



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO**

Letícia Clara Castilio Camargos

**AS MOTIVAÇÕES E AS ESTRATÉGIAS DE PERMANÊNCIA NA EJA:
TRAJETÓRIAS DE MULHERES NEGRAS NO MUNICÍPIO DE MARIANA**

Mariana – MG

2021

Letícia Clara Castilio Camargos

**AS MOTIVAÇÕES E AS ESTRATÉGIAS DE PERMANÊNCIA NA EJA:
TRAJETÓRIAS DE MULHERES NEGRAS NO MUNICÍPIO DE MARIANA**

Artigo apresentado ao Curso Graduação de Pedagogia da Universidade Federal de Ouro Preto, como requisito parcial à obtenção do título de Licenciatura em Pedagogia da disciplina EDU 381 sob responsabilidade do Prof^o Dr^o Erisvaldo Pereira dos Santos.

Área de Concentração: Ciências Humanas e Sociais.

Orientadora: Prof.^a Mestra Áquila Bruno Miranda

Coorientadora: Prof.^a Mestra Pollyanna Precioso Neves

Mariana - MG

2021

Letícia Clara Castilho Camargos



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO
REITORIA
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO



FOLHA DE APROVAÇÃO

Letícia Clara Castilio Camargos

As motivações e as estratégias de permanência na EJA: trajetórias de mulheres negras no município de Mariana

Monografia apresentada ao Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Ouro Preto como requisito parcial para obtenção do título de Pedagoga

Aprovada em 22 de julho de 2021

Membros da banca

Ma. Áquila Bruno Miranda - Orientadora - Universidade Federal de Ouro Preto
Ma. Pollyana Precioso Neves - Co-orientadora - Universidade Federal de Ouro Preto
Dr. - Erisvaldo Pereira dos Santos - Universidade Federal de Ouro Preto

Ma. Áquila Bruno Miranda, orientadora do trabalho, aprovou a versão final e autorizou seu depósito na Biblioteca Digital de Trabalhos de Conclusão de Curso da UFOP em 18/08/2021



Documento assinado eletronicamente por **Marco Antonio Torres, COORDENADOR(A) DO CURSO DE PEDAGOGIA**, em 19/08/2021, às 13:38, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site http://sei.ufop.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **0208808** e o código CRC **57F062D4**.

Referência: Caso responda este documento, indicar expressamente o Processo nº 23109.008406/2021-61

SEI nº 0208808

R. Diogo de Vasconcelos, 122, - Bairro Pilar Ouro Preto/MG, CEP 35400-000
Telefone: - www.ufop.br

AGRADECIMENTOS

À minha avó Dona Francisca, que me incentivou desde sempre a encontrar meu caminho, e mesmo tão distante hoje em dia, estará presente em cada conquista. Aos meus pais que me trouxeram até aqui e a minha irmã Luiza, que me inscreveu no curso sem saber que eu me encontraria tanto nele. Ao Alexandre, Letícia e Ana que me ouviram nesses tempos e me trouxeram o conforto que precisava. A Júlia, que sem sua ajuda eu não chegaria em metade do caminho que trilhei. As entrevistadas G, V e F, sem as quais esse artigo não poderia ter sido executado de maneira tão positiva. A Deus toda minha gratidão. A professora Pollyanna por ter seguido essa jornada comigo e a professora Áquila que chegou e somou mais do que o tempo nos permitia. E, por fim, ao professor Erisvaldo que me acompanhou a não me deixou desistir.

RESUMO

O presente artigo problematizou as motivações de retorno aos estudos de mulheres que estão e estiveram no Ensino de Jovens e Adultos, no município de Mariana - Minas Gerais, assim como suas estratégias de permanência para a conclusão dos estudos. Foram realizadas entrevistas semiestruturadas de natureza qualitativa com três mulheres em etapas diferentes de escolarização na EJA: uma recém ingressa, outra que está finalizando sua formação e uma egressa. Os dados coletados foram analisados segundo a análise de conteúdo temática. Para a análise dos dados contamos com as contribuições trazidas por Paulo Freire, Angela Davis e Bell Hooks, a fim de compreender melhor o porquê essas mulheres voltaram ao estudo e o que as fizeram permanecer, e até acessar o Ensino Superior e o mercado de trabalho. A partir das narrativas das mulheres entrevistadas, concluímos que a necessidade de trabalhar em idade escolar e as demandas do trabalho doméstico de caráter não remunerado foram elementos que colaboraram para a evasão escolar. Além disso, percebemos que para a construção de políticas públicas educacionais voltadas para a permanência das mulheres negras, é fundamental que haja uma articulação que considere os marcadores sociais da diferença raça, classe e gênero como entraves para a garantia ao direito à Educação.

Palavras-Chave: Desigualdade educacional; Racismo; EJA; Mulheres negras na educação; Direito à Educação.

ABSTRACT

The following article had the objective the discussion of the strategies used by the women of Mariana MG to keep their studies in the "Ensino de Jovens e Adultos" project, and also discuss their motivation into continue their learning process even out of the school age. There were performed semistructured interviews in the qualitative meaning with three women in different levels in the EJA project: one is a new student, one is finishing the course and the other one is an egressed student, with a descriptive analysis. For that, it is going to be used the contributions brought by Paulo Freire, Angela Davis and Bell Hooks, to understand better the reason these women went back to school and what makes them want to keep in it, and even what makes them get to college and go to the labour market. We conclude that work, unpaid domestic work and return to school are linked to both dropout and return to school, the direct implications that these forms of work are linked to the opportunity for schooling are mainly due to the lack of support from family members. In addition to race and gender being a strong influence factor for the interviewees to leave school, and then join the fight to get access to the way back. In addition, we realize that for the construction of educational public policies aimed at the permanence of black women, it is essential that there is an articulation that considers the social markers of the race, class and gender difference as obstacles to guarantee the right to Education.

Key words: Inequality in educacion; Racism Women; EJA; Women in education

Sumário

INTRODUÇÃO	2
1. Mulheres e Educação: trajetória e desafios.	4
2. Entrevistas e resultados	8
2.1. Motivações para a evasão e para o retorno escolar: narrativas de mulheres negras da EJA em Mariana	9
2.2. Trabalho doméstico: um trabalho não remunerado e suas implicações na escolarização	12
2.3. Estratégias para garantir a permanência e o direito à Educação	13
Considerações finais.....	15
Referências	17

INTRODUÇÃO

O presente artigo problematizou as motivações de retorno aos estudos de mulheres que estão e estiveram no Ensino de Jovens e Adultos, no município de Mariana - Minas Gerais, assim como suas estratégias de permanência para a conclusão dos estudos. Sendo a EJA historicamente marcada por oportunizar à escolarização de segmentos sociais menos abastados e sendo as mulheres, fundamentalmente as negras, as que mais sofrem disparidades sociais, econômicas e simbólicas, nos pareceu pertinente buscar perceber quais são os meios com que elas, muitas vezes, conciliam o estigma da obrigatoriedade do cuidado com o lar e família, o mercado de trabalho e a demanda escolar. Não pretendemos, portanto, romantizar um cotidiano marcado pela desigualdade e pela dinâmica sobrecarregada de mulheres que tentam conciliar jornadas múltiplas de obrigações e responsabilidades. Mas de alertar em que medida a estrutura social e econômica vigente operou para que mulheres mais pobres permaneçam sem amplas e concretas condições de melhoria de suas vidas pessoais e profissionais.

