe ao médico e ao mesmo tempo cuidar de algumas crianças para ter finanças. Né?

## **8 De que forma você administrava as suas demandas de trabalho com a sua frequência e permanência na escola?**

Eu estudava a noite. Eu trabalhava durante o dia e estudava à noite. E sempre estudava assim. As vezes de manhã, bem de manhã cedo eu estudava um pouco e antes de deitar, antes de dormir estudava novamente, pegava o livro pra revisar as aulas e o assunto que foi dado na sala de aula

### **9 Você consegue identificar mudanças em sua vida depois que retornou para a escola?**

Com certeza! (Sorrisos). Com certeza! Lutar pelo que eu queria. Sempre! Lá (na escola) eu sempre tive muito incentivo. Sonhar, sonhar, buscar e correr atrás desse sonho. Hoje sou técnica de enfermagem, amo o que eu faço! Amo mesmo. Agradeço a Deus e agradeço a estes incentivos aí porque foram incentivos mesmo. A professora era ótima. A turma que estudei também era ótima, incentivava a gente a buscar conhecimento e estudar. Ela sempre incentivava: “não pare aí” “não pare” “você consegue”! Mandava mesmo a gente pesquisar e correr atrás do que a gente queria. E hoje eu sou uma técnica. Eu gosto do que eu faço e é daí que eu tiro o meu sustento. Dessa profissão. E a minha visão mudou logo quando eu comecei a estudar. De tudo! Eu vi que eu conseguia sonhar e realizar sonhos

### **10 Você tem expectativa de fazer algum outro curso, de continuar estudando?**

Naquela época eu tinha uns 45, 46...hoje eu tô com 52 (risos), eu acho assim...eu queria fazer enfermagem. Enfermagem são 4 anos, eu estou com 52 anos, (risos). Eu queria mas, eu acho que eu não vou conseguir porque tenho 52 anos.

E é a enfermagem que eu quero fazer. A fazer só eu quero fazer enfermagem porque é algo que...eu gosto de fazer e me identifico bastante.

Eu trabalho na UPA de Tancredo Neves. Lá é Reda. Quando eu comecei foi para um contrato de seis meses ou até durar a pandemia. De seis em seis meses renovam o contrato. Lá é muito bom de trabalhar. É emergência, é barril assim o impacto, mas é muito bom. E o meu outro vínculo é lá no Martagão. Muito bom também. Trabalhar com criança é uma área que eu me sinto bem. Eu gosto. Eu gosto do que eu faço. Risos

**11 - Com quantos anos você começou a trabalhar?**

Trabalhei na minha infância e adolescência na roça.

**APÊNDICE C****Transcrição da entrevista - participante 2****1. Você frequentou a escola na infância ou na adolescência? Se sim, como aconteceu o processo de afastamento da escola no ensino considerado regular?**

Sim, frequentei. Na minha infância mais ou menos na idade de oito anos eu estudei. Tive acesso à escola somente durante dois anos por condições, acredito que financeiras dos meus pais e fui criada também por pessoas que não eram da minha família. Eu não tinha documento. Então através de muito conhecimento e muita luta com a minha avó ela conseguiu me colocar nessa escola porém através do falecimento dela eu tive que vir embora. Eu morava em Amélia Rodrigues e então terminei vindo para Salvador e através desse momento não tive mais condições de estudar. Pela minha idade que estava avançada e por eu não conhecer nada aqui estava recém chegada e os colégios não aceitavam que eu frequentasse a escola de dia eu teria que estudar a noite. Por este motivo eu fiquei muito tempo sem estudar

**2. Quais as suas memórias escolares da sua infância?**

Lembro das dificuldades que às vezes a gente tinha. Lembro também uma coisa que eu sinto falta e que eu acho que antes era melhor, não sei nem se eu poderia estar falando isso...(risos) mas assim o ensino a dedicação eu acho que era bem melhor. Como já relatei, eu estudei somente dois anos que foram o primeiro e o segundo ano. Fiquei muito tempo sem estudar. No momento em que me esforcei para retornar à escola foi com muito trabalho. Eu não tinha transferência e não tinha nada para comprovar nestes dois anos que estudei. E os colégios também me cobravam muito. Foi por isso que eu demorei. Ao relatar isso eu lembrei também que eu voltei e eu tive ajuda de uma patroa. Estudei mais um ano que ela mesmo pagou esta escola pra mim. Eu trabalhava com ela e ela gostava muito de mim. E disse que eu era esforçada e ela era professora também. E aí ela conseguiu uma

