



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO/CAMPUS I
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE**

LARISSA DA SILVA SANTOS

**OS CÍRCULOS DE CULTURA E AS MEMÓRIAS DAS ESTUDANTES
NEGRAS PROVOCADAS PELA INTERSECCIONALIDADE DE
GÊNERO, RAÇA E CLASSE NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E
ADULTOS DA ESCOLA MUNICIPAL JARDIM SANTO INÁCIO**

Salvador
2025



LARISSA DA SILVA SANTOS

**OS CÍRCULOS DE CULTURA E AS MEMÓRIAS DAS ESTUDANTES
NEGRAS PROVOCADAS PELA INTERSECCIONALIDADE DE
GÊNERO, RAÇA E CLASSE NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E
ADULTOS DA ESCOLA MUNICIPAL JARDIM SANTO INÁCIO**

Dissertação apresentada à Linha de Pesquisa: Processo Civilizatório: Educação, Memória e Pluralidade Cultural, do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, Departamento de Educação, Campus I, da Universidade do Estado da Bahia como requisito parcial para a obtenção do título de mestra em Educação e Contemporaneidade.

Sob a orientação do professor doutor Gilmário Moreira Brito.

Salvador
2025

FICHA CATALOGRÁFICA

Biblioteca Professor Edivaldo Machado Boaventura - UNEB – Campus I

Bibliotecária: Célia Maria da Costa – CRB5/918

S237c Santos, Larissa da Silva

Os círculos de cultura e as memórias das estudantes negras provocadas pela interseccionalidade de gênero, raça e classe na educação de jovens e adultos da Escola Municipal Jardim Santo Inácio / Larissa da Silva Santos .- Salvador, 2025.
126 f. : il.

Orientador: Gilmário Moreira Brito.

Dissertação (Mestrado Acadêmico) – Universidade do Estado da Bahia.
Departamento de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade – PPGEDUC, Campus I. 2025.

Contém referências e anexos.

1. Educação de jovens e adultos - Salvador (BA) – Aspectos sociais. 2. Estudantes de educação de jovens e adultos – Negras – Identidade racial. 3. Estudantes de educação de jovens e adultas - Negras – Memória. 4. Professores de jovens e adultos – Formação – Salvador (BA). 5. Negras – Discriminação racial – Salvador (BA). 5. Interseccionalidade (Sociologia). I. Brito, Gilmário Moreira. II. Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação. Campus I. III. Título.

CDD: 374.98142

FOLHA DE APROVAÇÃO

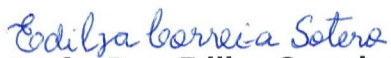
OS CÍRCULOS DE CULTURA E AS MEMÓRIAS DAS ESTUDANTES NEGRAS PROVOCADAS PELA INTERSECCIONALIDADE DE GÊNERO, RAÇA E CLASSE NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DA ESCOLA MUNICIPAL JARDIM SANTO INÁCIO

LARISSA DA SILVA SANTOS

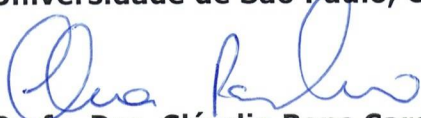
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade – PPGEduc, em 04 de julho de 2025, como requisito parcial para obtenção do grau de mestre em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia, conforme avaliação da Banca Examinadora:



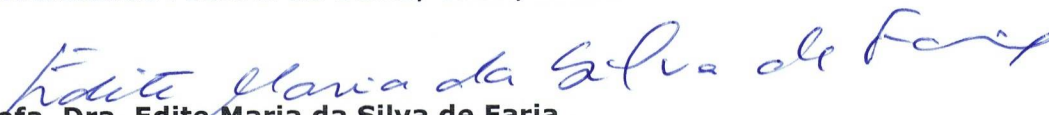
Prof. Dr. Gilmarcio Moreira Brito
Universidade do Estado da Bahia - UNEB
Doutorado em História
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC-SP, Brasil



Profa. Dra. Edilza Correia Sotero
Universidade Federal da Bahia - UFBA
Doutorado em Sociologia
Universidade de São Paulo, USP, Brasil



Profa. Dra. Cláudia Pons Cardoso
Universidade do Estado da Bahia - UNEB
Doutorado em Estudos Interdisciplinares Sobre Mulheres, Gênero e Feminismo
Universidade Federal da Bahia, UFBA, Brasil



Profa. Dra. Edite Maria da Silva de Faria
Universidade do Estado da Bahia - UNEB
Doutorado em Educação e Contemporaneidade
Universidade do Estado da Bahia, UNEB, Brasil



Prof. Dr. Raphael Rodrigues Vieira Filho
Universidade do Estado da Bahia - UNEB
Doutorado em História do Brasil
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC/SP, Brasil

DEDICATÓRIA

Dedico esta dissertação ao meu querido e amado avô materno, senhor Geraldo Conceição da Silva, que se foi no dia 14 de abril de 2023, pouco tempo após minha aprovação no mestrado. Ele foi para mim, com toda a simplicidade, o carisma e a força, a referência paterna que eu precisava, dando-me todo o amor e cuidando de mim até o último dia da sua vida, juntamente com a nossa família.

AGRADECIMENTOS

Com lágrimas nos olhos, eu posso dizer “deu certo!”, “eu consegui!” e cheguei ao momento mais esperado: os agradecimentos. Porque quando a gente escreve os agradecimentos, significa que mais uma batalha foi vencida e eu já estou me preparando para as próximas que virão logo a seguir.

Agradecer neste momento, para mim, significa gritar para o mundo que “eu não estou só!”. Sozinha eu não conseguiria chegar aqui. Nesse quesito, posso dizer que sou privilegiada, já que foram dois anos e mais alguns meses resistindo e buscando forças para seguir em frente, mas sem algumas pessoas que acreditaram em mim, eu não conseguiria.

Escrever esta dissertação trabalhando normalmente foi um verdadeiro desafio. Por isso eu agradeço a Deus, que me guiou na fé de que as coisas dariam certo.

Depois, eu agradeço ao meu esposo, João Paulo Alberto, meu companheiro que, em meio ao turbilhão de coisas que aconteceram nesses últimos dois anos, esteve comigo nos dias bons e nos dias ruins, sorrindo e chorando comigo, compartilhando das dores e das angústias, mas mantendo a esperança de que as coisas iriam se assentar e que nós superaríamos o que fosse necessário. Mesmo que não tenha sido fácil, que a gente tenha sofrido juntos e nos preocupado juntos, nós estamos construindo o nosso lar e o nosso amor com respeito e parceria, como deve ser. Obrigada pelos abraços, pelas palavras de conforto, pelos lanches gostosos e por me mimar do jeito que eu mereço. Te amo, cara! Obrigada!

Minha família. Eu sou muito rica. Rica do que o dinheiro realmente não pode comprar, rica de amor. Minha avó Florilda, obrigada por ser uma inspiração. Minha velhinha teimosa. Eu tive mesmo a quem puxar. Esta dissertação existe também por e para você. Te amo demais! Minha mãe Fernanda e minhas tias Patrícia e Fabiana, que também acreditam em mim, que torcem, vibram, choram, gritam. Obrigada! Nós conseguimos! Essa vitória é nossa.

Meus irmãos Luan e Cauã, isso aqui também é por vocês. Vamos mudar a história da nossa casa sem esquecer de onde viemos. Vocês também vão conseguir. Somos gigantes!

Agradeço imensamente à minha parceira Andreia Santos, amiga de trabalho. Nosso encontro é ancestral. Que bom que você me disse: “Vai. Se inscreve nesse

mestrado”. Eu desacreditei que conseguiria, mas fui mesmo assim. Não achei que tivesse capacidade intelectual para ocupar esse lugar. Obrigada, minha amiga!

Gil, meu orientador. O doutor mais cuidadoso, simpático, alegre, afetuoso, inteligente. Doutor Gilmário Brito, você agarrou esta pesquisa comigo e foi. Olha no que deu. Modéstia à parte, está tão lindo quanto profissional. Você é um verdadeiro símbolo para a pesquisa acadêmica. Aprendo com você em cada encontro, cada contato e cada troca. Sou sua fã! Obrigada, Gil.

Gratidão também aos meus queridos amigos e às minhas queridas amigas que me emprestaram seus ouvidos nos momentos de cansaço, que enviaram mensagens de carinho, que sorriram comigo, mas que também me acolheram e me fortaleceram com abraços e afeto.

“[...] Sem que nossas vozes apareçam em trabalhos escritos e apresentações orais, nossas preocupações não serão formuladas” (hooks, 2017, p. 142).

RESUMO

A pesquisa investiga quais são os significados das intersecções de gênero, raça e classe nas memórias de estudantes negras em processo de alfabetização apresentados em relatos nos círculos de cultura e em entrevistas realizadas na EJA na Escola Municipal Jardim Santo Inácio, em Salvador. Para o embasamento teórico, foi necessário dialogar com alguns(mas) importantes intelectuais que permitiram construir as referências teóricas e metodológicas da pesquisa. Com hooks (2017, 2020), Freire (2016, 2023) e Arroyo (2006), foi possível dialogar sobre a educação, a EJA e o círculo de cultura; quanto à interseccionalidade, foram necessárias as contribuições de Akotirene (2019) e Carneiro (2011); e para tratar de memória, Pollak (1992, 1989) se faz essencial. A metodologia adotada neste estudo fundamenta-se na abordagem qualitativa e dialógica, estabelecendo uma relação direta com as participantes. Os dados foram analisados a partir dos registros produzidos nos círculos de cultura, realizados com base na Filosofia Africana Ubuntu, e, posteriormente, nas entrevistas individuais semiestruturadas. A pesquisa, desenvolvida com estudantes negras da EJA, utilizou os círculos de cultura como instrumento metodológico para a construção de aulas baseadas nas narrativas das próprias educandas. Essa abordagem resultou em um trabalho pedagógico marcado pelo diálogo e pela reflexão crítica. Além disso, a investigação traz contribuições para profissionais da área da Educação e de metodologia, onde a sala de aula é concebida como um espaço de “esperançar”, em que se problematizam as interseccionalidades vivenciadas por mulheres negras no contexto educacional.

Palavras-chave: Educação; Círculo de Cultura; Educação de Jovens e Adultos; Memória; Interseccionalidade.

ABSTRACT

The research investigates the meanings of the intersections of gender, race, and class in the memories of Black women students undergoing literacy processes, as presented in their accounts during culture circles and in interviews conducted in the Youth and Adult Education (EJA) program at Jardim Santo Inácio Municipal School, in Salvador, Brazil. For the theoretical foundation, it was necessary to engage with important scholars whose work helped build the theoretical and methodological framework of the research. With hooks (2017, 2020), Freire (2016, 2023), and Arroyo (2006), it was possible to discuss education, EJA, and the culture circle; regarding intersectionality, the contributions of Akotirene (2019) and Carneiro (2011) were essential; and in addressing memory, Pollak (1992, 1989) proved indispensable. The methodology adopted in this study is based on a qualitative and dialogical approach, establishing a direct relationship with the participants. Data were analyzed from records produced during the culture circles, which were conducted based on the African Ubuntu Philosophy, and later through semi-structured individual interviews. The research, developed with Black women students from the EJA program, used culture circles as a methodological tool for designing classes based on the students' own narratives. This approach led to a pedagogical process marked by dialogue and critical reflection. Furthermore, the investigation offers contributions to education professionals and to methodology, where the classroom is conceived as a space of "*esperançar*" - a place of hope - where the intersectional experiences of Black women in educational contexts are questioned and explored.

Keywords: Education; Culture Circles; YAE; Memory; Intersectionality.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Mapa do bairro Jardim Santo Inácio, Salvador/BA.....	34
Figura 2 – População total residente acima de 15 anos não alfabetizada no Jardim Santo Inácio	37
Figura 3 – Estrutura dos cursos de EJA no município de Salvador	46
Figura 4 – Lição 1 do Caderno de Leitura para Adultos	53
Figura 5 – Analfabetismo na faixa de 15 anos ou mais (Brasil, 1900/2000)	54
Figura 6 – Lição 2 do Caderno de Leitura para Adultos	56
Figura 7 – Taxa de informalidade (%), por gênero e raça/cor (Bahia, 2013 a 2023) .	83
Figura 8 – Atividade de Escrita Coletiva – Turma de Alfabetização da Escola Municipal Jardim Santo Inácio	91

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Centros de interesse e palavras-chave do MCP	52
Quadro 2 – Saberes a serem desenvolvidos na EJA I na cidade de Salvador/BA	71
Quadro 3 – Temática geradora e saberes da EJA trabalhados durante a sequência didática na semana de 20 de outubro de 2023 a 28 de outubro de 2023.....	72
Quadro 4 – Proposta pedagógica do círculo de cultura do dia 23 de outubro de 2023	72
Quadro 5 – Proposta pedagógica do círculo de cultura do dia 24 de outubro de 2023	76
Quadro 6 – Proposta pedagógica do círculo de cultura do dia 26 de outubro de 2023 ao dia 30 de outubro de 2023.....	77

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Número de matrículas na EJA segundo faixa etária e sexo (Brasil, 2019)	100
--	-----

LISTAS DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CEAA	Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos
CME	Conselho Municipal de Educação
DOM	Diário Oficial do Município de Salvador
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FNB	Frente Negra Brasileira
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
SMED	Secretaria Municipal de Educação
TAP	Tempo de Aprendizagem
TRE-BA	Tribunal Regional Eleitoral da Bahia
UNEB	Universidade do Estado da Bahia
UPT	Universidade Para Todos