O trabalho, justifica-se, portanto, pela ausência de estudos que procurem problematizar a permanência das mulheres na EJA. Na revisão bibliográfica realizada não foram encontrados muitos trabalhos que priorizassem o eixo de abordagem aqui pretendido. Para isso, nos pareceu importante, também, consultar uma bibliografia que, fazendo o caminho oposto, debruçou-se sobre a evasão das mulheres da EJA. Ademais, inseridos em um contexto em que as estruturas patriarcal vem sendo questionada em diversos âmbitos e ações, achamos pertinente levantar essa discussão, a fim de desvelar as dificuldades encontradas pelas mulheres, ante uma estrutura de dominação.

Metodologicamente, o presente trabalho contou com a realização de uma pesquisa qualitativa que, para Minayo¹, busca estudar um nível da realidade que não pode ser quantificável, tendo que levar em conta, a todo momento que são pessoas com realidades diferentes. Contamos, também com a entrevista semiestruturada, que seria, segundo Manzini² a entrevista semiestruturada está focalizada em um assunto sobre o qual confeccionamos um roteiro com perguntas principais, complementadas por outras questões inerentes às circunstâncias momentâneas à entrevista, o que nos ajuda a ter uma noção maior das informações, visto que algumas respostas fogem do teor das perguntas diretas – nesse caso,

¹ MINAYO *apud* MIRANDA, Áquila Bruno. *Ação educativa em saúde para o enfrentamento da violência doméstica contra as mulheres: a experiência do grupo Despertar*. Dissertação do Programa de Pós-graduação: Conhecimento e Inclusão Social em Educação, UFMG, Belo Horizonte, 2018, p. 21.

² MANZINI, Eduardo José. *Entrevista semi-estruturada: análise de objetivos e de roteiros*. Programa de Pós-graduação em Educação, Unesp, Marília. 2012.

foram realizadas dez³ questões pertinentes à nossa temática. A entrevista contou com três mulheres negras que estão ou já estiveram inseridas na EJA, uma que está iniciando, uma que está se formando e outra que já se formou. Além da aplicação da entrevista, o trabalho contou com aporte teórico de Angela Davis (1981), Bell Hooks (1994, 2000) e Paulo Freire (1964), que nos ajudou a compreender as narrativas dessas estudantes, a partir de um olhar orientado pela perspectiva do feminismo negro. A entrevista se deu por meio da rede social WhatsApp, visto o momento da pandemia da COVID-19.

Para tanto, se faz necessário que recorramos historicamente à questão da Educação voltada para adultos no nosso país e como as nossas estruturas sociais contribuíram para que uma parcela da população não tivesse acesso à Educação, e caso tivesse, esse acesso era limitado, não sendo satisfatório para que criasse, de fato, sujeitos críticos.

A estruturação da Educação de Jovens e Adultos, começou a tomar contornos mais próximos do que temos hoje a partir de 1940, que se deu pelo fato de que grande parte da população adulta ainda estivesse analfabeta, o que gerava, assim, um ponto negativo para o país, porque o número de alfabetizados não era suficiente para que um país fosse considerado desenvolvido. O/A adulto/a analfabeto/a era identificado como indivíduo incapaz e marginal socialmente, submetido à menoridade econômica, política e jurídica, não podendo, então, votar ou ser votado⁴. No período citado, a maioria dos analfabetos se concentrava nas zonas rurais⁵, dessa maioria, grande parcela eram as mulheres. Foi só, portanto, nos anos 1980 que a educação começou a ser uma preocupação e um direito a este público. Durante o governo militar, foi implementado o MOBRAF (Movimento Brasileiro de Alfabetização) (1968-1985) que foi instituído e criado como um órgão do governo brasileiro, defendido pelo decreto nº62.455⁶ durante o governo de Artur da Costa e Silva na Ditadura Militar., que perdurou até 1985.

No ano de 1947, se instalou a CEAA (Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos), que se dedicava em ensinar adolescentes e adultos fora da série escolar. Entre os anos de 1960 e 1964, tivemos um marco relacionado à educação com a utilização do método desenvolvido por Paulo Freire, que foi secretário da Educação do Estado de São Paulo entre 1980 e 1991⁸ e, segundo Beck⁹, o método freiriano orientava-se por uma palavra ‘geradora’, ou

³ 01) Qual seu estado civil?; 02) Você tem filhos?; 03) Você que realiza os trabalhos domésticos? Se sim, alguém te apoia?; 04) Você trabalha em que área?; 05) Porque você precisou parar de estudar?; 06) Porque decidiu voltar a escola?; 07) Quais são as estratégias que você cria (criava) para dar conta das demandas de trabalho, trabalho doméstico e estudos, no seu dia a dia?; 08) Você pode me contar três motivos que a fez/faz permanecer na EJA?; 09) Quais foram as dificuldades e desafios que mais te marcaram?; e 10) O que espera encontrar depois de formada/O que encontrou depois da formação?.

⁴ CUNHA *apud* BARBOSA, Laura da Silva. *Contribuições de Paulo Freire à alfabetização de jovens e adultos no Brasil*. Trabalho de Conclusão de Curso, Santo Antônio de Pádua, 2017, p. 13.

⁵ É importante destacar que a EJA, também, está presente em ambientes rurais, onde há uma demanda especial de adequação escolar ao meio rural. Dados do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), no ano de 2001, revelam a existência de um universo de 323.429 (64%) jovens e adultos analfabetos e analfabetos funcionais no meio rural brasileiro, dados de 20 anos atrás, mas, mesmo assim os mais atuais.

⁶ BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, p. 1, 1988.

⁸Brasília, MEC, 2009. BRASIL

⁹ BECK, Caio. Método Paulo Freire de alfabetização. *Andragogia Brasil*, Curitiba, 2016.

seja, partia de palavras que diziam respeito à realidade vivida por parte dos alunos, a fim de alfabetizá-los e a partir de então, seguir um caminho para uma educação mais igualitária e formal. Adiante falaremos sobre a metodologia de Paulo Freire e as suas contribuições para a Educação de Jovens e Adultos.

Na legislação, podemos encontrar o Artigo 208 da Constituição de 1988 que garante as pessoas que não tiveram o acesso à educação no tempo certo, o direito de estudar, quando afirma que a Educação Fundamental e Média deverá ser garantia pelo Estado de forma universal e gratuita¹⁰. A partir desse artigo, a EJA passou a considerar as especificidades dos sujeitos que se enquadram nos objetivos educacionais desta modalidade.