escola. O cuidado dela...eu estava com quinze anos nessa época. E ela conseguiu uma escola na mesma rua onde ela morava. E eu estudei mais um ano nessa escola, porém eu tive que sair dessa escola. Fiquei cuidando do neto dela. O neto dela nasceu com problema e as enfermeiras não ficavam com este neto e por eu ter assim muita afinidade com criança, o amor com criança que teve internada, eu já tinha cuidado da outra neta de 9 anos e ela viu que eu era uma pessoa responsável e aí me pediu pra eu ficar com esse menino. E aí eu tive que me dedicar mais. E finalizou esse ano. A escola veio a fechar e eu fiquei mais um tempo sem estudar. Até que eu retornei de novo.

(Camila respondeu o motivo do afastamento junto com as memórias da infância).

### **3. O que te motivou a retornar para a escola - EJA?**

É... o que me motivou foi a necessidade, né? Porque eu acho, no meu entendimento, que se a gente não tiver uma formação e uma escolaridade a gente não vai a lugar nenhum.

Então a nossa educação, pra mim é uma coisa que é fundamental em nossas vidas. A gente não pode deixar pra trás. Né? E por eu não ter oportunidade de ter continuado logo como eu estava citando antes, eu tenho falta do ensinamento anterior, pois os dois, três anos que eu tive acesso à escola, eu tive com muita luta pois os professores não queriam me matricular. Um dia que eu fui na escola eu vi os diretores marcando uma reunião com as pessoas que tinham a transferência que eles iam fazer justamente um teste avaliatório para essas pessoas serem matriculadas. E o que foi que eu fiz? Eu me infiltrei no meio dessas pessoas. (Risos) Fui no colégio na data, no horário que eles tinham marcado. E eles me perguntaram o que eu estava fazendo lá. E eu disse que eles tinham marcado comigo (risos)

Terminei fazendo esta prova de avaliação e através dessa prova eu fui matriculada na quinta série.

Assim eu estudei dois anos no interior. Estudei um ano em Salvador e eles pelo desenvolvimento da atividade que me deram, disseram que eu tinha capacidade e que não era pra eu voltar pra primeira série, mas que eu tinha capacidade de cursar uma quinta série sem dificuldades, sem problema nenhum. Que eu ia me sair muito bem e a partir daí eu “meti as caras” mesmo e agarrei essa oportunidade que eu acredito que foi única. Né?

Foi o momento que eu achei pra continuar e eu tinha muita vontade de terminar meus estudos e chegar a diante. Graças a Deus eu consegui concluir. Então, eu acho que foi um momento muito bom e se isso voltasse né tinha mais dedicação dos professores, que a gente sabe que tem alguns que tem essa dedicação, tem amor de ensinar e a gente sabe que muitos não tem.

Também não sei se é pelo que eles recebem, se é pela maneira.

Né? Às vezes a recompensa não chega a ser aquilo que eles gostariam ou merecem receber. Né? Então sinto falta disso. Desse aprendizado dessa dedicação em realmente se dedicar a esse ensinamento.

#### **4. Você encontrou apoio familiar para este retorno? Como a sua família lidou com sua volta e permanência na escola até a sua formação?**

Sim. No momento que eu retornei, eu já estava casada. Já era mãe. E tinha vontade de voltar. Meu esposo também me deu muita força. Eu cobrava ele, depois ele passou a me cobrar. Porque ele foi primeiro do que eu. (Sorriso)

Eu cobrava dele e eu estava estacionada. Depois ele começou a me cobrar e também tinha aquela vontade. Estacionada entre aspas né? Porque eu sempre ia atrás e não conseguia.

Foi difícil, né? Porque já era mãe de família, tinha que trabalhar, tinha que cuidar da casa e dar conta de tudo.