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
2 O CONTEXTO HISTÓRICO DO BAIRRO JARDIM SANTO INÁCIO E A REGULAMENTAÇÃO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM SALVADOR	32
2.1 ASPECTOS HISTÓRICOS DA FORMAÇÃO DO BAIRRO JARDIM SANTO INÁCIO	32
2.2 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS, HISTORICIDADE E ATUALIDADE EM SALVADOR/BA	38
3 CONTRIBUIÇÕES DE PAULO FREIRE À PEDAGOGIA DIALÓGICA	49
3.1 O MOVIMENTO DE CULTURA POPULAR E A ALFABETIZAÇÃO DE ADULTOS	50
3.2 DO MÉTODO PAULO FREIRE AO UBUNTU: DIÁLOGOS DA PRÁTICA DOCENTE COM UMA TURMA DA EJA	59
4 CÍRCULOS DE CULTURA: VIVÊNCIAS DOCENTES COM MULHERES NEGRAS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	66
4.1 A EXPERIÊNCIA DA PRÁTICA PEDAGÓGICA COM AS ALUNAS EM PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO DA ESCOLA MUNICIPAL JARDIM SANTO INÁCIO	66
4.2 MEMÓRIAS APRESENTADAS NOS CÍRCULOS DE CULTURA DA EJA	80
4.3 INTERSECCIONALIDADE DE GÊNERO, RAÇA E CLASSE: ANÁLISE DO CÍRCULO DE CULTURA	88
5 OS SIGNIFICADOS DAS INTERSECÇÕES DE GÊNERO, RAÇA E CLASSE NAS MEMÓRIAS DAS ESTUDANTES NEGRAS	96
5.1 AS ESTUDANTES DA TURMA DE ALFABETIZAÇÃO DA ESCOLA MUNICIPAL JARDIM SANTO INÁCIO	96
5.2 MARCADORES DE EXCLUSÃO NAS MEMÓRIAS DAS ESTUDANTES NEGRAS DA TURMA DE ALFABETIZAÇÃO DA EJA DA ESCOLA MUNICIPAL JARDIM SANTO INÁCIO	103
CONSIDERAÇÕES FINAIS	117
REFERÊNCIAS	121
ANEXO 1 – ENTREVISTA	126

1 INTRODUÇÃO

Neusa Santos Souza, na discussão realizada em seu livro *Torna-se negro*, publicado em 2021, me faz refletir sobre a pessoa negra que, em consequência do racismo institucionalizado, tem a sua identidade afetada. De acordo com sua reflexão, pessoas negras são atropeladas pelos marcadores de exclusões sociais que, quando interseccionados, intensificam as dores da vulnerabilidade. Sinto, em suas palavras, como somos prejudicados pela ideia da colonialidade, de que ser uma pessoa de pele negra está atrelado ao fato de sermos vistos como outro, ou seja, vistos como aquelas pessoas menos capacitadas, menos inteligentes, que não pensam de forma crítica e que estão prontos para servir e ser explorado. Ser visto como o outro, de forma negativa, se caracteriza como aquelas pessoas passíveis de serem colocadas em situações marginais.

Nessa perspectiva, entender-se negro ou negra é fundamental para compreender as questões sociais que atravessam toda a nossa dinâmica de vida, porém, como destaca a mesma autora: “Ser negro é ser violentado de forma constante, contínua e cruel, sem pausa ou repouso, por uma dupla injunção: a de encarnar o corpo os ideais do ego do sujeito branco e a de recusar, negar e anular a presença do corpo negro” (Souza, 2021, p. 25). Essa mensagem me atravessa quando penso onde tomei consciência de quem eu sou. Como então me percebo negra? Como me torno negra? Quando percebo que há em mim uma exaustão por lutar constantemente, na tentativa de alcançar esses espaços que me foram negados historicamente? E me foram negados, por exemplo, a educação de qualidade, o lazer, a valorização do trabalho e a esperança em dias melhores.

Antes mesmo de ingressar na graduação, já trabalhava como estagiária no Tribunal Regional Eleitoral da Bahia (TRE-BA). Nesse espaço, que é uma instituição pública, me sentia muito diferente das pessoas que ocupavam os cargos efetivos, pois minha aparência estava muito mais próxima dos terceirizados que trabalhavam naquele local. As mulheres eram diferentes de mim, os homens também, os cabelos, o jeito de vestir, as unhas, os sapatos, o jeito que falavam, mas eu ainda não entendia por qual motivo me sentia tão diferente, porém o desejo era de ser ao menos um dia parecida com essas pessoas que ocupavam aqueles cargos efetivos. Tal desejo me

colocava no lugar de sujeita inconsciente que recusava o próprio corpo negro, tornando-me vulnerável às perversidades do ego branco.

Quando dou início aos estudos para os pré-vestibulares e acesso o cursinho Universidade Para Todos (UPT) que ofertava de forma gratuita aulas de pré-vestibular para as comunidades, começo a ter contato com referências negras que me fizeram pensar muito sobre a minha própria história. Essas referências eram os próprios professores e professoras do cursinho que tinham narrativas parecidas com as dos estudantes que acessaram o UPT. As leituras, as escritas de redações, os debates e as provocações dos professores e das professoras que vinham também da periferia, de escolas públicas e que acessaram as universidades, me ajudaram a construir uma nova ideia sobre a posição da mulher negra e do homem negro na sociedade.

Chego na academia aos 19 anos, após dois anos de pré-vestibular, no curso de Pedagogia da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), ano de 2016, com muitos sonhos, mas sem acreditar que seria capaz de dar conta das demandas do espaço universitário, justamente pelas violências que cercam as histórias de uma pessoa negra no Brasil. A UNEB, assim como o TRE-BA, para mim, era um espaço tão grande – e quando digo grande, falo sobre a dimensão física e estrutural – que, para mim, esses espaços não me pertenciam em sua imensidão.

Meu inconsciente dizia que eu estava longe de estudar em uma universidade pública. Achava grande demais para mim, não me sentia capaz de acessar esse lugar e quem diria, em um futuro próximo, ser aprovada em um concurso público. Então retorno aos questionamentos que me surgem quando penso nas provocações de Souza (2021) e ao rememorar os meus passos, lembro quando começo a me perceber uma mulher negra, que foi justamente nesse movimento de acessar espaços tomados por pessoas brancas, ao mesmo tempo que acessava espaços como o UPT, formado por pessoas negras, o que me permitia refletir. Mas me percebo uma mulher negra que vivia escondida, com medo, com receio de não ser aceita e de não conseguir alcançar seus objetivos.

Comecei então a compreender que neguei meu cabelo no período da pré-adolescência para me encaixar em um padrão branco. Que não gostava do meu nariz e da minha boca por achar serem características feias, além de também achar que não acessaria uma universidade pública por desconsiderar os meus saberes, negando assim, durante uma boa jornada da vida e de forma violenta, o meu corpo negro. Mas

quando cheguei na universidade, me surpreendi com minhas potencialidades e descobertas e concluo hoje que “[...] ser negro não é uma condição dada, a priori. É um vir a ser. Ser negro é tornar-se negro” (Souza, 2021, p. 115). Assim, percebo que nós nos tornamos negros a partir da tomada de consciência das nossas histórias, memórias, lutas e do nosso aquilombamento.

Torno-me negra todos os dias a partir do contato com as pessoas, com professores e com os(as) intelectuais. A partir das leituras e das reflexões, a partir do contato com a minha comunidade e a partir dos saberes não institucionalizados que são passados de geração em geração. Nesse movimento, chego aqui para realizar uma pesquisa com mulheres negras e maduras que possuem histórias que me tocam de forma profunda porque sou uma mulher negra que vem de uma família com relatos de vida parecidos com aqueles das estudantes da Escola Municipal Jardim Santo Inácio.

Dessa forma, realizar esta pesquisa possibilitou tanto acessar com profundidade as minhas próprias dores quanto construir novas narrativas por meio da educação que, se não é a salvadora do mundo, por seu intermédio é admissível pensar, realizar e talvez até modificar as exclusões causadas pelos marcadores que intensificam as vulnerabilidades. Percebo o meu acesso à educação como uma oportunidade de compreender o processo de reconstrução da própria identidade e da afirmação da minha racialidade. Imagino que a consciência desse pertencimento na condição de professora pode contribuir para que outras mulheres negras tenham a oportunidade de pensar sobre si mesmas enquanto estão no mundo.

A Educação de Jovens e Adultos (EJA), historicamente, luta pela elaboração e pela efetivação de políticas de equidade que proporcionem a emancipação daquelas pessoas que acessam as escolas em tempo não regular decorrente de diversos percalços sociais que não permitiram o acesso à educação na infância. Mulheres, especialmente as mulheres negras que acessam a EJA, são afetadas diretamente pelos marcadores de exclusão quando se analisa, de forma interseccional, o lugar de vulnerabilidade que elas ocupam na sociedade de Salvador.

A presente dissertação discute as observações acerca da realidade da EJA no que tange ao perfil social e racial das estudantes que acessam essa modalidade de ensino, partindo do que demonstram os dados oficiais sobre a realidade da EJA e chegando às pontuações feitas pelos estudiosos da área. Essas discussões

confirmam que muitas estudantes negras que voltam à escola na vida adulta tiveram o direito à educação negado em algum momento das suas vidas, sendo atravessadas pelos marcadores de exclusão.

É possível notar que as(os) estudantes da EJA provêm das classes populares e são moradores de bairros periféricos, sendo muitos que chegam à escola no turno noturno exaustos das longas jornadas diárias de trabalho. Minhas experiências com o ensino nas turmas da EJA, em especial a que observei como parte da construção desta pesquisa, na qual realizei um cuidadoso processo de alfabetização na Escola Municipal Jardim Santo Inácio, me serviram para confirmar que a realidade das pessoas que acessam a escola à noite se caracteriza como um esforço que enfatiza as lutas sociais para sobreviver dentro de um sistema excludente e opressor.

É importante ressaltar que essa realidade exaustiva também me atravessa, pois eu falo do lugar de uma mulher negra da periferia que luta por respeito, dignidade e qualidade de vida. Chegar na escola do Jardim Santo Inácio representou experimentar os marcadores de exclusão que fazem parte das classes populares, pois quando passei na seleção do mestrado foi necessário reduzir 20 horas da minha jornada de trabalho, ou seja, precisei de um turno livre para poder assistir às aulas que aconteciam, em sua maioria, no turno matutino, porém, deixar de trabalhar por um período abalou a minha vida financeira. Meu marido ficou desempregado no mesmo período e então veio o desespero para pagar as contas da casa: luz, comida e telefone. Diante dessa circunstância, foi necessário buscar outra fonte de renda para sobreviver e poder permanecer no mestrado, porque não tenho rede de apoio financeiro. Foi dessa forma que cheguei na Escola Municipal Jardim Santo Inácio para ocupar uma vaga de substituta da professora do turno noturno. Encontrar essa alternativa foi essencial, tanto para poder dar conta das particularidades de minha vida financeira quanto para a pesquisa, bem como para a minha qualificação profissional.

As justificativas que estudantes da EJA usam para retornar para a escola na fase adulta são múltiplas: buscam uma oportunidade de conclusão dos estudos básicos; outros acreditam que a conclusão da escola é a oportunidade para conseguir um melhor emprego ou atualizar os conhecimentos com o intuito de poder auxiliar os(as) filhos(as) nas tarefas e atividades escolares recomendadas para casa; conquistar a aquisição da leitura e da escrita para conseguir autonomia leitora e cidadã para dar conta de demandas de uma sociedade letrada; e/ou até mesmo ampliar as

relações sociais com colegas, professores e funcionários que atuam no espaço escolar – dimensões sociais e afetivas que contribuem para acolher subjetividades que funcionam como formas de terapia.

Segundo Paiva (2015), a história da EJA começou a ser incrementada a partir de alguns acontecimentos mundiais, como a Revolução Industrial e o desenvolvimento do capitalismo, que necessitavam de mão de obra qualificada para atender aos seus interesses. Até então, a educação era especialmente destinada às elites e por muito tempo influenciada pela igreja. A escola é uma instituição que, entre outros propósitos, serviu de referência para a inculcação de bases filosóficas da igreja e da modernidade constituindo-se com a perspectiva de doutrinação e controle da formação ética e moral que contribuíram para fortalecer, disseminar e consolidar as distinções entre classes, gêneros e etnias.

O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) informa que a EJA é formada, majoritariamente, por pessoas que se autodeclararam pretas ou pardas, das quais o total de 77,5% é de estudantes que se autodeclararam negros e estão matriculados na EJA do ensino fundamental (Brasil, 2023). Quando se observa o número de matriculados pretos/pardos nas escolas para adultos comparados aos autodeclarados brancos – que não ocupam nem a metade dos espaços dessas salas de aula –, revela-se uma visível disparidade racial. O estudo cuidadoso dos dados permite compreender que o Brasil, formado por mais de 50% de pessoas negras, apresenta um dado onde a maioria das pessoas pouco escolarizadas e/ou analfabetas pode ser contida em um perfil socioeconômico e racial historicamente excluído e marginalizado.

Mais de 70% dessas(es) estudantes negras(os) da EJA tiveram o seu direito à educação negado em algum momento de suas vidas, com base nos dados apresentados pelo INEP que nos mostra de forma objetiva as especificidades da modalidade de educação, sendo assim sujeitos que, conseqüentemente, se tornam reféns da desvalorização no mercado de trabalho, dos menores salários, da precariedade no sistema de saúde e da discriminação de raça, classe e gênero.

Miguel Arroyo (2006) nos ajuda nessa compreensão quando traz em pauta a discussão de que a história da EJA é formada por trajetórias que vivenciam a marginalização e que a educação é uma porta que ainda proporciona a manutenção do sonho da emancipação, ou seja, a marginalização a qual Arroyo (2006) se refere

diz respeito a essas vulnerabilidades que estão diretamente ligadas às questões de cor de pele, poder aquisitivo e nível de escolarização.

Com minha experiência de atuar como estagiária e docente em escolas que oferecem o curso noturno para EJA, foi possível visualizar que a presença de mulheres negras adultas é significativamente maior que a dos homens. No caso específico do local onde realizei esta pesquisa, as estudantes relataram que os retornos à escola com mais idade foram acompanhados de diversos percalços que precisaram ser superados, especialmente, nas questões relacionadas ao trabalho e aos exercícios com os cuidados da casa, de filhos, marido, netos e da família como um todo, ou por serem impedidas de estudar por seus pais, maridos e parceiros conjugais.