Atualmente, a EJA abarca desde adolescentes de 15 anos¹¹ até idosos, bem como diferentes classes sociais, ainda que as classes populares sejam predominantes nessa modalidade de ensino. De acordo com Zandareia e Oliveira¹², percebe-se que os estudantes de idade mais avançada demonstram incômodos relativos a jovialização da EJA, processo no qual estudantes de menor faixa etária passa a acessar essa modalidade de ensino em maior quantidade. A alteração da idade mínima de 15 anos para o ingresso na EJA trouxe novos desafios, a principal queixa apresentada pelos alunos/as mais velhos, segundo os autores citados, é de que os jovens, geralmente, não se importam com os estudos e são indisciplinados. Além do mais, para o corpo docente, as diversas idades, o perfil de interesse e as motivações heterogêneas tornaram-se dificultadores para efetividade de um ensino de qualidade.

Além disso, temos a questão do trabalho, ou seja, muitos/as discentes da EJA já estão inseridos no mercado de trabalho, o que faz com que o tempo de seus estudos seja somente o da sala de aula. Inclusive, as motivações de muitos deles são voltadas a busca de melhores condições de vida e de trabalho.

Mulheres e Educação: trajetória e desafios.

Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em pesquisa feita no ano de 2019, as mulheres de 14 anos ou mais inseridas no ensino regular e na EJA, são o total de 4.671 milhões, enquanto os homens nessa mesma classificação totalizam 9.294 milhões. O que nos mostra que há uma diferença de 4.623 milhões matrículas entre homens e mulheres, colocando as mulheres numa posição de minoria na frequência na EJA. Esses dados parecem

¹⁰ BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, Artigo 208, p. 6, 1988.

¹¹ BRASIL, Resolução SE 4, Brasília, 20 de janeiro 2017.

¹² ZANDAREIA, Adriano, OLIVEIRA, Marcos da Rocha. Resistência, governamentalidade e indisciplina no contexto da juvenilização da EJA. *Anais do Seminário: Diálogos com a Educação*, Caxias do Sul, 2013.

revelar as desigualdades sobre as oportunidades e possibilidades de entrada, permanência e conclusão das mulheres na escolarização.

Em 2019, a EJA, no que diz respeito ao pertencimento étnico-racial, conta com 3.540 milhões de estudantes brancos e 5.677 milhões de estudantes pretos ou pardos, de ambos os sexos. Tais dados nos mostram que a população negra se encontra em maior número na EJA, realidade que é resultado do processo histórico e social racista que destina esses a corpos uma trajetória educacional marcada pela necessidade de inserção no mercado de trabalho, que acarreta, muitas vezes, em fracasso e/ou evasão escolar.

Sobre a inserção da mulher no processo educacional do Brasil, foi marcada por ampla exclusão, de um lado e muita luta, de outro. Desde o período colonial, as mulheres foram excluídas da acessibilidade à Educação por serem consideradas as únicas responsáveis para os trabalhos domésticos e criação dos filhos, e não para desempenharem funções e profissões que requeriam uma formação formal¹³.

Um dos motivos mais recorrentes da evasão escolar é a vida familiar, o paradigma de que a mulher ainda tem um lugar pré-determinado, que seria cuidar do lar, do marido, dos filhos, ou seja, de quem for. A mulher ainda carrega, em grande medida, a concepção de que é sua responsabilidade ser a cuidadora de alguém ou a cuidadora para alguém. Como podemos ver no artigo de Bastos e Eiterer¹⁵, a mulher evade por precisar estar sempre disponível em tarefas de casa, e mesmo quando não evade, busca por uma carreira onde possa estar cuidando de alguém, como secretarias, educadoras infantis, enfermeiras e etc. Isso reforça a lógica machista em relação ao que a mulher pode ou não fazer, a mulher já carrega um descrédito, de ser sempre a cuidadora, seja do lar, seja de pessoas. Além do mencionado estigma que estas carregam da responsabilização quase exclusiva sobre a jornada de trabalho em casa (não remunerado) e fora de casa, ciúmes por parte dos companheiros, criação e educação de filhos e muitas vezes a necessidade de trabalhar ao invés de estudar.

Fica ainda mais difícil retornar aos estudos quando se envolve os filhos e o marido na equação, porque geralmente, além de ter que trabalhar fora de casa a mulher precisa trabalhar dentro de casa, não tendo um salário para isso, o que aumenta a desigualdade entre homens e mulheres, por causa de jornadas incansáveis de trabalho, seja com os cuidados domésticos ou com os filhos e até mesmo maridos. Como abordado por Federeci sobre o papel da mulher na

¹³ STAMATTO, Maria Inês Sucupira. *Um olhar na história: a mulher na escola (Brasil: 1549 – 1910)*. Dissertação do Programa de Pós-Graduação em Educação, UFRN. Rio Grande do Norte, 2002.

¹⁵ BASTOS, L. C.; EITERER, C. L. Reconfiguração das relações de gênero e cotidiano das mulheres educandas da EJA. *Educ. Form.*, v. 2, n. 3, p. 42–53, 2017.

sociedade, ao afirmar em seu trabalho que “(...) a análise da sexualidade, da procriação e da maternidade foi colocada no centro da teoria feminista e da história das mulheres”¹⁶ O que nos faz refletir em qual ponto a mulher pode ter escolhas sobre sua própria vida, principalmente no quesito Educação, o que as motiva a estudar e o que as faz querer sair dessa realidade que foi criada para que a mulher apenas fosse uma peça reprodutora de mão-de-obra e historicamente excluída de vários direitos. Podemos ver uma tríade do problema para Educação de uma mulher negra: o contexto histórico, o capitalismo e o patriarcado.

Os motivos para a evasão, como demonstrado, já foi trabalhado largamente, porém os motivos para permanência não são tão evidenciados em estudos, o que seria de grande ajuda descobrir sobre a permanência para, assim, pôr em prática e criar subsídios para que essas mulheres terminem os seus estudos e conseguir melhores oportunidades, seja em empregos, seja na própria vida pessoal.

Para esclarecer como a Educação chega até a mulher e o porquê das dificuldades que são enfrentadas por elas, esse estudo foi orientado pelas contribuições de três intelectuais que tratam sobre o racismo, desigualdades educacionais e que propõem a pensar em novas formas e métodos, a fim de que se obtenha uma Educação mais igualitária e efetiva para segmentos excluídos socialmente. As autoras Angela Davis (filósofa estadunidense), Bell Hooks (teórica feminista estadunidense) e o autor Paulo Freire (educador e filósofo brasileiro), compõem a espinha dorsal das nossas interpretações, já que as principais temáticas de seus estudos se tornam pertinentes à problemática da Educação de Jovens e Adultos.

Ângela Davis, em seu estudo “Mulheres, Raça e Classe”¹⁷, buscou estudar como a interferência da escravização e do capitalismo influenciou na vida das mulheres nos Estados Unidos. O que nos permitiu, em alguma medida, fazer um paralelo com o Brasil, devido ao processo de exploração colonial que também foi fundamentado na escravidão. De acordo com a autora, nos anos de 1930, nos EUA a luta feminista, tanto das mulheres negras quanto das mulheres brancas vinha aumentando, entre outros objetivos, também, pelo direito ao acesso das mulheres à Educação. Tal luta mostrou-se necessária do ponto de vista da estrutura patriarcal, já que “(...) o conhecimento [tornava] uma criança inadequada para a escravidão.”¹⁸ O temor se assentava, justamente, na possibilidade que a Educação poderia libertar os escravizados de seu destino pré-estabelecido de exploração e exclusão. Portanto, para a estrutura vigente, não

¹⁶ FEDERICI, Silva. *Calibã e a Bruxa*. Tradução de Coletivo Sycorax. Ed. Elefante. São Paulo, 2017, p.32.