E a noite também, me dedicando aos estudos, mas foi um momento bom, não foi fácil. Muitas das vezes passava o dia inteiro trabalhando, estudando e tentando gravar e aprender as coisas pra que eu conseguisse alcançar o meu objetivo de conclusão

#### **5. Quais os principais desafios que você precisou enfrentar neste retorno escolar?**

O principal desafio, o momento mais difícil pra mim foi quando eu tive minha menina, né? Eu engravidei e com pouco tempo que eu tive minha menina eu tive que retornar (para escola). Muitos acharam que eu não ia retornar, por que eu estava recém parida né? Muitos acharam que eu não ia retornar. Porque eu ia tá recém parida. Né? Mas a minha vontade de concluir e de chegar lá foi mais forte. Com um mês e poucos dias que eu tinha tido minha filhinha eu retornei à sala de aula. Firme e forte para concluir os meus estudos e graças a Deus eu concluí.

Não foi fácil e na verdade nunca é fácil, mas nós temos que perseverar. Se você tem um objetivo persevere, lute, nunca pare, não deixe as dificuldades te parar mas vá em frente, porque aqueles que perseveraram certamente alcançarão a vitória. Alcançará aquilo que ele está em busca. Então temos que perseverar sempre

**6. Você trabalhou durante o período formativo na educação de jovens e adultas/os? Quais as suas ocupações neste período?**

Eu sempre fui, depois que eu criei família, eu passei a ser autônoma. Então, eu trabalhava na rua mesmo. E a gente sabe que trabalho na rua é o dia todo e para você não tem tempo. Então era o que?! Ao mesmo tempo, atendendo alguém aí achava um tempinho. Quando estava estudando, chegava alguém e tinha que parar. Essa era a dificuldade de focar naquele estudo. Porque você trabalha ao mesmo tempo, tá estudando você não tem tempo pra raciocinar, mas mesmo assim eu prosseguir.

E quando já estava também pro final, concluindo, eu estava na minha última gravidez, minha filha está com 16 anos, foi um momento pra mim mais difícil pois nessa época eu estava vendendo balas nos ônibus. Eu era baleira e grávida com a barriga já enorme tinha que ficar subindo e descendo no ônibus e naquele tomo cansada e quando chegava à noite as vezes eu não vinha nem em casa ia diretamente do trabalho eu já ia pra escola pra não ter desânimo e não faltar, não chegar lá...então esse pra mim foi o momento mais difícil.

Quando eu tive a minha filha ainda não tinha encerrado e todos diziam que a partir daquele momento eu iria parar. Eu tive minha filha em janeiro e em fevereiro começava as aulas. Todos diziam: “agora realmente você vai ter que parar, porque você vai tá recém parida e você não vai ter com vim mais pra escola.”

Mas eu quero dizer pra vocês que nem isso me parou. Quando foi em fevereiro que começou as aulas, um mês e pouco eu estava lá na sala de aula e concluí os meus estudos.

Porque quando a gente quer alguma coisa a gente tem que se esforçar. A gente tem que perseverar. Porque só vende aquele que persevera.

**7. De que forma você administrava as suas demandas de trabalho com a sua frequência e permanência na escola?**

Camila respondeu à pergunta sete antecipadamente na pergunta seis.

**8. Você consegue identificar mudanças em sua vida depois que retornou para a escola?**

Sim, sim consigo ver mudanças. Né? Porque quando a gente estuda a gente começa a ver, a conhecer melhor as coisas, a identificar, a saber e definir as coisas. E sem o estudo, né? Muitas vezes alguém apresenta algo pra você e você não sabe, você fica ali mas você fica voando porque você não sabe do que se trata.

Mas com o estudo você passa a ter conhecimento. Você passa a ter uma melhor defesa em algumas coisas. Porque você começa a ter o entendimento. Sem o estudo você não tem o entendimento das coisas. Né? Com o estudo você entende melhor você consegue ler a leitura mesmo você consegue escrever. Muitas das vezes a gente pronuncia, eu pronunciava muitas palavras erradas. Mas através do estudo eu fui conhecendo, eu fui conhecendo palavras que eu mesmo muitas vezes me corrigia. Isso ai é muito bom pra gente saber.