De acordo com Sueli Carneiro (2011, p. 101), “[...] para que as mulheres negras alcancem os mesmos padrões salariais das mulheres brancas com quatro a sete anos de estudo, elas precisam de mais quatro anos de instrução, ou seja, de oito a onze anos de estudos”. A informação dessa autora aponta para a existência de uma disparidade com relação às consequências sociais quando interseccionamos gênero, raça e a pouca escolarização, visto que as mulheres são vítimas de esquemas que as colocam em não lugares. Mulheres, principalmente mulheres negras, são maioria em posição vulnerável em relação à violência e aos baixos salários. Esse exemplo é importante para compreender quem são essas mulheres que frequentam as salas de aula da EJA.

Nascimento e Santos (2018) afirmam que “[...] ainda hoje, percebe-se que as mulheres negras são o grupo social que menos têm a garantia dos seus direitos assegurados como educação pública de qualidade, moradia, emprego, saúde e lazer”. E através da compreensão dos ensinamentos de Paulo Freire a respeito das competências de leitura de mundo, é importante frisar que embora estejamos falando de mulheres que são tolhidas pelas desigualdades sociais, a partir das suas vivências e experiências adquiridas durante toda a vida, mulheres negras pouco escolarizadas, mesmo que não tenham domínio alfabético, se constituem letradas, pois o letramento se configura na leitura do mundo; é a prática social que envolve a língua. Assim, mulheres negras em situação de escolarização precarizada encontram estratégias para conviver em sociedade, trabalhar, cuidar, educar a família e lidar com os obstáculos mesmo sem o domínio da língua escrita.

As inquietações que me fazem pensar sobre as mulheres negras em situação de escolarização me trouxeram à pergunta de partida: quais os significados das intersecções de gênero, raça e classe nas memórias de estudantes negras em processo de alfabetização apresentados em relatos nos círculos de cultura e em entrevistas realizadas na EJA na Escola Municipal Jardim Santo Inácio, em Salvador?

Para responder ao problema desta pesquisa, caminhamos a partir do objetivo geral, o qual busca compreender os significados das memórias em torno das intersecções de gênero, raça e classe de estudantes negras em processo de alfabetização apresentados nos relatos nos círculos de cultura e nas entrevistas realizadas na EJA na Escola Municipal Jardim Santo Inácio, em Salvador.

Como desdobramentos do objetivo geral, os objetivos específicos buscam: a) apresentar o perfil sociocultural e étnico-racial das estudantes negras em processo de alfabetização da EJA da Escola Municipal Jardim Santo Inácio, em Salvador; b) contextualizar os programas da EJA, Tempo de Aprendizagem (TAP) e a metodologia do círculo de cultura utilizada na Escola Municipal Jardim Santo Inácio; c) identificar nos círculos de cultura e entrevistas com estudantes negras da EJA em processo de alfabetização da Escola Jardim Santo Inácio as memórias interseccionadas às questões de gênero, raça e classe; e d) buscar compreender os significados das memórias em torno das intersecções de gênero, raça e classe de estudantes negras em processo de alfabetização, apresentadas nas entrevistas e relatos nos círculos de cultura na EJA na Escola Municipal Jardim Santo Inácio, em Salvador.

Para a construção de todas as ideias pontuadas no decorrer do texto, se fez necessário assumir, assim como a artista e cantora Sued Nunes, natural do Recôncavo Baiano, que traz em sua música “Povoada”, lançada em 2021, a frase que diz que “sou uma, mas não sou só”. É impossível ser e fazer só.

Povoada
Quem falou que eu ando só?
Nessa terra, nesse chão de meu Deus
Sou uma mas não sou só

Povoada
Quem falou que eu ando só?
Tenho em mim mais de muitos
Sou uma mas não sou só (Nunes, 2021, s. p).

É justamente por não ser só que, nesta pesquisa, as minhas experiências de vida dialogam com as mulheres da minha casa que tenho como referências, sejam

elas escolarizadas ou não, para atuar com uma práxis pedagógica que possibilita transgredir barreiras da opressão, dialogando no caminho também com intelectuais contemporâneos como: hooks (2017, 2020), Freire (2016, 2023) e Arroyo (2006), que me ajudam a discutir a EJA, os círculos de cultura e a educação; Pollak (1992, 1989), para tratar das memórias; e Akotirene (2019), Carneiro (2011) e Collins (2023), para abordar as questões que tratam da interseccionalidade de gênero, raça e classe.

Minha avó, dona Florilda, mulher negra, moradora da periferia de Salvador, hoje com 72 anos, trabalhou boa parte da sua vida como empregada doméstica, foi estudante da EJA até 2023, desistiu da escola e se “desesperançou” por conta das demandas da vida. Deixou os estudos quando criança, não por falta de interesse, mas por falta de oportunidade e de acesso às condições que lhe permitissem seguir os estudos. Sua prioridade era trabalhar para ajudar em casa, para ter o que comer.

Além de ser neta, sou filha de uma mulher jovem de 42 anos, negra, de periferia e mãe de três jovens adultos que desistiu da educação várias vezes. Seu percurso escolar foi interrompido com a minha chegada. Anos depois concluiu os estudos, mas seus sonhos foram deixados, os cursos iniciados não foram finalizados. Além disso, sou sobrinha de mulheres negras cujas histórias de escolarização são parecidas. Todas as mulheres da minha família vivem ou viveram experiências profissionais de desvalorização. Essa constatação é confirmada na pesquisa de Sueli Carneiro (2011, p. 129), de que “[...] as mulheres negras brasileiras compõem, em grande parte, o contingente de trabalhadores em postos de trabalho considerados pelos especialistas os mais vulneráveis no mercado”. Elas estão inseridas nos trabalhos que não assinam a carteira, fazem o que conhecemos como “bicos”¹, vivem com o suporte de benefícios sociais ou recebem salários baixos que não atendem às suas demandas familiares.

Nas experiências com a EJA, refleti sobre os(as) estudantes que não puderam estudar ou dar continuidade ao processo educacional básico e pude observar que o número de mulheres negras estudantes na EJA em busca dos conhecimentos básicos para aprender a ler e a escrever, com expectativas de continuar estudando após formação, de ter uma oportunidade melhor no mercado de trabalho, era significativamente maior do que o de homens. Nesses momentos de reflexão me senti

¹ Expressão popular que tem relação com atividades provisórias informais que ajudam a completar a renda.

neta e filha daquelas mulheres estudantes situadas numa realidade de pouca escolarização e nenhum acesso às universidades.

Esta pesquisa surge de uma inquietação desde o processo de graduação, nas minhas vivências pedagógicas em escola noturna e da escuta das minhas mais velhas que trazem bagagens históricas que despertaram meu interesse para investigar de que forma a escola pode contribuir na vida de mulheres negras pouco escolarizadas que estão inseridas em instituições de ensino do município de Salvador, na modalidade da EJA, para quebrar paradigmas sociais de exclusão a partir do seu fazer escolar.

Nesse sentido, a pesquisa pretende contribuir com o meu desenvolvimento pessoal, acadêmico e profissional, na medida em que me permite, na condição de pesquisadora, olhar criticamente para a sociedade, visando oferecer discussões que potencializam reflexões sobre a educação de estudantes adultas, além de proporcionar que professores e pesquisadores compreendam como as mulheres negras não escolarizadas contribuem com a prática pedagógica a partir do compartilhamento das suas memórias de vida escolar.

Contribui também para a sociedade que, muitas vezes, não permite abrir espaços para esse diálogo tão necessário e urgente, visando colaborar efetivamente para a construção do pensamento crítico de uma coletividade. Também traz contribuições para a área da metodologia, visto que esta pesquisa reflete sobre a prática do círculo de cultura em sala de aula e a relação entre a docência e a pesquisa acadêmica a partir de uma metodologia dialógica. Além de tudo, esta pesquisa se justifica porque busca impactar vidas de estudantes negras, ofertando um espaço de escuta àquelas que por diversas vezes são colocadas em lugares sociais desprestigiados. Valorizar as narrativas de mulheres negras, estudantes da EJA é trazer uma nova perspectiva para pensar a educação ancorada nas memórias e nas histórias de quem possui a experiência da exclusão e da resistência.

Não posso ser professor se não percebo cada vez melhor que, por não poder ser neutra, minha prática exige de mim uma definição. Uma tomada de posição. Decisão. Ruptura. Exige de mim que escolha entre isso e aquilo. [...] Sou professor a favor da decência contra o despudor, a favor da liberdade contra o autoritarismo, da autoridade contra a licenciosidade, da democracia contra a ditadura de direita ou de esquerda. Sou professor a favor da luta constante contra qualquer forma de discriminação, contra a dominação, contra a dominação econômica dos indivíduos ou das classes sociais. Sou professor contra a ordem capitalista vigente que inventou esta aberração: a miséria na fartura. Sou professor a favor da esperança que me anima apesar

de tudo. Sou professor contra o desengano que me consome e imobiliza (Freire, 2016, p. 100).

Esta pesquisa é conduzida por uma professora inquieta, mas que precisa, de alguma forma, proporcionar o diálogo nessa tensão contemporânea da sociedade capitalista, machista e racista. É usar o espaço escolar como um espaço de reflexão com as memórias das mulheres negras periféricas, no qual me compreendo como uma professora que escolheu um lado, o lado dos de baixo, inviabilizados pelo sistema capitalista. Além de toda a contribuição epistemológica que esta pesquisa pode oferecer à sociedade, escrever cada palavra é uma forma de vencer os obstáculos das realidades das vidas de muitas mulheres negras. Quando recorro ao coletivo das mulheres negras é para negar a insistência daqueles(as) que insistem em dizer que a gente não sabe e não pode. Eu não ando só e este trabalho pode ser mais uma conquista a ser partilhada com o nosso coletivo por uma mulher negra da periferia.

A pesquisa foi realizada na Escola Municipal Jardim Santo Inácio, localizada no bairro Jardim Santo Inácio, em uma turma de alfabetização da EJA, na qual trabalhei como professora substituta na Rede Municipal de Salvador no segundo semestre de 2023. Minha intenção inicial era realizar a pesquisa na escola em que minha avó estudava, no bairro do São Caetano, onde cresci e vivi durante 24 anos, a Escola Municipal Francisco Mangabeira, mas os caminhos ancestrais me levaram ao bairro do Santo Inácio e à referida escola na qual me senti acolhida e vivi uma experiência valiosa.

A Escola Municipal Jardim Santo Inácio é o campo que escolhi para esta pesquisa. É para lá que o meu olhar e o dos leitores serão destinados no decorrer das discussões realizadas. De forma mais específica, é nessa escola e com as estudantes negras da EJA da turma de alfabetização, na qual fui professora, que vamos olhar com cuidado e atenção durante as discussões. Esta pesquisa, que trata de memórias de mulheres negras apresentadas nos círculos de cultura e nas entrevistas, pretende trazer as visibilidades dessas estudantes da turma em que atuei, apresentando-as como protagonistas de toda a abordagem discutida no decorrer do texto.

A pesquisa se caracteriza pela abordagem qualitativa, compreendendo que as análises e os diálogos realizados vão além do que é previsível e esperado, ou seja, vai além do que possamos planejar ou pensar como um resultado preestabelecido, afinal, lidamos com as estudantes que são pessoas que possuem sentimentos, memórias particulares e princípios que se desencadearam no processo da pesquisa.

A pesquisa qualitativa e dialógica compreende a relação entre o(a) pesquisador(a) e o campo como elemento fundamental para o acesso aos dados. No caso desta investigação, a escola configura-se como o campo de pesquisa, sendo o espaço que possibilita o contato com as fontes. Nesse sentido, é importante compreender a escola como um ambiente composto por estudantes negras, que trazem consigo suas bagagens culturais e visões de mundo. Ainda que a pesquisadora desempenhe um papel central no processo investigativo, são as estudantes negras que dão sentido e vida à pesquisa, uma vez que é no diálogo com elas que se constrói a subjetividade que permeia esse trabalho.

Segundo Ludke e André (1986), os dados coletados são predominantemente descritivos, contudo acrescento também que, apesar de descrever o que se passa nos círculos de cultura e as falas das estudantes durante as entrevistas, nas últimas partes do texto é inegociável não pontuar as observações com relação aos sentimento que as estudantes trazem e as considerações possíveis de serem realizadas quando tratamos de memórias de mulheres, principalmente de mulheres negras, visto que, como sinalizado por Carla Akotirene (2019, p. 51), nós precisamos “compreender cisheteropatriarcado, capitalismo e racismo, coexistindo, como modeladores de experiências e subjetividades da colonização até os dias da colonialidade”; isso quer dizer que não é possível descrever sem fazer análises críticas a partir da interseccionalidade que atravessa a vida dessas estudantes negras.

As autoras Ludke e André (1986) também trazem que a preocupação com o processo é muito maior do que com o produto e que o significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador e a análise de dados tende a seguir um processo indutivo. Com isso reconheço que não há a intenção de apresentar aqui uma verdade única, ao contrário, é verídico que os resultados que partem da análise de dados caminham de forma que, para além de induzir, é necessário discutir e problematizar.

Ou seja o pesquisador e o ambiente tendem a ter um contato prolongado e por isso todo o material coletado é rico em informações, descrições e dados minuciosos. Nesse processo, o pesquisador se interessa em observar as manifestações que acontecem a partir das interações, tendo os sujeitos da pesquisa papel fundamental por ser considerada a forma como os participantes encaram todas as interações. Por

fim, uma pesquisa qualitativa não tem a intenção de comprovar ou definir nada, mas de dialogar e apresentar discussões a partir das evidências apresentadas.