¹⁷ DAVIS, Angela. *Mulheres, raça e classe*. Tradução de CANDIANE, Heci Regina. São Paulo: Boitempo, 2016.

¹⁸ DAVIS, Angela. *Mulheres, raça e classe*. *Op. cit.* p. 109.

havia interesse de que o acesso à Educação fosse ampliado para grupos sociais marginalizados, como o caso das mulheres negras. A lógica capitalista apoiada no escravismo precisava ser reproduzida na medida em que os lucros oriundos da escravização fossem garantidos. Em todo o trabalho, podemos perceber que a dinâmica capitalista tem sua base na relação explorador e explorado, ou alguém que produz para outra pessoa, tornando significativa sua contribuição para os intentos do presente artigo, apesar de não haver mais a escravidão, ainda ficaram resquícios. Já que como a autora aborda, tal exploração aloca as mulheres negras, de forma estrutural, em posição inferior ao demais grupos sociais, devido, fundamentalmente, aos resquícios da escravização e, conseqüentemente, do racismo.

A pensadora Bell Hooks em suas obras “Ensinando a Transgredir”¹⁹ e “O feminismo é para todo mundo: políticas arrebatadoras”²⁰, aborda as vivências da população negra em relação ao processo de escolarização e ao direito à Educação, além da importante questão da solidão que a mulher negra enfrenta devido, também, a raízes que a escravização deixou. Sua tese se assenta na concepção da transgressão enquanto um meio de libertação, na qual a Educação tem papel fundamental no combate de métodos excludentes e um currículo hegemônico, que legitimam a não inserção digna da população negra na sociedade. Assim, a autora afirma, a partir de experiência vivida que “(...) a escola era o lugar onde [ela] podia esquecer essa noção [do futuro já pré-determinado] e me reinventar através das ideias.”²¹. Outro elemento de suas obras é a importância dada ao professor que, assim como os discentes, deve permanecer em uma constante busca pelo aprendizado. Segundo a autora, o ato de transgredir enquanto elemento pedagógico deve ser prática tanto de quem ensina quanto de quem aprende. Mas também, um ambiente prazeroso, construindo o ensinamento com amor para que desperte interesses de diversas formas nas pessoas envolvidas, ou seja, “fazer da sala de aula um contexto democrático onde todos sintam a responsabilidade de contribuir é um objetivo central da pedagogia transformadora.”²². Pedagogia, na qual, só se conseguiria ensinar quando todos se sentissem parte do processo formativo, não somente alunos, mas também outros colaboradores da Educação. Bell Hooks afirma que “a teoria pode ser um lugar de cura”²³, quando analisa a importância de elaborar com seriedade epistemológica os conhecimentos que, como ela

¹⁹ HOOKS, bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade*. Tradução de CIPOLLA, M. B. São Paulo: WMF Martins Fontes LTDA. 2011. 144 pp.

²⁰ HOOKS, Bell. *O feminismo é para todo mundo políticas arrebatadoras*. Tradução de LIBÂNIO, A. L. Editora Rosa dos Tempos. 1º Edição. Rio de Janeiro. 2018.

²¹ HOOKS, Bell. *Ensinando a transgredir*. *Op. cit.* p. 11.

²² HOOKS, Bell. *Ensinando a transgredir*. *Op. cit.* p. 56.

²³ HOOKS, Bell. *Ensinando a transgredir*. *Op. cit.* p. 85.

enxerga, costumam ser abordados de forma superficial e pouco significativa para a realidade vivida.

Na teoria de Paulo Freire apresentada na obra “Pedagogia do Oprimido”²⁴, o autor estabelece a importância da relação educador/a-educando/a e como ela pode ser fundamental para o processo de aprendizagem, visto que é papel do/a educador/a, através do afeto e do engajamento, proporcionar um ensino verdadeiramente democrático. Do seu ponto de vista, os conteúdos trabalhos ou a metodologia de ensino utilizada na sala de aula, muitas vezes, reproduzem as desigualdades em detrimento do acolhimento e contemplação da realidade vivida por muitos/as educandos/as. O que os tornam desestimulados a dar continuidade em seus estudos. Para o autor, o processo de alfabetização deve objetivar não só ao letramento, mas também, à conscientização que proporciona uma leitura de mundo crítica, onde os agentes excluídos socialmente consigam perceber as amarras estruturais que os impedem de ter acesso a condições de vidas mais dignas²⁵. Assim, do ponto de vista da classe dominante - opressores -, o acesso à uma Educação crítica e consciente por parte das classes dominadas - oprimidos -, poderia repercutir em uma desnaturalização dessa estrutura exploratória, além de possibilitar aos oprimidos trilhar novos caminhos sociais, econômicos e simbólicos.

Segundo Freire, a estrutura dominante lança mão de algumas estratégias para que a reprodução dessa dinâmica social excludente seja garantida: os opressores dando aos oprimidos algum “privilégio”, fazem com estes sintam-se parte pertencente da dinâmica e, conseqüentemente, melhores dentro da relação opressor-oprimido; assim há uma manipulação que gera alienação da realidade, onde tais “privilégios” não proporcionam possibilidades reais de libertação da condição de explorados; os/as dominantes tentam fazer de sua cultura superior, porque para eles/elas é a cultura certa, inferiorizando outros tipos de manifestação cultural; o fenômeno de “coisificação” das massas, em um utilitarismo que manuseia vidas humanas em prol de benefício de uma minoria poderosa; a retórica liberal, baseada na ideia de meritocracia, de que todos têm as mesmas condições e oportunidade de melhorar sua condição social, responsabilizando o indivíduo, e não a estrutura, pelo fracasso em não conseguirem alcançar tais melhorias de vida. Desde modo, para Paulo Freire a Educação seria central para o processo de transformação na trajetória de vida da população oprimida subalterna e em consequência da estrutura social.

Entrevistas e resultados

²⁴ FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 23ª impressão. São Paulo: Paz e Terra 1994.

²⁵ FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. *Op. cit.* p. 02.

As entrevistas foram realizadas com três mulheres negras: sendo uma mulher recém ingressa na EJA, outra finalizando e a última egressa. Sabemos que esta escolha mobiliza temporalidades distintas, uma vez que as entrevistadas estão inseridas em etapas de vida díspares, por outro lado, foi possível perceber elementos comuns que tangenciam as trajetórias de vidas delas. Ademais, é importante a ressalva que ainda que se trate de universo amostral diminuto, o resultado acabou por endossar pressupostos teóricos que abordam as problemáticas sociais, econômicas, estudantis e simbólicas das mulheres negras na sociedade. E colabora para pensarmos nas políticas públicas na Educação de Jovens e Adultos que toca diretamente no contexto dessas mulheres negras, pois a Educação é um direito de todos e todas.