Ter conhecimento pra saber entrar em alguns lugares, saber conhecer. Saber o que você vai fazer aqui naquele lugar. Se alguém apresentar algo você não vai precisar de outras pessoas pra ler pra você. Você vai poder ler. Você vai entender. Vai poder você mesmo ter o entendimento daquilo que estão lhe oferecendo. Você vai poder se defender de algo que se você não tivesse o estudo você não iria saber. Através da leitura, às vezes a gente vai fazer algo, consultar alguma coisa e se você não tem o entendimento você não sabe o que é certo ali nem o errado, mas se você tem a aprendizagem... se você estudou você vai ter um conhecimento melhor sobre aquilo. Na leitura, na defesa, em saber se pronunciar melhor, na educação, no tratar até das pessoas, como se pronunciar, como tratar. Tudo isso ajuda.

**9. Você tem expectativa de fazer algum outro curso, de continuar estudando?**

Sim, ainda tenho. Tenho. Tenho muito. É...eu comecei um curso técnico, finalizei na verdade este curso técnico de segurança do trabalho, porém na finalização do curso que eu achei que iria ter um desenvolvimento melhor, eu não achei a altura. E então ficou faltando somente um relatório e eu não cheguei a concluir este relatório pelo fato que eu não me achei assim...preparada para realmente fazer este relatório e assumir este cargo porque eu achei que ficou muito vazio esse curso. Esse curso foi mais como se eu estivesse voltando a sala de aula, como se eu estivesse

estudando de novo mas o treinamento que verdadeiramente a gente deveria ter a preparação para uma área de trabalho para realmente assumir a técnica de segurança, eu não achei que eu tinha acesso a isso aí. E por isso eu não levei adiante, mas pretendo fazer e repetir este curso em um lugar que seja seguro e que realmente se dedique a ensinar aquilo que o profissional vai está aplicando na sua área profissional.

#### **10. Com quantos anos você começou a trabalhar?**

Eu comecei a trabalhar, acredito que já com dez anos. Eu vim pra aqui com nove e minha mãe me colocou nos lugares pra trabalhar. Teve um lugar que eu não lembro se esse foi o primeiro lugar, mas que eu fui trabalhar e fiquei uns quinze dias nessa casa. Fiquei quinze dias trabalhando sem ter direito a um alimento, uma água. A água eu bebia porque eu bebia água da torneira, do tanque em que eu estava lavando roupa. E foram quinze dias assim. Eu me lembro que eu comprei uns dois pães com umas moedas que eu tinha na bolsa, quando ela me mandou ir à padaria. Eu era uma pessoa, pra você ver que eu ainda tinha medo de comer na frente dela. (Risos)

Eu comi esse pão escondido. Eu escondi esse pão por dentro da roupa e quando eu subi pra laje para estender as roupas dela, aí eu peguei esses dois pães e comi.

Não sei se é porque eu comi rápido, porque eu estava muito tempo sem comer, então eu sei que eu passei mal lá em cima. Passei mal. Mas eu também não disse nada. Fiquei tentando reagir, tentando reagir. E graças a Deus reagi.

E não tive nada de grave mas na hora passei mal porque foram 15 dias de trabalho e pra não dizer que não me alimentei, eu comi esses dois pães que eu comprei com minhas próprias moedas de um troco não sei...que eu tinha.

**APÊNDICE D****Respostas do questionário - participante 1****Questionário sociodemográfico**

Nome	Vitória
Idade	52
Naturalidade	Conceição da Feira - Bahia
Cor/raça	Negra
Ano que ingressou na EJA	Não lembro
Ano de conclusão da EJA	Não lembro
Ocupação profissional	Técnica de enfermagem
Estado civil	Divorciada
Quem mora com você?	Filha
Filhos? Quantos?	2
Sua mãe estudou até que série?	Até 5º ao
Seu pai estudou até que série?	Segunda série

**APÊNDICE E****Respostas do questionário - participante 2****Questionário sociodemográfico**

Nome	Camila
Idade	50 anos
Naturalidade	Salvador
Cor/raça	Parda
Ano que ingressou na EJA	Não lembra
Ano de conclusão da EJA	Não lembra
Ocupação profissional	Autônoma
Estado civil	Casada
Quem mora com você?	Filhos e esposo
Filhos? Quantos?	6
Sua mãe estudou até que série?	Não sei
Seu pai estudou até que série?	Não sei