Para que a pesquisa qualitativa seja transgressora é necessário manter o diálogo com intelectuais que apresentam embasamentos decoloniais, partindo sempre da crítica ao que a colonialidade se propõe que é o apagamento das narrativas daqueles considerados pela hegemonia branca como o outro, pois “animalizaram as pessoas negras e nos reduziram a um corpo, caracterizando-nos por tudo aquilo que um corpo destituído de pensamento [...] é capaz de oferecer: sexo e sua força de trabalho” (Carine, 2023, p. 39). A partir dessa reflexão que Carine (2023) faz, a pesquisa coloca a mulher negra longe da ideia de ser um corpo que não pensa, ao contrário, evidencia como essas mulheres são potentes de pensamentos a partir das suas leituras de mundo e experiências de vida.

Contudo, não podemos considerar que esta pesquisa seja apenas de abordagem qualitativa, qualificando-se também como dialógica, sendo o diálogo, para Freire (2018, p. 109), “uma exigência existencial”. Isso quer dizer que a pesquisa se constitui a partir de uma abordagem que lida diretamente com o sujeito que necessita dialogar, mas que ao mesmo tempo se fortalece não só no lidar com o outro, mas na constituição de falar a palavra, onde a ação e a reflexão estão diretamente ligadas e se relacionam.

O fato de ser uma pesquisa dialógica quer dizer que a ação dos círculos de cultura e o trabalho realizado com mulheres estudantes negras da EJA perpassa a ideia de troca contínua, de humanização e não se reduz ao ato de depositar informações. Longe disso, busca-se contato direto com as participantes, além da partilha sobre as suas próprias ideias de vida, sem imposição.

O trabalho realizado em sala de aula com as estudantes negras da Escola Municipal Jardim Santo Inácio seguiu o princípio da importância do contato direto com o ambiente natural, realizando uma verdadeira imersão na rotina das colaboradoras da pesquisa desde o momento em que iniciei na turma de alfabetização como professora substituta, colhendo, conseqüentemente, os dados de forma descritiva a partir das observações realizadas diariamente com os círculos de cultura. Saliento também que as elaborações das aulas no formato de círculo de cultura, os diálogos realizados com as estudantes e todo o acolhimento foi a principal preocupação,

visando construir um processo agradável e respeitoso para as estudantes, ou seja, foram aulas construídas visando ao processo e não ao resultado.

A relação entre pesquisadora e sujeito participante e atuante da pesquisa acontece desde os primeiros contatos com a escola. Cria-se um vínculo, uma relação de troca e compreensão, evitando a distância e a hierarquia de posições, proporcionando a partilha horizontalizada. “Os estudos denominados qualitativos têm como preocupação fundamental o estudo e a análise do mundo empírico em seu ambiente natural” (Godoy, 1995, p. 62). Foi isso que estabeleci no contato direto com a Escola Municipal Santo Inácio, para realizar uma pesquisa qualitativa com o objetivo de “[...] compreender os fenômenos segundo a perspectiva dos sujeitos, ou seja, dos participantes da situação em estudo” (Godoy, 1995, p. 58).

Inicialmente, ao começar um efetivo trabalho na escola, como substituta da professora regente que estava afastada no segundo semestre do ano de 2023, ministrei aulas voltadas para o processo de alfabetização da Língua Portuguesa e de Matemática, tendo contato direto com a turma composta por dez estudantes frequentes, sendo entre dez estudantes, um do sexo masculino e nove do sexo feminino. É importante destacar que os círculos de culturas são tratados com fontes de dados baseados na minha experiência como docente, visto que o projeto de pesquisa, no momento em que atuei como regente da turma, ainda não havia sido enviado ao comitê de ética.

Por acompanhar a turma com uma rotina já preestabelecida, tive todo o cuidado em observar, nas primeiras semanas, como se comportavam, do que gostavam, como lidavam com as atividades e, conseqüentemente, quais temas predominavam em seus diálogos nos corredores e no momento do lanche que acontecia assim que chegavam à escola. Essas primeiras observações conduziram os planejamentos realizados como proposta pedagógica e permitiram que fossem construídas as primeiras relações entre professora e alunas(os) que se deram de forma horizontal, com a intenção de “[...] conduzir nossos estudantes na aventura do pensamento crítico” (hooks, 2020, p. 81) e, a partir dos círculos de cultura e debates realizados com temáticas que faziam parte dos seus cotidianos, “[...] romper com a noção de que a experiência de adquirir conhecimento é particular, individualista e competitiva” (hooks, 2020, p. 81).

Durante as minhas aulas com a turma, na condição de professora regente, fiz registros das experiências cotidianas utilizando como suporte o Google Docs² para realizar as anotações diárias em formato digital sobre os debates e as conversas realizadas durante as aulas. As aulas basearam-se na pedagogia dialógica teorizada por Paulo Freire, nas quais os temas surgiam a partir das conversas sobre o cotidiano das estudantes, ancoradas na proposta metodológica elaborada por Freire denominada “círculo de cultura”. O método usado na aula priorizava o contato direto com as estudantes negras, estabelecendo relações de respeito e confiança com as coparticipantes, escutando-as no ambiente da sala de aula. Todos os círculos de cultura eram construídos a partir das palavras geradoras que faziam parte do cotidiano das estudantes da turma e todas as discussões provenientes das aulas propostas traziam contribuições ricas que não podiam ser descartadas e que serviram de pauta para a escrita da quarta parte desta dissertação.

Em diálogo com o círculo de cultura, esta pesquisa caminha na perspectiva da participação em um ideário de pesquisa dialógica que não é neutra nem objetiva. Segundo Brandão (2006), Marx e Lewin são os pesquisadores mais citados quando se traça fontes pioneiras da pesquisa participante e têm grande influência nas pesquisas que se propõem a dialogar com as classes populares. Ainda segundo o autor:

[...] a pesquisa participante apresenta-se como uma alternativa de ‘ação participante’ em pelo menos duas dimensões [...] ela se projeta, realiza desdobra através da participação ativa e crescente de tais atores [...] ela se inscreve e participa de processos relevantes de uma ação social transformadora de vocação popular e emancipadora (Brandão, 2006, p. 9).

Em outras palavras, ao recorrer ao método do círculo de cultura, juntamente com a pesquisa participante, buscou-se promover a emancipação do estudante de objeto para sujeito da pesquisa, convertendo o lugar destinado socialmente ao professor como detentor do saber baseado em uma abordagem racional para mediar o processo de construção do conhecimento estabelecendo relações cuidadosas entre sujeito-sujeito.

A partir da compreensão da importância do círculo de cultura e da necessidade de adaptação para a realidade da turma, a pesquisa cria também uma identidade prática-metodológica ao nominar os círculos de cultura realizados com a turma de

² Ferramenta que possibilita criar e formatar textos *on-line*.

alfabetização da Escola Municipal Jardim Santo Inácio como uma prática Ubuntu³, uma filosofia africana que me fortalece como mulher e como coordenadora de uma turma composta por mulheres negras. Essa filosofia me permite dizer que somos um coletivo que merece e que precisa de cuidado e de respeito. As práticas pedagógicas, a partir disso, seguiram uma linha de dialogicidade e de afeto, buscando fazer da sala de aula um lugar de valorização da própria humanidade.

Após o projeto ser submetido ao comitê de ética e aprovado em 6 de abril do ano de 2024, em complemento aos círculos de cultura como fonte e produção de dados, foi utilizada a entrevista que se destaca na penúltima parte deste texto. As entrevistas basearam-se em um roteiro semiestruturado, cujas perguntas são formuladas como base tanto para os objetivos da pesquisa quanto para as observações participantes e registros realizados após as atividades dos círculos de cultura. Isso feito com o intuito de destacar as memórias das estudantes negras da turma de alfabetização, para compreender no processo de análise os atravessamentos dos marcadores de exclusão de gênero, raça e classe nas suas histórias de vida.

Segundo Ludke e André (1986), o uso da entrevista pode trazer informações que não poderiam ser atingidas por meio de outros instrumentos ao ser realizada com pessoas, por exemplo, com pouca escolarização. Nesse sentido, a entrevista é um amparo metodológico fundamental para a pesquisa que propõe contato direto com mulheres, estudantes negras em processo de alfabetização, no qual a escrita formal ainda é um desafio, ao contrário da manifestação oral que é linguagem corrente, indispensável às formas de comunicação e tem relação com suas vidas. As entrevistas quando abertas às escutas podem tanto gerar dados importantes quanto dar oportunidade para que as estudantes possam pontuar, relatar e contar histórias atreladas às suas memórias. Como esta pesquisa se propõe acessar as memórias das estudantes negras, as entrevistas possibilitam a construção de espaços de

³ Segundo o *site* Geledés (2016): “este fundamento tradicional africano articula um respeito básico pelos outros. Ele pode ser interpretado tanto como uma regra de conduta ou ética social. Ele descreve tanto o ser humano como ‘ser-com-os-outros’ e prescreve que ‘ser-com-os-outros’ deve ser tudo”. RIVERA, Roberto. Ubuntu: a filosofia africana que nutre o conceito de humanidade em sua essência. Geledés – Instituto da Mulher Negra, 13 mar. 2016. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/ubuntu-filosofia-africana-conceito-de-humanidade-em-sua-essencia/>. Acesso em: 1 abr. 2025.

diálogos sem interrupções, permitindo às estudantes tempo para se expressarem oralmente, sem pressa e sem pressão.

A revisão bibliográfica e documental também é essencial para a construção das discussões da pesquisa qualitativa; são elas que dão direcionamento aos problemas abordados e sustentam as teorias apresentadas. O aporte teórico desta pesquisa se ampara em teóricos, homens e mulheres contemporâneos, mas mais do que tudo, que se apresentam como sujeitos críticos, caminhando na perspectiva decolonial da educação, construindo novos olhares sobre a população negra.

Os dados da pesquisa foram analisados a partir da descolonização do saber em diálogo com pensadores decoloniais como hooks (2017), Pinheiro (2023), Gomes (2012) e Quijano (2005). Considerando os diálogos com essas referências e com Freire (2016, 2018, 2025), os dados foram tratados de forma minuciosa a partir dos registros cotidianos escritos e gravados dos círculos de cultura e das entrevistas, sendo fundamentais para identificar e analisar as percepções das estudantes. Todos os registros dos círculos de cultura salvos foram impressos e lidos por mim. Durante a leitura, fui destacando as principais falas que estimulavam as memórias que remetiam às questões de gênero, raça ou classe. Arelados à identificação desses marcadores, também selecionei registros dos círculos de cultura que estivessem ligados às realidades de vida, como problemáticas que envolviam relações com o trabalho e a família.

As seleções realizadas das falas das estudantes baseadas nos marcadores de exclusão que dialogam com os objetivos da pesquisa permitiram construir diálogos com as potencialidades do trabalho desenvolvido a partir da metodologia de Paulo Freire, que não se constituiu apenas em uma forma de ministrar aula, mas como um método que considera as leituras de mundo das estudantes que chegam à escola na vida adulta para acessar a consciência de estar no mundo e buscar a aquisição de novos conhecimentos.

Com relação às entrevistas, as falas das entrevistadas foram tratadas com a devida atenção. Após ouvir todas as gravações e realizar as transcrições, foi possível traçar um perfil das alunas da turma de alfabetização da Escola Municipal Jardim Santo Inácio que participaram da pesquisa e, com isso, foi possível identificar idades, autodeclarações raciais, naturalidades e memórias escolares da infância, entre outras

informações que contribuíram para aproximá-las ainda mais das discussões realizadas na dissertação.

As estudantes que aceitaram dar a entrevista, todas autodeclaradas negras, participaram ativamente da pesquisa. As suas falas foram analisadas com muito cuidado, dando atenção aos recortes dos textos que foram selecionados, tomando o cuidado para não expor questões particulares e dolorosas das suas realidades de vida. A utilização desse recurso contribuiu para me deter em abordagens das falas que remetiam a memórias em torno das interseccionalidades de gênero, de raça e de classe.

A proposta de educação firmada com as estudantes negras da EJA da Escola Municipal Jardim Santo Inácio se propôs ouvinte, atenciosa, acolhedora e dialógica, que começa a prestar a atenção nas experiências interseccionadas com as categorias de exclusões de raça e de gênero vivenciadas pelas estudantes negras e compartilhadas nos círculos de cultura, até o fazer pedagógico, o ensino da matemática e da escrita.

Pensar a educação de estudantes negras da EJA é buscar compreender que “[...] a escola não é o único lugar onde ela acontece” Brandão (2013, p. 9). Ainda segundo Brandão (2013), os saberes são construídos de diversas maneiras, em diversos lugares e em variadas faixas etárias, nas relações familiares, nas relações de trabalho, na comunidade, nos espaços religiosos, nos relacionamentos afetivos, nos transportes públicos e em todos os lugares acessados é possível ver a educação. Dessa forma, a abordagem metodológica desta pesquisa visa reunir as categorias para a construção de um trabalho ético que respeite as particularidades de cada estudante participante.

A segunda parte deste texto baseia-se na tentativa de identificação do contexto no qual a pesquisa foi realizada, ou seja, trata-se da busca de conhecer as características econômicas, sociais, culturais e demográficas do bairro Jardim Santo Inácio, buscando apresentar ao leitor dados e informações sobre a localidade, referências históricas que demarcam suas identidades, destacando o surgimento da escola. Relacionado a essa discussão sobre dados históricos, é apresentado também um importante diálogo com a historicidade da EJA e as marcas de lutas dentro de movimentos negros que fortaleceram a compreensão sobre a importância da

valorização da modalidade de ensino. Por fim, é apresentado como a EJA é pensada e organizada na cidade de Salvador.

Na terceira parte do texto é possível se encantar com as discussões que transgridem os dados negativos da EJA, que começam no compartilhamento das possibilidades, dialogam com a metodologia dos círculos de cultura proposta por Paulo Freire e caminha de mãos dadas com referências como bell hooks, na tentativa de apresentar as contribuições da pedagogia dialógica que parte da compreensão da “leitura de mundo” manifestada pelas estudantes no círculo de cultura. Com isso, também é apontada a metodologia de Paulo Freire como uma metodologia Ubuntu, a partir da análise da minha prática pedagógica com as estudantes em processo de alfabetização, que está diretamente relacionada a uma prática humanizadora.