A entrevistada G²⁶, se autodeclara mulher negra, tem 22 anos, está na sexta série do Ensino Fundamental II na EJA, ingressou no começo de 2021, é solteira, não tem filhos e trabalha em sua própria casa como babá.

A entrevistada V, se autodeclara mulher negra, tem 52 anos, está cursando o último semestre da EJA, que diz respeito ao 3º ano do Ensino Médio, ingressou nessa modalidade de Educação em 2018, é casada, tem duas filhas: uma de 26 e outra de 30 anos e trabalha como doméstica e babá na casa de uma família.

A entrevistada F, se autodeclara mulher negra, preferiu não dizer a idade, se formou na EJA, é casada, tem três filhos de 28, 26 e 22 anos, trabalhava como vendedora em uma loja e após sua formatura do Ensino Médio ingressou no curso Superior de Pedagogia. Hoje atua como pedagoga e psicopedagoga em uma escola de Mariana, Minas Gerais e é mestrandia na Universidade Federal de Ouro Preto.

A partir dos estudos teóricos e dos dados analisados das entrevistas foram elencadas três categorias de análises que nos pareceram pertinentes para a obtenção dos resultados da pesquisa. As categorias escolhidas foram: 1) Motivações para a evasão e para o retorno escolar: narrativas de mulheres negras da EJA em Mariana; 2) Trabalho doméstico: um trabalho não remunerado e suas implicações na escolarização; e 3) Estratégias para garantir a permanência e o direito à Educação.

Motivações para a evasão e para o retorno escolar: narrativas de mulheres negras da EJA em Mariana

Nesta categoria buscou-se compreender quais foram as circunstâncias que levaram estas mulheres a abandonar os estudos na idade escolar, as motivações de seus retornos à EJA, as

²⁶ Para proteger a identidade das entrevistadas, optamos por usarmos siglas referentes: Entrevistada 01: “G”; entrevistada 02: “V”; e Entrevistada 03: “F”.

principais razões que as fazem/fizeram permanecer para a conclusão dos estudos, e os desafios e dificuldades que marcam/marcaram suas trajetórias dentro desta modalidade de ensino.

No que tangem às circunstâncias que levaram estas mulheres a abandonar os estudos na idade escolar, observamos, a partir das narrativas apresentadas, razões distintas e individualizadas. Para a entrevistada G o abandono do Ensino Regular foi causado pela desmotivação diante das problemáticas da pandemia COVID-19²⁷. Já a entrevistada V afirma que precisou sair da escola em função da necessidade mais imediata de trabalhar. E a entrevistada F nos afirma ter sido mãe solo aos 16 anos, o que a colocou em um contexto de grandes demandas com a maternidade.

A fala de G nos mostra alguns dos efeitos da pandemia da COVID-19²⁸ na trajetória das mulheres negras, quando a mesma diz que a pandemia fechou sua escola. No estudo desenvolvido de Santos *et all*²⁹, percebemos que a conjuntura de uma pandemia tem causado mais danos às mulheres negras, resultado que se justificava pelo racismo estrutural³⁰. As mulheres negras são, em grande parte, periféricas e vivem em condições social e econômica precárias. Mesmo quando é adotada a medida de segurança do isolamento social, elas que trabalham como babás, empregadas domésticas, vendedoras de lojas e acabam sendo expostas a maiores risco de contaminação e contágio por não poderem, também, renunciarem aos empregos.

Quando V fala sobre a saída da escola ter ocorrido pela necessidade de trabalhar, contamos com as contribuições de Hooks³¹ que discute a diligência que a mulher negra carrega em trabalhar, muitas vezes, sozinha, para contribuir com as demandas mais urgentes da vida familiar, como morar, comer, vestir etc. Além disso, a garantia de direitos trabalhistas torna-se uma possibilidade para resistir ao “destino pré-determinado” para as mulheres negras: ser dona de casa, funções subalternas e pouco remuneradas, excluída e marginalizada.

Com o auxílio de Barrios³², podemos interpretar que a trajetória de F, que abandonou os estudos após tornar-se mãe solo aos 16 anos, não configura uma experiência isolada na

²⁸ Brasília: Ministério da Saúde, 2021.

²⁹ SANTOS, Márcia Pereira Alves, NERY, Joilda Silva, GOES, Emanuelle Freitas, SILVA, Alexandre da, SANTOS, Andreia Beatriz Silva dos, BATISTA, Luís Eduardo, ARAÚJO, Edna Maria de. População negra e Covid-19: reflexões sobre racismo e saúde. *Revista Estudos Avançados*. São Paulo, v.34, n.99, maio/ago, 2020.

³⁰ ALMEIDA, Silvío. *O que é racismo estrutural?* Boitempo Editorial, 2016.

³¹ HOOKS, bell. *O feminismo é para todo mundo políticas arrebatadoras*. Editora Rosa dos Tempos. 1ª Edição. Rio de Janeiro. 2018.

³² BARRIOS, Andressa Farias. *(Re) existir para (re) conhecer-se: mães negras frente ao impacto do racismo estruturante*. Dissertação do Programa de Pós-graduação, FURG, Rio Grande. 2019.

história de vida de mulheres negras. A autora apresenta narrativas de mães solteiras que tiveram o seu percurso marcado pela solidão experienciada diante de uma ausência de redes de apoio que as possibilitassem conciliar a maternidade e estudos. No caso de F, percebemos que as demandas da maternidade, o abandono do pai do seu filho e a não responsabilização deste diante da paternidade, a levaram a renunciar a seus projetos de vida, tal qual sua formação escolar.

Sobre o que as levou a retornarem aos estudos, fica indicado em suas falas a questão da Educação enquanto um direito a ser ofertado e garantido pelo Estado. A entrevistada G, que abandonou a escola em decorrência dos efeitos a pandemia do COVID-19, viu-se oportunizada a concluir seus estudos e, com isso, matriculou-se na EJA quando a escola retornou com o ensino na modalidade remota. A entrevista V afirma que sua principal motivação para o retorno estaria na possibilidade de obtenção de um diploma. A entrevistada G alega que trabalhava com o comércio e insatisfeita com suas condições de trabalho e falta de perspectiva de melhorias de vida, resolveu voltar aos estudos para finalizar sua formação. O que torna notório, a partir das narrativas, a importância da Educação como uma possibilidade de emancipação e mobilidade social. Sendo, portanto, de fundamental importância a garantia do Direito à Educação na trajetória de vida dessas mulheres.

Diante dos motivos que mobilizaram a evasão e o retorno escolar, observamos que “a escola era o lugar onde (...) podia esquecer essa noção (do futuro já pré-determinado) e [se] reinventar através das ideias.”³³ Vemos que a escola é um espaço para a quebra de paradigma de um futuro pré-determinado pensado para a vida das mulheres negras.

Por fim, buscamos analisar, através dessas falas, quais são/eram as perspectivas que elas tinham após suas formações. Esse ponto dos dados acaba por convergir, nas três entrevistadas, para as oportunidades que o acesso e permanência na Educação pode garantir em suas vidas. A entrevistada G elenca que é através da formação que será possível um melhor emprego para pessoas de faixas etárias mais jovens. A entrevistada V almeja uma oportunidade melhor de emprego. E a entrevistada F não só viu, como foi possível encontrar pelos caminhos da Educação a chance de efetuar uma formação continuada e aprimoramento, visto que a mesma hoje se encontra trabalhando na sua área de formação.