Na quarta parte, a pesquisa se detém nas discussões que partem das evidências do círculo de cultura realizadas na Escola Municipal Jardim Santo Inácio, pontuando as observações e os registros feitos que apresentam, de alguma forma, as intersecções de gênero, raça e classe na vida cotidiana de mulheres negras estudantes da EJA. Para isso, foi necessário analisar alguns registros dos círculos de cultura realizados com as estudantes da EJA e dialogar com esses registros na busca de compreender como as alunas apresentam as marcas das interseccionalidades das suas histórias de vida.

Ao fim, a última parte do texto é destinada à discussão dos atravessamentos que marcam as memórias dessas mulheres estudantes, baseada nas entrevistas que foram realizadas. A partir disso se faz uma apresentação de quem são essas estudantes de quem tanto falo durante o texto, apontando seus codinomes, idades e naturalidades, por exemplo. Com relação às suas apresentações, é construído um importante caminho de diálogo com as suas falas apresentadas nas entrevistas para compreender os significados das interseccionalidades de gênero, raça e de classe nas memórias das estudantes negras da Escola Municipal Jardim Santo Inácio.

2 O CONTEXTO HISTÓRICO DO BAIRRO JARDIM SANTO INÁCIO E A REGULAMENTAÇÃO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM SALVADOR

Cada estudante, em sua particularidade, carrega na trajetória de vida, histórias e memórias constitutivas de suas percepções individuais, cujas construções de sentido estão marcadas por dimensões coletivas do convívio familiar e das relações de sociabilização que estabelecem no bairro onde reside, com pares e colegas de trabalho nas atividades profissionais, por exemplo. Dessa forma, os espaços por onde circula, dentre os quais o bairro, apresenta, em alguma medida, a possibilidade de localizar circuitos de convivência de moradores, tipos de empregos e nível de escolarização que são predominantes e podem contribuir para visualizar características específicas do território urbano que fazem parte da formação cultural dos moradores.

Dessa maneira, nesta parte do texto, trabalho com o contexto histórico da formação do bairro Jardim Santo Inácio como procedimento que pode ajudar a identificar informações importantes e necessárias para nos ajudar a compreender melhor a respeito de quem são as estudantes que acessam a sala de aula da EJA no turno noturno no bairro Jardim Santo Inácio. Obter essa noção permite tirar a escola do lugar de ser apenas um equipamento institucional para colocá-la na posição de território construído por relações humanas atravessadas por disputas de valores de ampla diversidade cultural marcada por pessoas de cores, gêneros e classes sociais que, juntas, constroem identidades naquele espaço.

Em seguida, apresento o processo de institucionalização histórica da EJA, buscando trazer a discussão a respeito da constituição da modalidade de ensino da EJA em Salvador, na Bahia. Nesse momento se constrói um diálogo com intelectuais que nos ajudam a entender como a EJA se constituiu dentro dos movimentos em prol da educação, incluindo os movimentos da educação voltados para as pessoas negras até a chegada da regulamentação dessa modalidade de ensino na cidade de Salvador.

2.1 ASPECTOS HISTÓRICOS DA FORMAÇÃO DO BAIRRO JARDIM SANTO INÁCIO

Ao realizar uma pesquisa qualitativa, é importante compreender o contexto de vida das participantes, pois ele pode revelar aspectos importantes sobre o espaço

estudado e os sujeitos envolvidos. Neste estudo, foi de muita relevância compreender o espaço físico e, conseqüentemente, o contexto social no qual essas mulheres estão inseridas. Isso inclui trazer informações a respeito do bairro onde moram, a cidade onde nasceram e até as atividades profissionais que exercem ou exerceram, pois esses elementos podem contribuir para identificar os lugares sociais das estudantes que participam da pesquisa.

Trazer a relação do contexto histórico do bairro onde a escola está localizada, no caso, o Jardim Santo Inácio, me ajuda a perceber como os marcadores de exclusão se interseccionam na vida escolar e pessoal das estudantes negras envolvidas nos círculos de cultura e nas entrevistas. Afinal, é impossível dissociar-nos dos contextos sociais que atravessam o ambiente do qual fazemos parte.

O bairro Jardim Santo Inácio, localizado em Salvador, onde a Escola Municipal Jardim Santo Inácio está localizada, fica próximo à estação de ônibus e de metrô de Pirajá. É vizinho dos bairros da Mata Escura e do Calabetão e, segundo o *site* da Prefeitura do Salvador, conforme o censo de 2022, apresentou uma população que totalizava 6.512 pessoas. De acordo com o *site* Mata Escura Online (2023), o bairro Jardim Santo Inácio é relativamente pequeno e foi ocupado a partir dos anos 1980 devido à necessidade de construção de conjuntos residenciais para acompanhar o aumento da população, sendo muitas vezes considerado como parte do bairro da Mata Escura.

O bairro se desenvolveu a partir do processo de reservas de áreas para as construções de conjuntos residenciais. Observando o mapa da Figura 1, percebe-se que a estrutura do bairro é composta por casas, com várias ruas curtas que se cruzam em uma área relativamente pequena. Além disso, ele pode ser socialmente considerado uma periferia da cidade de Salvador.

Figura 1 – Mapa do bairro Jardim Santo Inácio, Salvador/BA



Fonte: Secretaria da Fazenda (2021).

Hoje o bairro Jardim Santo Inácio possui escolas: a da prefeitura, que é o lócus desta pesquisa, e a gerida pelo estado da Bahia, o Colégio Estadual Célia Mata Pires. Além das mencionadas escolas, existe outro equipamento público voltado para a saúde, a Unidade de Pronto Atendimento (UPA), que atende demandas preventivas e curativas de saúde de moradores do bairro e da redondeza. De acordo com o *site* da prefeitura de Salvador (2010), a Escola Municipal Jardim Santo Inácio foi inaugurada em 2010, ainda na gestão do prefeito João Henrique, e ofertou inicialmente turmas de anos iniciais, do 1º ao 5º ano do ensino fundamental e a EJA para moradores da comunidade que necessitavam de atendimento educacional.

Jardim Santo Inácio é um bairro com poucos registros históricos disponíveis, mas é possível fazer uma ligação da sua história com a de outros bairros do seu entorno, mais especificamente Cabula, Arenoso, Doron, Narandiba, Mata Escura e Pernambués, que se localizam nas adjacências e estabelecem relações.

Segundo os autores Matta, Silva e Amorim (2020), o bairro do Cabula e seu entorno tornou-se uma região muito povoada e ficou conhecida como miolo de

Salvador, por estar localizado no meio da cidade, situado entre a BR-324 e a Avenida Luiz Viana Filho, conhecida popularmente como Avenida Paralela. Durante muitos anos, quando aquela região ainda não interessava a acumuladores de territórios urbanos que estiveram no poder, começou-se um processo de ocupação pelos povos negros e indígenas que marcaram esse território como um espaço de resistência. A região formada pelos bairros mencionados caracterizava-se pelas matas, reservas da Mata Atlântica que serviam, eventualmente, também como refúgio e esconderijo para negros e negras escravizados, além de se tornar um espaço de diversidade étnica e religiosa.

Ainda segundo os referidos autores (2020), é importante demarcar três características do bairro e do seu entorno. São elas:

O Cabula foi ocupado basicamente por populações que resistiam à submissão e opressão trazida pela sociedade colonial formal de origem portuguesa, e que a partir do centro de Salvador exerciam dominação. O Cabula era, portanto, foco de resistência; Essa ocupação resistente era sobretudo africana, ou afro-brasileira, e realizava uma clara resistência ao modo de vida dos colonizadores, resistindo à escravidão, a forma de viver, e promovendo a própria cultura e formas alternativas de existência e as comunidades do Cabula e entorno, são sucessoras dos antigos quilombos (Matta; Silva; Amorim, 2020, p. 14).

Incorporando as características antes mencionadas, o Jardim Santo Inácio é um dos bairros que geograficamente faz parte da Região Administrativa do Cabula/Tancredo Neves e é marcado por “lugares de memória” que atravessam todo o território do miolo da cidade que foi constituído das matas sagradas. Apesar de atualmente ser ocupado por residências, condomínios, empresas, hospitais, universidades e supermercados, ainda se constituiu como espaço de memórias ancestrais e resistências.

O Cabula hoje se constitui como um lugar que guarda as heranças da ancestralidade africana, resguarda os códigos de valores da vida comunal, mas também é aquele que tenta unir tradição à contemporaneidade trazida pelos condomínios habitacionais, pelas edificações de empresas, supermercados, escolas, faculdades (Nicolin, 2007, p. 118).

O miolo de Salvador se caracteriza como um espaço territorial de suma importância para a história da cidade, pois a região formada pelo Cabula e demais bairros interligados foi ocupada por negros, negras e indígenas, com o intuito de aquilombar suas comunidades e proteger-se das perversidades dos brancos. A história do miolo é uma história de resistência étnica, mas ainda pouco contada

socialmente. Ao tomar como referência os meus próprios conhecimentos e vivências, só tive ciência da importância desse território como um espaço de ocupação pela população afro-brasileira marginalizada socialmente após acessar, no período da graduação, algumas discussões que me permitiram conhecer outras dimensões do bairro para além das informações das grandes instituições.

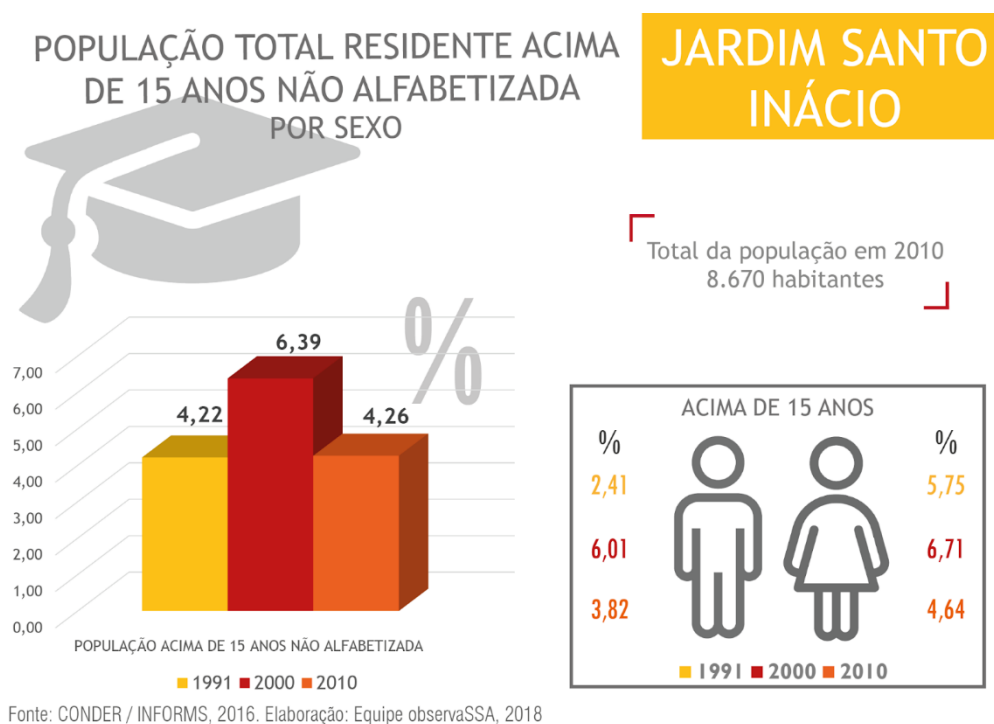
A partir dessa análise sobre o contexto histórico do bairro, cabe pensarmos: quem são os moradores e as moradoras do miolo de Salvador? Referindo-nos especificamente ao bairro Jardim Santo Inácio, apesar dos poucos dados encontrados sobre a região, segundo o *site* ObservaSSA⁴, o bairro, há 15 anos, apresentava uma população com um total de 8.670 habitantes. Desse total, 52,45% dos habitantes se autodeclararam pardos e 31,56% se autodeclararam pretos, ou seja, mais de 84% dos habitantes são negros. Outro dado que chama a atenção é que 52,86% dos habitantes do bairro são do sexo feminino.

Esses dados reforçam a existência de uma marca étnico-racial no bairro Jardim Santo Inácio, já que a maioria, mais especificamente 84,01% das pessoas moradoras do território, se autodeclararam negros e negras. Isso nos leva a uma reflexão sobre o ambiente escolar que atende a essas pessoas moradoras do bairro, e que precisa, de forma urgente, compreender esses dados como fundamentais para a construção de uma pedagogia que atenda às necessidades desses sujeitos que historicamente tiveram o acesso a uma educação emancipatória e de qualidade negada.

Outro dado fundamental apresentado no ObservaSSA (2018) é o maior número de mulheres moradoras do Santo Inácio que representa um pouco mais que a metade dos habitantes do território. Relacionado à quantidade de moradoras, elas também representaram, em 2010, o maior número de pessoas não alfabetizadas, conforme figura a seguir:

⁴ O *site* ObservaSSA é um observatório dos bairros da cidade de Salvador. O intuito do *site* é facilitar o acesso à informação sobre dados, notícias importantes e historicidade dos bairros da cidade. O ObservaSSA é dirigido por docentes universitários, com o suporte de estudantes de graduação e de pós-graduação da Universidade Federal da Bahia (UFBA).

Figura 2 – População total residente acima de 15 anos não alfabetizada no Jardim Santo Inácio



Fonte: ObservaSSA (2018).

Percebe-se que embora as mulheres sejam a maioria dentre os estudantes das turmas na Escola Municipal Jardim Santo Inácio, conforme observações feitas durante a pesquisa, na classe de alfabetização, pessoas do sexo feminino aparecem em alguns dados ocupando o maior número de pessoas não escolarizadas. Existe a tendência de que a incidência desses dados se repita quando se trata das taxas de desemprego e do recebimento de menores salários.

As mulheres do bairro do Jardim Santo Inácio representaram, em 2010, a maior porcentagem em relação à quantidade de pessoas que não dominavam a leitura e a escrita convencional, ou seja, elas são pessoas não alfabetizadas. Esses dados me permitem fazer uma leitura sobre os lugares que as referidas mulheres ocupam na sociedade de Salvador, no sentido da supressão de tempo e de oportunidades de acesso à escolarização, já que gastam sua jornada de trabalho para realizar inúmeros afazeres, como cuidar da casa, da família, de si mesma quando sobra tempo, trabalham fora para ajudar nas despesas ou para bancar a casa sozinha quando não dispõem de rede de apoio. Diante dessas solicitações, o exercício das atividades relacionadas aos estudos, ficam, quase sempre, em segundo plano, não por escolha

própria, mas pelo atendimento de demandas físicas e emocionais que as levam a uma exaustão causada pelas imposições da vida.

Essas informações revelam uma fotografia desse bairro onde se insere a Escola Municipal Jardim Santo Inácio e a que pessoas a escola vem atendendo no seu cotidiano. Os dados mostram que a escola está localizada em um bairro da periferia do município de Salvador e que recebe, durante o turno noturno, homens e, especialmente, mulheres que na sua maioria se autodeclaram negros e negras que se deslocam para a escola após a realização de jornadas laborais exaustivas, muitos sem dominar o sistema alfabético, mas interessados(as) em testar as experiências, leituras de mundo e a vontade de aprender.

2.2 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS, HISTORICIDADE E ATUALIDADE EM SALVADOR/BA

Segundo estudos sobre a história da educação de adultos realizada por Ramos (2024, p. 52), “[...] o conceito analfabeto é uma construção social” que possui intenções bem definidas quando coloca as pessoas que não dominam o sistema de leitura e escrita na posição de desabilitadas, ou até mesmo incapacitadas para ingressar em uma sociedade considerada moderna e civilizada. Foi com a intenção de tentar solucionar o problema do analfabetismo no país, utilizando como justificativas tanto a proposta de tornar o analfabeto como um sujeito a ser incorporado na ideia de civilidade quanto o empenho para civilizar a sociedade, que foram criados alguns movimentos e programas, no decorrer da história da educação de adultos no Brasil, por exemplo, a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA) que, segundo Paiva (2015, 217), é “[...] a nossa primeira grande campanha de massa para a educação de adultos”, aprovada em 15 de janeiro de 1947, constituindo-se na primeira iniciativa governamental para o público adulto no Brasil.

Segundo Costa e Araújo (2011, p. 1),

Promovida pelo Ministério da Educação e Saúde, a partir de 1947, tinha por objetivo levar a ‘educação de base’ a todos os brasileiros iletrados, nas áreas urbanas e rurais. Foi organizada uma ampla estrutura administrativa apta a mobilizar nos estados da federação recursos administrativos, financeiros, pedagógicos e doutrinários. A União teve um forte papel indutor, cabendo às unidades federadas a contratação de docentes, instalação das classes, matrícula dos alunos e supervisão das atividades desenvolvidas.

É possível compreender das informações dos autores que havia demanda e necessidade em ofertar a educação básica, envolvendo o ensinamento das letras e dos números para aquelas pessoas que não dominavam o sistema alfabético. Com isso, cabe ressaltar, mais uma vez, que os brasileiros considerados iletrados são, em sua grande maioria, pessoas de classe popular e afro-brasileiras. Além disso, o CEAA, bem como citado antes, seguiu uma estrutura educacional, mas doutrinária, o que traz a ideia do interesse em construir uma educação para o povo, mas uma educação longe de ser libertadora e emancipatória.

De acordo com Ramos (2024), a CEAA instalou um plano de ensino supletivo para adolescentes e adultos analfabetos que visava mudanças no processo de escolarização a partir do acesso da classe popular, ou seja, das pessoas que ofereciam mão de obra a sociedade e que não dominavam a leitura e escrita. Dentro dessa discussão, Ramos (2024) também realiza uma importante abordagem, pontuando que a campanha orientava a separação entre sexos nas turmas de supletivo, reforçando que “[...] mesmo com todas as tentativas de mudança em busca da modernidade do país, a mulher não era considerada como força de trabalho para além do domicílio” (Ramos, 2024, p. 64). Nesse sentido, a CEAA considerava que as principais funções das mulheres era de cuidar, cozinhar, passar, tecer e tudo que tivesse relação com os afazeres domésticos, assim a escola tinha também a função de assegurar que elas se aperfeiçoassem nas tarefas relacionadas com os cuidados com a família e os afazeres em casa.

Com essa orientação da CEAA, é possível compreender que, além das questões de raça e de classe social, as questões de gênero também estavam presentes na história da EJA, onde havia um lugar reservado à figura da mulher analfabeta. Assim, é possível avaliar que diversas mulheres negras permaneceram e permanecem em lugares que estabelecem muitas limitações que dizem respeito aos seus papéis socioculturais. Nessa perspectiva, a CEAA usava dos poderes administrativo, financeiro, pedagógico e doutrinário que exercia para controlar, a partir da EJA, os papéis sociais que deveriam ser exercidos por homens e mulheres considerados não alfabetizados.

Anos antes da instalação da primeira iniciativa governamental para o público adulto no Brasil, a CEAA, já havia acontecido um importante movimento em prol do acesso da população negra e periférica à informação, a Frente Negra Brasileira (FNB),

que perdurou entre os anos de 1931 e 1937, fundada na cidade de São Paulo, com o intuito de oferecer suporte em áreas diversas, visto que o sistema político do país não atendia às questões da população negra. A FNB visava, segundo seu estatuto, “[...] a elevação moral, intelectual, artística, técnica, profissional e física; assistência, proteção e defesa social, jurídica, econômica e do trabalho da Gente Negra” (Domingues, 2007, p. 351).

Domingues (2007, p. 351) ainda pontua que “A FNB assumiu um projeto antirracista que tinha como principal ideal a *integração* do negro, como cidadão brasileiro”. Esta afirmação parece confirmar que movimentações contra-hegemônicas também marcam a história de jovens e adultos, homens e mulheres racialmente discriminados que compreendiam o lugar social construído por uma visão colonializada contra a qual lutavam, à medida que buscavam, a partir do pensamento crítico, o acesso a uma nova estrutura social.

Ainda que a FNB tenha sido de suma importância para a educação da população negra, cabe ressaltar que as mulheres negras que estavam na linha de frente não ocupavam os maiores cargos e funções dentro do movimento; mesmo participando ativamente, elas eram colocadas sempre no lugar da fragilidade daquelas que servem e cuidam. Contudo, as mulheres organizaram algumas frentes, uma delas foi a Cruzada Feminina, que tinha como objetivo “fortalecer o campo educacional e cultural da FNB” (Domingues, 2007, p. 362), e favoreceu a implantação da escola diurna e noturna. Dessa forma, é necessário pontuar que os papéis exercidos pelas pessoas negras do gênero feminino foram imprescindíveis para o funcionamento da FNB e a garantia do acesso da população negra à educação.

Nessa perspectiva, é importante pensar a mulher negra e a sua relação com a educação a partir das reflexões de Lélia Gonzalez (2020) sobre a sociedade brasileira. Segundo a autora, existem aspectos de ordem histórica e social narrados pela história oficial que apresentam as pessoas e as mulheres brasileiras como pacíficas e/ou cordiais com relação à opressão vivida por negros(as) e indígenas no país, como forma de esconder e negar as marcas de resistência que confirmam a não aceitação das violências cometidas. Nesse sentido, Gonzalez (2020) destaca a importância da presença das mulheres negras tanto em suas participações ativas na linha de frente de movimentos e revoltas ocorridas no Brasil quanto oferecendo suporte, tanto nas organizações internas como nas atividades de luta e nos esforços, incentivos e

contribuição para que seus parceiros participassem das revoltas, mesmo que não estivessem inseridas ativamente no movimento.

Mulheres negras participam da sociedade brasileira exercendo funções importantes que contribuem para a concretização das mudanças que surgem no processo de modernização, porém os papéis que elas exerceram desde os movimentos abolicionistas são marginalizados e esquecidos, com a intenção de perpetuar a manutenção da ideia de uma sociedade na qual não há diferenças de gênero, de raça, e muito menos de classe.

Contudo, apesar do empenho e da participação efetiva, a mulher, mesmo com os avanços da sociedade, continua não sendo visibilizada e respeitada como merece, inclusive quando nos referimos à educação. Recuando ao contexto da década de 1950, Gonzalez (2020, p. 57) considera que:

No período que se estende de 1950 aos dias atuais ocorreram o desenvolvimento e a modernização que ampliaram diferentes setores industriais, ao lado de uma crescente urbanização. [...] Mas como tais atividades exigem um nível de escolaridade que a grande maioria das mulheres negras não possui, muito mais motivos foram criados no sentido de reforçar a discriminação: o contato com o público exige 'educação' e 'boa aparência'.

Os comentários dessa autora parecem colocar as exigências dirigidas às mulheres em um paradoxo: se lidar com o público exige um padrão no qual a mulher negra não se encaixa, quando lhe é permitido ter acesso à escola, o conteúdo e a moral que lhe eram ensinados não poderiam estar relacionados às funções que demandavam contato com o público, visibilidade e boa remuneração, já que a mulher negra não tinha a educação comportamental que a sociedade exigia e os seus fenótipos não se enquadravam nos europeus. Mais do que isso, o conteúdo curricular e educacional oferecido para as mulheres eram voltados para os afazeres domésticos.

Ao longo de 50 anos de experiências com campanhas e movimentos de massa, os problemas e complexidades da educação de jovens, adultos e idosos brasileiros não foram resolvidos e não o serão, caso não se reconheça que os entraves que delineiam o contexto em que essa educação se faz estão enraizados em uma sociedade desigual e injusta (Faria; Moscovits, 2017, p. 399).

A história da EJA se caracteriza como um campo de batalha que por vezes e com intenções diversas abrem as discussões a respeito das políticas de educação para adultos, mas que se contradiz em suas práticas de doutrinação. Contudo, as concepções e práticas referentes à educação dos adultos como possíveis

instrumentos de transformação da sociedade aparecem em alguns momentos históricos, para além da FNB. O Teatro Experimental do Negro (TEN) (1944-1961) e a sistematização do método Paulo Freire (1960), por exemplo, são marcos fundamentais para a EJA brasileiros. O método de Freire traz a combinação da Didática e da Psicologia em prol da educação como prática libertadora, já o movimento do TEN propõe trabalhar a valorização, especificamente da população negra, a partir da arte e da educação para adultos. São acontecimentos históricos que marcam a EJA para além dos processos de doutrinação e que contribuem positivamente para os profissionais da educação, até os dias de hoje, com as reflexões sobre o papel social da educação a partir de uma prática intencionalmente transformadora.

Após o golpe civil militar de 1964, numerosos programas voltados para a educação foram extintos. O método Paulo Freire que se espalhara, torna-se preocupante à época para o governo militar que dominava o país na década de 1960 e se utilizava da força para perseguir, reprimir e censurar. Segundo Haddad e Di Pierro (2000, p. 113), o movimento de 1964 tentou de todas as formas “acabar com as práticas educativas que auxiliavam na explicitação dos interesses populares”. Nesse processo, Paulo Freire e diversos intelectuais brasileiros foram perseguidos porque apresentavam propostas pedagógicas que enfocavam muito o falar sobre o agir de forma reflexiva, respeitando o lugar do sujeito em sala de aula. Nessa ação, lembravam a todo momento que aquelas pessoas que se sujeitam a frequentar a escola precisam, para que a ação de educar se tornasse eficiente, tomar consciência da sua realidade e adquirir bagagem crítica para mudá-la.

Como resposta aos movimentos de cultura e alfabetização popular que usavam e davam, de alguma forma, espaço para o posicionamento das classes populares, os governos militares criam o Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral), em 1967, que prometia acabar com o analfabetismo no Brasil, porém essa modalidade orientava o ensino para ler, contar e escrever como processo mecânico descolado de uma abordagem crítica. Para combater a concepção epistemológica e o método dialógico proposto por Freire, o Mobral foi criado com a pretensão de atender às demandas políticas estabelecidas pela ditadura civil-militar instalada em abril de 1964 que estabeleceu controle autoritário de opressão e repressão durante toda a sua execução, sendo extinto em 1985 (Paiva, 2015).

A EJA, como modalidade de ensino, ainda vem conquistando o seu lugar como pauta urgente e necessária para a efetivação de uma educação para todos, igualitária e respeitosa. Apesar de todos os avanços e discussões acerca da EJA no Brasil, a oferta de uma modalidade de ensino para o público que demanda esse direito ainda se caracteriza como uma compensação para aqueles e aquelas que não tiveram a oportunidade de se escolarizarem, o que coloca a EJA sob os desafios de oferecer uma educação básica para todos(as) que assegure a permanência na escola, “[...] a qual é essencial para: erradicação da pobreza, redução da mortalidade infantil; controle do crescimento populacional; reconhecimento e afirmação da igualdade de gênero, política de desenvolvimento sustentável, a paz e a democracia” (Faria; Moscovits, 2017, p. 401).

De acordo com as pesquisas realizadas por Andréia Santos (2016, p. 48), “[...] a obrigatoriedade da oferta da modalidade EJA nas redes municipais e estaduais de ensino se institui com a LDB 9394/96”, ou seja, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) é peça fundamental para a regulamentação dessa modalidade de educação, visto que o documento traz a obrigatoriedade em garantir a educação gratuita para os jovens e adultos que não tiveram acesso à escola.

A seção V do capítulo II da LDB dispõe sobre a EJA nos seguintes artigos:

Art. 37. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio na idade própria e constituirá instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida.

§ 1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.

§ 2º O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si.

§ 3º A educação de jovens e adultos deverá articular-se, preferencialmente, com a educação profissional, na forma do regulamento.

Art. 38. Os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular.

§ 2º Os conhecimentos e habilidades adquiridos pelos educandos por meios informais serão aferidos e reconhecidos mediante exames (Brasil, LDB 9394/1996).