Percebemos que essas mulheres, mesmo com razões distintas para evasão, tiveram os motivos de retorno pautados, sobretudo, no mercado de trabalho formal para garantia de uma

³³ HOOKS, Bell. *Ensinando a transgredir*. Op. cit. p. 11.

melhor condição de vida para elas e para suas famílias. É possível perceber a importância que a Educação tem de libertar as mulheres negras dos estigmas que marcam suas trajetórias.

Trabalho doméstico: um trabalho não remunerado e suas implicações na escolarização

O trabalho doméstico de caráter não-remunerado acaba ficando a cargo das mulheres, como percebemos em toda a entrevista, gerando sobrecargas (jornada dupla ou tripla de trabalho), o que dificulta a disponibilidade de tempo que ambas têm para o estudo fora do momento da sala de aula.

Durante a pesquisa a mulheres, ao serem questionadas sobre a existência de um suporte nas tarefas domésticas de caráter não remunerado, afirmam que além do pouco ou ausência de apoio, esses incidem diretamente na trajetória educacional.

A entrevistada G que trabalha como babá de uma criança em sua própria residência, afirma que arruma casa enquanto a criança dorme, o que fragiliza a disponibilidade de tempo dedicado para os estudos. Ao passo que F afirmou que faz o trabalho doméstico enquanto não está no trabalho formal. Já na realidade vivenciada por V que, apesar de uma tentativa de corresponsabilização do marido e da filha nas tarefas domésticas, a maior parte acaba ficando para ela. Nota-se uma convergência nos relatos, uma vez que todas relatam sobrecargas com as demandas domésticas. Tal realidade é resultado dos resquícios da escravização³⁴ que coloca a mulher negra como aquela que deve garantir de modo solitário a execução dessas tarefas.

No estudo de Jesus³⁵, entendemos que o trabalho doméstico não-remunerado se dá, em sua maioria, pelas mulheres negras e casadas. Com pesquisas em Salvador e Belo Horizonte nos anos de 2001 e 2002, o autor demonstra que as mulheres negras têm uma média de 5 horas e meia por dia dedicadas a esse tipo de atividade, o que foi considerado um período grande e prejudicial aos estudos. Fazendo com que sua disponibilidade para as tarefas escolares se resuma à sala de aula.

Angela Davis afirma que o trabalho da mulher negra é infindo³⁶, o que coaduna com a realidade encontrada nas falas das mulheres entrevistadas, que para além do trabalho formal e da busca pela escolarização, são responsáveis pelo trabalho doméstico, criando, desse modo, uma jornada de trabalho dupla e as vezes tripla. Assim, a falta de uma rede apoio nas atividades domésticas compromete diretamente à dedicação aos estudos, explicitado pela autora como

³⁴ HOOKS, Bell. *Ensinando a transgredir*. DAVIS, Angela. *Mulheres, raça e classe*.

³⁵ JESUS, Jordana Cristina de. *Trabalho doméstico não remunerado no Brasil: uma análise de produção, consumo e transferência*. Tese de Doutorado, UFMG, Belo Horizonte. 2018.

³⁶ DAVIS, Angela. *Mulheres, raça e classe*. *Op. cit.* p. 227.

herança racista da escravização. Visto que é sobre as mulheres negras, na maior parte das vezes, que recaí a responsabilização pelo cuidado geral do lar e da família.

Estratégias para garantir a permanência e o direito à Educação

Para obter as informações dessa categoria buscou-se, pelas falas das entrevistadas, entender quais as estratégias que criam ou criavam para conseguir conciliar os estudos e as demandas de casa, além de pedirmos que elencassem três motivos que as fazem ou fizeram permanecer na EJA. Essa categoria foi a qual conseguimos obter informações sobre as expectativas que as entrevistadas veem na escolarização, além da perspectiva que ambas tiveram de que a Educação poderia melhorar a qualidade de vida delas diante do universo do trabalho.

Notou-se na fala das três entrevistadas, novamente, a problemática sobre a solidão da mulher negra. Quando questionadas sobre as estratégias que usam/usavam para permanecer na EJA, ambas elencaram várias estratégias para conseguir estudar: G precisa esperar a criança, que ela cuida em sua casa como babá, dormir para poder arrumar a casa e estudar; V faz caminhadas (autocuidado) e toma medicamentos; e F se utiliza de *planners*³⁷ para organizar as diversas demandas de estudo e trabalho.

Novamente, Bell Hooks³⁸ nos auxilia a pensar a questão, a autora alerta para o quanto os corpos negros e, sobretudo, femininos foram negligenciados no que tange o ato de sentir, especialmente, o amor. Para autora, trata-se, também, de uma estrutura racista que ao longo da História veio, por meios diversos, coisificando esses corpos e os impedindo de sentir. Demonstrar sentimentos, seja por cônjuges ou filhos era uma possibilidade quase inexistente, pois era considerada uma fraqueza. A falta de oportunidade de amar e ser amada dentro de uma sociedade racista pode, muitas vezes, alargar a solidão destas mulheres que sem a mencionada rede de apoio, acabam por criar estratégias solitárias para darem conta de seus almejos educacionais e suas “obrigações”

Quanto aos principais motivos que as fazem/fizeram permanecer na EJA, a entrevistada G, que trabalha como babá, diz da possibilidade de conciliação da EJA na modalidade remota e com o trabalho, além da oportunidade de obtenção de diploma mais rápido, já que os anos letivos na EJA ocorrem por semestre. E, conseqüentemente, afirma que diante da chance de se formar mais rápido sem ter que abandonar o trabalho, a perspectiva de um emprego melhor após formar-se foi também uma motivação.

³⁷ Agendas planejadoras.

³⁸HOOKS, Bell. *Vivendo de amor*. Editora Gêledes. São Paulo, 2010.

Já a entrevistada V afirma que seus almejos visam o aprendizado e a obtenção de diploma. Todavia, é interessante notar que um motivo citado por ela a respeito da possibilidade de cursar a EJA junto com demais amigos. Assim, nos parece que uma possível rede de laços e estímulo por parte de outras pessoas, serviu como motivação para o seu retorno e permanência.

Por fim, a entrevistada F fala sobre a oportunização gerada através dos estudos para uma possível melhor condição de vida e a possibilidade de dar continuidade à sua trajetória estudantil. Inclusive, porque, ela já se encontra cursando o mestrado. Ainda afirma que também contou com auxílio externo para que pudesse permanecer e concluir os estudos na EJA, ao mencionar uma professora que lhe oferecia carona para a escola, o que facilitava a logística entre o ir e vir, além da economia dos gastos com transporte.