Em Salvador, o Conselho Municipal de Educação (CME), vinculado à Secretaria Municipal de Educação (SMED), que exerce as funções normativas e deliberativas no que tange à educação em Salvador, publicou, no Diário Oficial do Município de Salvador (DOM-SSA), em 10 de dezembro de 2013, a Resolução CME

nº 041/2013 que dispõe sobre a EJA na Rede Municipal de Ensino de Salvador. Nessa perspectiva, seguiu a “Resolução do CNE nº 01/2000 que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, a serem obrigatoriamente observadas na oferta e na estrutura dos componentes curriculares para este segmento” (Santos, 2016, p. 49).

O CME nº 041/2013 traz 19 artigos que orientam de que maneira a EJA será estruturada nas escolas da cidade de Salvador, dos quais destaco o Artigo 1º:

Art. 1º A educação de jovens e adultos constitui-se modalidade de ensino da educação básica destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria (Salvador, CME, Nº 041/2013).

A partir da leitura do referido artigo percebe-se que, conforme o documento, a EJA ganha visibilidade como uma modalidade de ensino que se tornou parte da educação básica, destinada a um público-alvo específico, os jovens e os adultos moradores de Salvador. Nessa perspectiva, o documento traz como pauta o oferecimento de algo que é um direito do cidadão que é o acesso à educação e que “[...] deve estender-se ao longo de toda a vida”, como afirma Gadotti (2005, p. 1), sendo garantida ao público de jovens e adultos excluídos da educação e socialmente marginalizados pela pouca escolarização.

Na leitura e interpretação dos artigos apresentados da LDB e do referido CME, visualizamos um corpo em construção, mas ainda imaturo para pensarmos a prática educacional. Mesmo que os documentos sejam extremamente importantes e necessários para a ideia da EJA como uma modalidade regulamentada que torna obrigatória a gratuidade da oferta desse ensino destinado às pessoas que não puderam, por motivos diversos, concluir seu processo educacional, a EJA se constitui por pessoas com experiências de vida distintas.

Esses diversos exames que devem ser considerados na prática pedagógica para que a construção do conhecimento faça sentido ainda são rasos, mesmo com todas as experiências históricas pontuadas anteriormente, como o TEN, a FNB e as contribuições de Paulo Freire. A educação que nos foi apresentada, como educadores e educandos, baseia-se em concepções eurocêntricas e bancárias que acabam por vincular, no momento em que estamos na frente de uma turma de alfabetização de adultos, práticas pedagógicas descoladas e distantes das experiências vivenciadas pelos(as) estudantes. Essa postura nos coloca distantes da regulamentação da LDB

quando recomenda prestar a atenção e orientar as práticas usadas nas salas de aula incorporando as necessidades, características específicas e condições de vida dos(as) estudantes.

É importante também trazer um destaque para o Artigo 6º que já traz outro ponto importante para o avanço das políticas públicas da EJA, a saber, a estrutura organizacional das escolas que ofertam a modalidade de ensino, como pode-se ler a seguir:

Art. 6º A estrutura dos cursos da educação de jovens e adultos, respeitadas as orientações e diretrizes nacionais terá a seguinte organização:

1º) - EJA I - integraliza os anos iniciais do ensino fundamental com duração de 2.400 horas distribuídas em três anos formativos:

a) Tempo de Aprendizagem I - com ênfase nos processos de alfabetização e letramento, devendo ser garantida aos educandos a progressão continuada para o Tempo de Aprendizagem II, baseada em estratégias pedagógicas que garantam um atendimento diferenciado no decorrer de todo o processo educativo;

b) Tempo de Aprendizagem II - com promoção para o Tempo de Aprendizagem III ou escolaridade equivalente;

c) Tempo de Aprendizagem III - com promoção para a EJA II ou escolaridade equivalente.

2º) - EJA II - integraliza os anos finais do Ensino Fundamental com duração de 2.000 horas distribuídas em dois anos formativos:

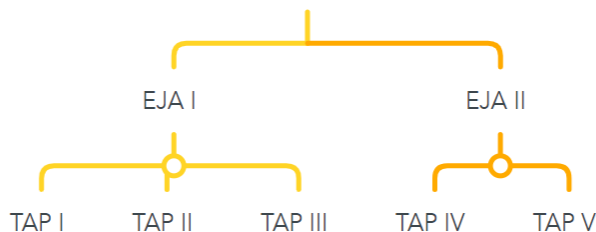
a) Tempo de Aprendizagem IV - com promoção para o Tempo de Aprendizagem V ou escolaridade equivalente;

b) Tempo de Aprendizagem V - com promoção para o Ensino Médio ou escolaridade equivalente (Salvador, CME, Nº 041/2013).

Pode-se, então, compreender que a estrutura da modalidade da EJA, a partir do referido documento, quando nos referimos à oferta educacional do município, na cidade de Salvador, apresenta uma estrutura que abrange a EJA I e a EJA II, sendo um formato organizacional que, por sua vez, se diferencia da modalidade regular ofertada pelo município nos anos iniciais e anos finais. Observaremos a figura a seguir para melhor compreensão:

Figura 3 – Estrutura dos cursos de EJA no município de Salvador

ESTRUTURA DOS CURSOS DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO MUNICÍPIO DE SALVADOR



Fonte: Elaborado pela autora com base no CME nº 041/2013.

Dessa forma, a EJA em Salvador, a partir da análise do CME, apresenta a EJA I, como o primeiro ciclo de escolarização que se detém no processo e na consolidação da alfabetização, e a EJA II, que se destina ao aprofundamento dos conhecimentos adquiridos nesse processo. Dessa forma, é importante pensar na prática docente que deve se adequar à dinâmica da modalidade, sendo inviável usar os mesmos artifícios trabalhados durante o dia com crianças e adolescentes, com estudantes jovens e adultos que estudam à noite e que cumprem exaustivas jornadas de trabalho inseridas em uma rotina diária extenuante.

Nesse sentido, as disciplinas escolares: Matemática, Língua Portuguesa, Artes, Educação Física e Estudos da Sociedade e da Natureza devem ser trabalhados no decorrer dos cinco anos de integralização do curso da EJA, a partir da construção de um currículo que promova a emancipação do sujeito, como apontado no artigo a seguir:

Art. 9º A dinâmica do currículo prevê o desenvolvimento de eixos norteadores, tais como: trabalho, cultura e ambiente, ética e cidadania, cultura, democracia e poder, direitos humanos, gênero e etnia, visando formar cidadãos com domínio dos instrumentos básicos da leitura, da escrita e do cálculo matemático para interferir e agir, criticamente, sobre o mundo (Salvador, CME, Nº 041/2013).

Parágrafo único. O tempo destinado ao trabalho com os eixos norteadores deve se constituir tempo pedagógico inserido na organização curricular de forma disciplinar e/ou interdisciplinar através de projetos e/ou atividades que expressem o cotidiano e as experiências de vida dos educandos (Salvador, CME, Nº 041/2013).

A articulação das temáticas sugeridas para a EJA, pela Resolução do CME nº 041/2013, aponta para uma nova perspectiva que, claro, mesmo com todo o avanço,

recai sobre problemas antigos como a evasão, o extenso número de pessoas analfabetas, as práticas docentes que se afastam da realidade do sujeito, entre outros. Mas o documento já consegue apresentar os(as) estudantes como pessoas com conhecimentos que devem ser considerados na dinâmica de sala de aula e orienta o trabalho de forma interseccionada entre eixos norteadores, conteúdo e experiência de vida. Todavia, não podemos romantizar toda a conjuntura e entender que a prática reflete o que o documento prescreve, pois infelizmente a sociedade contemporânea ainda tem pensado em uma educação que “[...] não visa à formação humana, o desenvolvimento, à criticidade e a participação dos sujeitos” (Faria; Moscovits, 2017, p. 405).

Os sujeitos pertencentes aos setores populares, tanto do campo como na cidade, não tiveram acesso ainda às políticas educacionais, na medida do necessário e do direito, tampouco elas foram capazes de satisfazer seus anseios, demandas e necessidades educacionais. Isto equivale a reconhecer que a população constituída de sujeitos do campo encontra-se praticamente excluída da escola (Faria; Moscovits, 2017, p. 404).

A análise realizada pelas autoras é muito atual e contemporânea, visto que a população do campo e da cidade ainda sofre com as desigualdades de acesso à educação, mesmo com pautas e discussões ativas e com o surgimento de novas perspectivas apontadas pelos municípios, como ocorreu em Salvador no ano de 2013. Recentemente, no segundo semestre de 2024, foi apresentado pelo Ministério da Educação (MEC) um Pacto Nacional pela Superação do Analfabetismo e Qualificação da Educação de Jovens e Adultos, uma política pública que prevê superar o analfabetismo, elevar a escolaridade, ampliar a oferta de matrícula na EJA e integrar a educação profissional nos sistemas públicos de ensino para os jovens e adultos de todo o Brasil, inclusive aqueles privados de liberdade, com o intuito de alcançar todo o país no período de quatro anos (Brasil, 2024).

Esse pacto é a representação da permanência e a manutenção da sociedade que coloca diversas mulheres e homens, em sua maioria negras e negros, nas margens da inclusão social, totalmente impactados pelo não acesso ao ambiente escolar que os distancia da ascensão social, pois ainda não existiu sequer uma única política educacional capaz de ofertar e impactar grandiosamente a educação da população jovem e adulta do nosso país.

A sociedade grafocêntrica que vivemos exige o domínio da leitura e da escrita em demasiados contextos e a pouca escolarização interseccionada às questões de

gênero, raça e classe reforça as exclusões sociais. Porém, homens e mulheres negras, indígenas, quilombolas e jovens de periferia não escolarizados possuem conhecimentos que podem e devem atravessar o seu processo de escolarização e de alfabetização como forma de acolher e respeitar as experiências de vida como referências para o arcabouço epistêmico e metodológico para a prática docente.

A educação popular, a EJA e os princípios e as concepções que as inspiraram na década de sessenta continuam tão atuais em tempos de exclusão, miséria, desemprego, luta pela terra, pelo teto, pelo trabalho, pela vida. Tão atuais que não perderam sua radicalidade, porque a realidade vivida pelos jovens e adultos populares continua radicalmente excludente (Arroyo, 2006, p. 223).

Pode-se depreender da reflexão de Arroyo que a educação para adultos exige um trabalho sério de escuta ativa em que os sujeitos presentes no ambiente escolar se sintam contemplados a partir da valorização das suas memórias e assim seja possível viver a esperança de uma prática educacional que tenha como assento a liberdade. Dessa forma, a escola deixa de ser mais um espaço reprodutor de exclusão e passa a ser um ambiente de transformação social.

3 CONTRIBUIÇÕES DE PAULO FREIRE À PEDAGOGIA DIALÓGICA

Segundo o *Dicionário Paulo Freire*, organizado por Danilo Streck, Euclides Redin e Jaime Zitkoski (2008, p. 77): “O círculo de cultura traz para o campo de uma educação popular de vocação transformadora de pessoas e de sociedades algo das iniciativas práticas grupais de uso comunitário, escolar ou pedagógico”, em que a perspectiva educacional é horizontalizada e o professor não se posiciona como detentor do conhecimento, mas como um mediador capaz de auxiliar o processo de aprender a aprender convivendo e vivendo.

Paulo Freire, educador contemporâneo e filósofo pernambucano, nascido em 1921 e falecido em 1997, marca a história da educação brasileira com as suas contribuições pedagógicas e reflexivas acerca do processo de aprendizagem e de alfabetização da classe popular, um marco que nos permite pensar, até os dias atuais, as nossas práticas educacionais.

O círculo de cultura é justamente uma das suas grandes contribuições que marca a historiografia da educação brasileira. Surgiu nos anos 1960 sob a influência do Movimento de Cultura Popular (MCP), um movimento coletivo desencadeado na cidade de Recife, em Pernambuco. E segundo Coelho (2002), tal movimento foi de suma importância para que a Pedagogia pudesse compreender a necessidade da palavra, da observação e da escuta como referências indispensáveis para trabalhar, de forma coletiva, a compreensão da realidade dos educandos que pode ser revelada nas conversas e discussões das quais emergem as observações e os juízos apresentados no cotidiano nas falas e outras expressões que constituem a vida de grupos que compõem as classes populares.

Nesta parte da dissertação, realizo uma apresentação sobre a Pedagogia defendida por Paulo Freire que, durante a sua jornada e sua influência, contribuiu para a construção de uma educação dialógica, a partir da qual podemos compreender o que foi o MCP e a importância do círculo de cultura como metodologia transformadora e dialógica. Arelada a essa discussão sobre a importância das contribuições de Paulo Freire, trago também a Pedagogia que chamo de Ubuntu, porque incorporei nos diálogos meus aprendizados pessoais e didáticos nas atividades e práticas pedagógicas realizadas na Escola Municipal Jardim Santo Inácio.

3.1 O MOVIMENTO DE CULTURA POPULAR E A ALFABETIZAÇÃO DE ADULTOS

O MCP nasceu em Recife, no dia 13 de maio de 1960, reunindo a contribuição de intelectuais com o apoio do então prefeito Miguel Arraes, juntamente com o Método Paulo Freire (Coelho, 2002). Naquele contexto, o referido prefeito da cidade de Recife prestou grande contribuição ao estimular a iniciativa do movimento para oferecer educação de qualidade para crianças, jovens e adultos, bem como o acesso à cultura como estratégias que visam aumentar os níveis sociais e escolares das comunidades que eram bastante precários.

O estatuto do MCP tinha os seguintes objetivos:

- 1 – Promover e incentivar, com a ajuda de particulares e dos poderes públicos, a educação de crianças e adultos;
- 2 – Atender ao objetivo fundamental da educação que é o de desenvolver plenamente todas as virtualidades do ser humano, através da educação integral de base comunitária, que assegure, também, de acordo com a Constituição, o ensino religioso facultativo;
- 3 – Proporcionar a elevação do nível cultural do povo preparando-o para a vida e para o trabalho;
- 4 – Colaborar para melhoria do nível material do povo através da educação especializada;
- 5 – Formar quadros destinados a interpretar, sistematizar e transmitir os múltiplos aspectos da cultura popular (MCP, 1961, p. 4).