Nesse ponto, Bell Hooks³⁹, apresenta a importância do papel que o/a educador/a tem em criar uma rede de apoio junto as/os alunas/os para que não desistam dos estudos. Apesar do apoio do/a professor/a ser aparentemente limitado ao ambiente da escola, é uma forma de, ainda assim, conseguir contribuir para que essas alunas se sintam mais confortáveis, tanto em voltar a estudar, quanto a não os abandonar, visto que a relação estabelecida entre professor/a aluno/a não deve ser apenas resumir-se ao caráter conteudista, mas também em um compromisso de engajamento com a defesa da dignidade humana. A intelectual afirma a importância de “fazer da sala de aula um contexto democrático onde todos sintam a responsabilidade de contribuir é um objetivo central da pedagogia transformadora.”⁴⁰, que fica explícito na narrativa de F, que obteve o apoio de uma professora para conseguir completar seus estudos e continuar com sua escolarização.

No que toca à perspectiva que as entrevistadas têm com os estudos depois de formadas, conseguimos perceber a importância que elas dão a Educação, quando ambas (V e G) relatam que retornaram para a escola com o almejo de oportunidades melhores de emprego. O ponto divergente foi a fala de F., que para além do trabalho, pensava também em continuar os estudos e para isso era necessário que tivesse o diploma do Ensino Médio.

Segundo Freire⁴¹, o homem (homem, aqui, utilizado como ser humano) é um ser inconcluso, que está em constante processo de construção e é, justamente, nesse sentimento de incompletude que se aloca a força e as motivações de buscar-se completo. Como no caso das entrevistadas que procuraram no retorno aos estudos completar algo que lhes faltavam em suas trajetórias.

³⁹ HOOKS, bell. *Ensinando a transgredir*. Op. cit. p.23.

⁴⁰ HOOKS, bell. *Ensinando a transgredir*. Op. cit. p.23.

⁴¹ FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Op. cit. p. 05.

Considerações finais

O acesso e a permanência na Educação de Jovens e Adultos é um direito de todos os cidadãos, a partir dos 15 anos, que necessitam estudar nessa modalidade. E, por isso, deve ser garantido pelo Estado. Pensar em que medida os corpos das mulheres negras no que tange a assistência a escolarização; qual a influência do sistema patriarcal sobre para esses corpos; em que medida o trabalho doméstico não remunerado afeta na trajetória escolar dessas mulheres, a solidão, a demanda de trabalho na época em que deveriam estar inseridas na escola, o racismo e o machismo foram questões pertinentes para o trabalho executado.

A questão racial foi um fator de influência determinante na vida dessas mulheres, visto que em uma hierarquia de classe, raça e gênero a mulher negra ocupa um lugar de subalternidade quando comparada a pessoas brancas, e até homens negros. Considerando que o estudo se baseou em três perspectivas de mulheres negras na sociedade, retomamos a Davis⁴², que em sua obra vai explicar como a escravização deixou suas raízes implantadas em mulheres negras, porque, segundo a autora elas não tinha acesso à Educação, ao tê-lo, perdia-se a características de pessoas apenas para a mão de obra. Devido a escravização e a vigente estrutura machista que mantém o racismo estrutural, compactuamos com Almeida que, “(...)o racismo não é algo anormal, é algo normal, normal no sentido de que: não que a gente deva aceitar, mas que o racismo independente da gente aceitar ou não ele constitui as relações no seu padrão de normalidade(...)”⁴³

Podemos concluir que o trabalho doméstico é uma forma de exploração velada e muitas vezes naturalizada, em sua maioria feito pelas mulheres da casa e não é remunerado, fica implícito uma ordem de quem precisa organizar as coisas na casa e acaba por recair sobre a mulher que tem, às vezes, dupla e tripla jornada de trabalho, deixando evidenciado uma estrutura social sobre qual é o lugar que essas mulheres/garotas têm que ocupar. A solidão dessas mulheres, aparece muito evidente ao decorrer do artigo, e é, também, um ponto fundamental para análise, porque o estigma que é criado para elas é o de ser forte o tempo todo, a partir de Bell Hooks em seu texto sobre ‘A solidão da Mulher Negra’. Sendo assim, as estratégias de G, V e F mesmo que distintas são criadas por elas e para elas, o planejamento que elas criam é individual, não contam com os filhos ou os parceiros para essa tarefa, reforçando essa solidude. Há de se fazer alguma política que facilite o ingresso e permanência das mulheres

⁴² DAVIS, Angela. Mulheres, raça e classe. *Op. cit.* p. 68.

⁴³ ALMEIDA, Silvio. O que é racismo estrutural? *Boitempo Editorial*, set. 2016

na Educação, desde a Básica a Superior, além de criar subsídios para que essas mulheres não evadam a Educação em nenhum segmento.

Conforme Freire⁴⁴, “o dinheiro é a medida de todas as coisas. E o lucro, seu objetivo principal.”, analisando as entrevistadas, levando em conta que a princípio duas dessas mulheres precisaram abrir mão dos estudos para obter uma melhor qualidade de vida e só depois de um tempo, falo aqui sobre V e F, puderam voltar a escola, visto que o tempo que passaram fora conseguiram trabalhar mesmo que em áreas que não fossem as que queriam. Com isso, soubemos que dentro do modo de vida capitalista, após evadirem e passarem um tempo trabalhando, essas mulheres optaram pelo caminho da escolarização, para conseguir uma melhor condição de vida, relacionada a necessidade e sobrevivência, que segundo elas a falta de estudo gera. É nesse sentido, portanto, que o autor afirma que o ser humano enquanto incompleto⁴⁵ visa buscar estratégias para que essa completude possa ser alcançada para uma melhor mobilidade social e econômica, que essas mulheres encontraram na volta a escola.

É importante, que a pesquisa sobre a temática não pare por aqui, principalmente pelo fato de que ao procurarmos artigos para embasamento no tema, não tivemos um número alto de artigos encontrados, passamos também pela interferência da COVID-19 que mudou a estruturação do trabalho que seria a início quantitativo com questionários aplicados em sala de aula, tendo que ser reconfigurado para o modelo da entrevista semiestruturada qualitativa via WhatsApp, além de questões diretamente ligada ao que os entrevistados pensam sobre a questão racial, com um espaço onde eles possam ser mais ouvidos e abra possibilidades de tempo para estudar as questões raciais.

⁴⁴ FREIRE *apud* LOVISON, Aida Maria, CAMARA, Guilherme Dornelas. Utopia & Transformação Social: Contribuições da Pedagogia Crítica de Paulo Freire para os Estudos Organizacionais. *XXXII Encontro da Anpad*. Rio de Janeiro. 6 a 1 de set. de 2008, p. 8.

⁴⁵ FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. *Op. cit.* p. 44.

Referências

ALMEIDA, Silvio. *O que é racismo estrutural?* Boitempo Editorial, 2016.

DAVIS, Angela. *Mulheres, raça e classe*. Traduzido por CANDIANE, Heci Regina. São Paulo: Boitempo, 2016.

FEDERECI, Silva. *Calibã e a Bruxa*. Traduzido por Coletivo Sycorax. Editora Elefante. São Paulo, 2017.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 23ª impressão. São Paulo: Paz e Terra 1994.

HOOKS, Bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade*. Traduzido por CIPOLLA, M. B.. São Paulo: WMF Martins Fontes LTDA. 2011.

HOOKS, Bell. *O feminismo é para todo mundo políticas arrebatadoras*. Traduzido por LIBÂNIO, A. L. Editora Rosa dos Tempos. 1ª Edição. Rio de Janeiro. 2018.

Periódicos:

ANDRADE, Sandra dos Santos, MEYER Dagmar Estermann. Juventudes, moratória social e gênero: flutuações identitárias e(m) histórias narradas. *Educar em Revista*. Curitiba, n.1, p.85-99. 2014.

BARIOS, Andressa Farias. (Re) existir para (re) conhecer-se: mães negras frente ao impacto do racismo estruturante. *Dissertação do Programa de Pós-graduação*, FURG, Rio Grande. 2019.

BASTOS, Ludimila Corrêa, EITERER, Carmem Lúcia. Reconfiguração das relações de gênero e cotidiano das mulheres educandas da EJA. *Educação e formação*, Ceará, v. 2, n. 3. 2017.

BECK, Caio. Método Paulo Freire de alfabetização. *Andragogia Brasil*, Curitiba, 2016.

BRAGA, Fabiane Marini, FERNANDES, Jarina Rodrigues. Educação de Jovens e Adultos: Contribuições de artigos em periódicos brasileiros indexados na base scielo (2010-2014). *Caderno Cedes*. Campinas, v.35, n.96, p.173-196, maio/ago, 2015.

BRUNO, Áquila. Ação educativa em saúde para o enfrentamento da violência doméstica contra as mulheres: a experiência do grupo Despertar. *Dissertação do Programa de Pós Graduação: Conhecimento e Inclusão Social em Educação*, UFMG, Belo Horizonte, 2018.

CARRANOL, Paulo Cesar Rodrigues, MARINHO, Andreia Cidade, OLIVEIRA, Viviane Netto Medeiros de. Trajetórias truncadas, trabalho e futuro: jovens fora de série na escola pública de ensino médio. *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v.41, n. especial, p.1439-1454, dez, 2015.

FERREIRA, Andréa Tereza Brito, ALBUQUERQUE, Eliana Borges C. de, MORAIS, Artur Gomes de, FERREIRA, Josemar Guedes. Práticas dos professores alfabetizadores da EJA: O que fazem os professores, o que pensam seus alunos?. *Educação em Revista*. Belo Horizonte, v.29, n.03, p.177-198, set., 2013.

FREITAS, Katia Pinheiro, SILVA, Helena Lourdes da. Reflexão e Análise da da Formação de Educadores de Jovens e Adultos do Campo. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v.41, n.2, p 555-573, abr/jun, 2016.

FRIEDRICH, Márcia, BENITE, Anna M. Canavarro, BENITE, Claudio R. Machado, PEREIRA, Viviane Soares. Trajetória da escolarização de jovens e adultos no Brasil: de plataformas de governo a propostas pedagógicas esvaziadas. *Ensaio: avaliação política pública*. Rio de Janeiro, v.18, n.67, p.389-410, abr./jun, 2010.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, v.27, n.1, p. 109-121, jan./abr, 2011.

GOUVEIA, Daniele da Silva Maia, SILVA, Alcina Maria Testa Braz da. A formação educacional na EJA: Dilemas e representações sociais. *Revista Ensaio*. Belo Horizonte, v.17, n.3, p.729-767, set/dez, 2015.

HEREDIA, Beatriz Maria Alásia de. Gênero e acesso a políticas públicas no meio rural brasileiro. *Revista Nera*, Ano 9, N. 8, jan/jun, 2006.

JESUS, Jordana Cristina de. Trabalho doméstico não remunerado no Brasil: uma análise de produção, consumo e transferência. *Tese de Doutorado*, UFMG, Belo Horizonte. 2018.

LIMA, Alef de Oliveira. As origens emocionais da evasão: apontamentos etnográficos a partir da Educação de Jovens e Adultos. *Horizontes Antropológicos*. Porto Alegre, v.25, n.54, p.253-271, maio/ago, 2019.

MANZINI, Eduardo José. Entrevista *semi-estruturada*: análise de objetivos e de roteiros. *Programa de Pós Graduação em Educação*, Unesp, Marília. 2012

PEDROSO, Carina Cavaletti de Carvalho; ANDRADE, Márcia Siqueira de. Representações sociais sobre história por jovens e adultos. *Pedroso, C. C. & Andrade, M. S.*, 2014.

RIBAS, Maria Guiomar. Mulheres da Educação de Jovens e Adultos em busca da formação perdida: um olhar da educação musical. *Educar em Revista*. Curitiba, n.53, p.113-130, jul/set, 2014.

RISTOFF, Dilvo. A trajetória da mulher na educação brasileira. *Folha de São Paulo*, São Paulo, 2006.

SANTOS, Márcia Pereira Alves, NERY, Joilda Silva, GOES, Emanuelle Freitas, SILVA, Alexandre da, SANTOS, Andreia Beatriz Silva dos, BATISTA, Luís Eduardo, ARAÚJO, Edna Maria de. População negra e Covid-19: reflexões sobre racismo e saúde. *Revista Estudos Avançados*. São Paulo, v.34, n.99, maio/ago, 2020.

SILVA, Analise da. Passageiros da noite – do trabalho para a EJA: itinerários pelo direito a uma vista justa. *Educ. Soc.*, Campinas, v.39, n.145, p.1067-1070, out/dez, 2018.

SILVA, Martinez Alves. Percurso da educação de adultos. Perspectiva histórica da EJA, ética na construção da prática e análise de um percurso etnográfico numa prática de sala. *Revista Internacional de Investigación en Ciencias Sociales*. Línea, v.8, n.2, dez, 2012.

SOARES, Leôncio José Gomes, PEDROSO Ana Paula Ferreira. Formação de educadores na Educação de Jovens e Adultos (EJA): Alinhavando contextos e tecendo possibilidades. *Educação em Revista*. Belo Horizonte, v.32, n.04, p. 251-268, out/dez, 2016.

STAMATTO, Maria Inês Sucupira . Um olhar na história: a mulher na escola (Brasil: 1549 – 1910). *Dissertação do Programa de Pós-Graduação em Educação*, UFRN. Rio Grande do Norte, 2002.

VENTURA, Jaqueline, BOMFIM, Maria Inês. Formação de professores e Educação de Jovens e Adultos: o formal e o real nas licenciaturas. *Educação em Revista*. Belo Horizonte, v.31, n.02, p.211-227, abr/jun, 2015.

XAVIER, Cristiane Fernanda. História e historiografia da Educação de Jovens e Adultos no Brasil - inteligibilidades, apagamentos, necessidades, possibilidades. *Revista Brasileira de História da Educação*, v.19, 2019.

ZANDAREIA, Adriano, OLIVEIRA, Marcos da Rocha. Resistencia, governamentalidade e indisciplina no contexto da juvenilização da EJA. *Anais do Seminário: Diálogos com a Educação*, Caxias do Sul, 2013.

Sites consultados:

<https://www.google.com.br>

<https://scholar.google.com.br>

<https://www.gov.br/incra/pt-br>

<https://www.gov.br/mec/pt-br>

<https://scielo.org>

<https://ibge.gov.br>