Seguindo os pressupostos anunciados, o movimento iniciou as ações com o intuito não só de oferecer um espaço físico para que sujeitos tivessem a oportunidade de estudar, mas com a intenção de modificar a realidade da época a partir da oferta, para os moradores da periferia de Recife, de acesso ao ambiente educacional. A elevar o nível cultural da sociedade recifense, ou seja, estender as ações educativas para além dos muros da instituição através de variados meios culturais, pode-se dizer, recorrendo a outras linguagens:

Educar pelo rádio, pelo cinema, pela televisão, pela imprensa, pelas artes plásticas, pelo teatro, pela música, por meio de métodos informais de educação em praças públicas. Essa era a filosofia daqueles que ali militaram. Promover uma escola desburocratizada técnica e ideologicamente orientada, regionalizada e popular (Souza, 2014, p. 15).

Era importante, acima de tudo, dar condições para aqueles que, marginalizados e excluídos socialmente, se politizassem, mas não apenas com o intuito de que tivessem condições de votar ou de ler palavras, mas para que conseguissem, de alguma forma, participar e interagir ideologicamente no sistema que durante toda uma história ignorou a classe popular, causando naquele contexto as altas taxas de

analfabetismo. A ausência ou a dificuldade de acesso à educação foi uma pauta que causava grandes incômodos, potencializando o surgimento do MCP nos anos 1960.

Em 1962, teve início a alfabetização para adultos. Naquele período, os intelectuais discutiam a necessidade de elaboração de uma cartilha própria, visto que não havia concordância em fazer uso do material enviado pelo Governo Federal, que segundo Germano Coelho (2002) era um “material alienado e inaproveitável”. Ainda de acordo com o autor, Josina Maria Lopes de Godoy, ex-professora do Distrito Federal, e Norma Porto Carreiro Coelho, pedagoga e com vários estágios na Europa, construíram do zero um novo material para a alfabetização dos adultos, utilizando suas experiências nas zonas populares, as conversas com o povo e suas observações.

O material didático foi constituído a partir de centros de interesses fundamentais que traziam temáticas consideradas importantes e necessárias para serem discutidas no coletivo. No total, eram 16 centros diferentes que orientavam as discussões que seriam realizadas nas aulas e os assuntos para serem trabalhados em sala tinham total relação com as preocupações cotidianas que eram apresentadas diariamente pelos adultos recifenses.

Atrelado aos centros de interesse, foram escolhidas palavras-chave que estavam relacionadas com a vida de moradores de Recife para serem utilizadas como palavras potencializadoras de debates e discussões nas aulas de alfabetização. “Quarenta e três palavras-chave foram identificadas, abrangendo cinquenta e oito sons, que devem ser aprendidos, porque servirão para formar todas as palavras da língua portuguesa” (Coelho, 2002, p. 15). A seguir, é possível visualizar as palavras-chave atreladas aos centros de interesse que serviram de suporte para a construção de uma nova cartilha de alfabetização para adultos no MCP.

Quadro 1 – Centros de interesse e palavras-chave do MCP

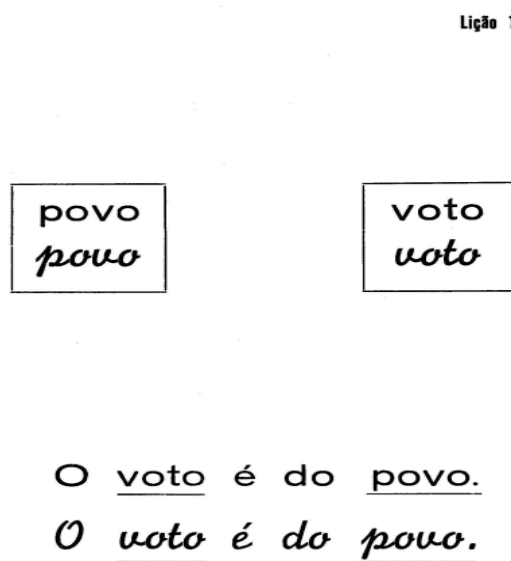
CENTROS DE INTERESSE / PALAVRAS-CHAVE			
1. Politização	1. 1. povo		10.3. engenho
	1.2. voto		10.4. enxada
2. Sobrevivência	2.1. vida	11. Problemas do Nordeste	11.1. Nordeste
	2.2. saúde		11.2. homem
	2.3. pão		
3. Habitação	3. 1 . Casa	12. Reforma agrária	12.1. flagelado
	3.2. mocambo		12.2. progresso
4. A cidade	4.1. Recife	13. Desenvolvimento	13.1. Brasil
	4.2. alagado		13.2. trabalho
5. Estado	5.1. escola	14. Pesca	14.1. jangada
	5.2. operário		14.2. peixe
	5.3. livro		14.3. coqueiro
6. Religião	6.1. templo	15. Festas populares	15.1. arraial
7. O mundo	7.1. globo		15.2. quadrilha
	7.2. atlas		15.3. frevo
8. O sertão	8.1. sertanejo		15.4. ritmo
	8.2 chuva		15.5. zabumba
	8.3 sol		15.6. caboclinho
9. Problemas da cidade	9.1. mangue		15.7. Guararapes
	9.2. draga		
10. Problemas do campo	10.1. açúcar	16. Organização política	16.1. República
	10.2. Pernambuco		16.2. democracia
			16.3. paz

Fonte: Elaborado pela autora com base na tabela apresentada por Germano Coelho (2002, p. 15).

A proposta na alfabetização de adultos era apresentar as palavras-chave elencadas para que fosse possível discutir os centros de interesses que davam origem a essas palavras. Posteriormente, as palavras-chave eram vistas no contexto de uma frase, e logo depois eram analisadas as sílabas que formavam a escrita da palavra. Com essas sílabas eram construídas novas palavras.

As lições 1 e 2 que fazem parte do livro de leitura elaborado para os adultos pelas professoras Josina Godoy e Norma Coelho (1962) nos permitem compreender esse processo de forma mais detalhada, em que é possível construir uma breve análise sobre as intenções pedagógicas de inserir na vida do educando a palavração por meio da análise crítica das suas realidades, incluindo também o acesso às discussões sobre o direito à cidadania e à qualidade de vida.

Figura 4 – Lição 1 do Caderno de Leitura para Adultos



Fonte: Godoy e Coelho (1962, p. 6).

Observando essa primeira lição do Caderno de Leitura para Adultos, de Godoy e Coelho (1962), construído para serem utilizados nas aulas ministradas pelo MCP, duas palavras-chave pertencentes ao primeiro centro de interesse são destacadas logo na primeira lição. Nessa perspectiva, são apresentadas duas palavras essenciais para a classe popular: voto, como uma espécie de arma que, utilizada com consciência, é capaz de proporcionar mudanças significativas para uma sociedade, e povo, que quando se constrói consciente, pode representar a força contra-hegemônica.

Nesse sentido, considerando o voto uma arma poderosa, cabe pensar qual seria a intenção do MCP em alfabetizar ao eleger as palavras geradoras “o voto é do povo”. Trato o voto como uma arma poderosa, pois pode se considerá-lo um dispositivo social importante para a eleição dos representantes dos poderes executivos e legislativos no país. Nessa reflexão, posso dizer que há um problema existente quando as pessoas não alfabetizadas são excluídas da oportunidade de escolher quem as representa politicamente. O problema é que a maior parte das pessoas que não tiveram acesso à escola e por isso não se alfabetizaram, são pessoas que têm gênero, cor e classe bem específicas. Isso nos remete de volta à palavra geradora “o voto é do povo”, utilizada pelo MCP, como palavras de poder e que, de forma estratégica, podem colocar a pessoa não alfabetizada no lugar de

conscientização sobre a necessidade do voto e sua importância para a manutenção ou a transformação da sociedade.

A debilidade das políticas públicas, a insuficiência de investimentos e a incoerência de práticas pedagógicas que fortaleçam a permanência das pessoas estudantes da EJA podem ser consideradas como indicadores danosos que reforçam a realidade de exclusão, e que impossibilitam a plena adesão ao desenvolvimento educacional de adultos e jovens das classes populares de Salvador.

No processo de organização das relações de um poder formalmente estabelecido pelas constituições do país, o direito ao voto consagra a população à conquista da cidadania que durante anos foi negada tanto às pessoas analfabetas como às mulheres. A partir da Emenda Constitucional nº 25, de 1985, aconteceram algumas mudanças na Constituição da República Federativa do Brasil e então as pessoas não alfabetizadas começaram a ter a possibilidade de exercer seu papel de cidadão, ficando definido pelo Artigo 147, Inciso 4 que: “A Lei disporá sobre a forma pela qual possam os analfabetos alistar-se eleitores e exercer o direito de voto”.

Ao relacionar “voto e povo”, as duas palavras trabalhadas na lição 1 da figura anterior, é fundamental observar os dados a seguir, de 1960, sobre o analfabetismo:

Figura 5 – Analfabetismo na faixa de 15 anos ou mais (Brasil, 1900/2000)

Ano	População de 15 anos ou mais		
	Total ⁽¹⁾	Analfabeta ⁽¹⁾	Taxa de Analfabetismo
1900	9.728	6.348	65,3
1920	17.564	11.409	65,0
1940	23.648	13.269	56,1
1950	30.188	15.272	50,6
1960	40.233	15.964	39,7
1970	53.633	18.100	33,7
1980	74.600	19.356	25,9
1991	94.891	18.682	19,7
2000	119.533	16.295	13,6

Fonte: IBGE, Censo Demográfico.

Nota: (1) Em milhares

Fonte: INEP (2021, p. 6).

Ao analisar os dados do censo de 1960 que trata da população de 15 anos ou mais, é possível identificar a existência de uma taxa de 39,7 de analfabetos. Essa taxa expressa o número de pessoas excluídas do poder de escolher seus representantes políticos na época do MCP, ou seja, naquele contexto de expansão do processo de

organização dos trabalhadores no Brasil, diz respeito àqueles que não tinham o direito de exercer a cidadania na condição de cidadão, cujo direito fundamental é eleger seus representantes mediante o voto. Em consequência desse processo excludente e perverso, as pessoas analfabetas estavam na posição de receptores, porém se lhes negaram a condição de expressar pelo voto os seus desejos e opiniões, os possibilitaram se expressar através das manifestações públicas independentes e organizadas por associações, igreja, federações e sindicatos.

Quando o MCP trouxe para a sala de aula as palavras geradoras transformadas na frase “o voto é do povo”, trabalhando de forma simultânea as duas palavras geradoras “voto” e “povo”, já na primeira lição provocou na sala a oportunidade de refletir, de forma coletiva entre educador(a) e educandos(as), sobre a importância do exercício da cidadania na sociedade marcada por exclusões. Nesse exercício dialógico e crítico, possivelmente, descobriram tanto uma possibilidade de problematizar “o voto” como símbolo que recebe muitos sentidos de significados do “povo” dos estados da Paraíba e de Pernambuco, no Nordeste do Brasil, quanto o uso crítico do voto que, quando usado de forma consciente, pode se transformar numa ação de poder que está nas mãos do povo.

As pessoas não alfabetizadas sofrem as graves consequências sociais e políticas por não terem conseguido acessar o ambiente da escola nem gozar do acesso pleno à cultura letrada. A negação do direito de escolher quem pode lhe representar nas instâncias públicas dos poderes Executivo e Legislativo, que durante muito tempo foi negado com a justificativa do gênero ou do grau de instrução, foi e continua sendo um grande desrespeito.

A ação política junto aos oprimidos tem de ser, no fundo, ‘ação cultural’ para a liberdade, por isto mesmo, ação com eles. A sua dependência emocional, fruto da situação concreta de dominação em que se gera também a sua visão inautêntica do mundo, não pode ser aproveitada a não ser pelo opressor. Este é que serve desta dependência para criar mais dependência (Freire, 2018, p. 73).

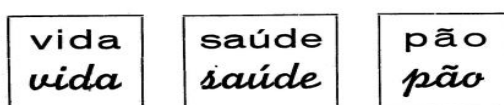
Aprender a ler e a escrever no contexto do MCP pode ser considerada uma ação para a liberdade quando se tem como instrumento a palavração que leva à criticidade. Segundo o *Dicionário Paulo Freire* (Streck; Redin; Zitkoski, 2008), essa palavração está diretamente ligada à utilização da palavra de forma autêntica, que mantém um diálogo entre a prática e a teoria de forma indissociável, ou seja, é a relação entre ação e ação reflexão. Isso quer dizer que, quando se trabalha a palavra

dentro do contexto em que vive a pessoa que estuda, é possível construir momentos de diálogos que podem dar oportunidades para que os(as) alfabetizandos(as) possam pensar em si mesmos dentro do mundo e como podem mudar a sua própria realidade.

Observando a lição 2 do Caderno de Leitura para Adultos, na Figura 6, a seguir, são apresentadas três novas palavras geradoras: vida, saúde e pão.

Figura 6 – Lição 2 do Caderno de Leitura para Adultos

Lição 2



O pão dá saúde.

O pão dá saúde.

Saúde é vida.

Saúde é vida.

Fonte: Godoy e Coelho (1962, p. 7).

As palavras geradoras dessa lição estão ligadas ao segundo centro de interesse, a sobrevivência, que se relacionava com a realidade da classe popular em 1962 no contexto de ascensão dos movimentos populares no Nordeste do país, e mais especificamente em Pernambuco e no Rio Grande do Norte, onde o trabalho do MCP era desenvolvido. Naquele contexto, outro problema tão grave quanto a educação era o acesso à saúde, cujos serviços prestados eram ainda mais críticos e precários do que se pode observar na realidade dos dias atuais. Há uma linha de tempo que demarca a busca pela democratização do acesso à saúde no Brasil.

Foi em 1954 que, segundo a Fundação Nacional da Saúde (2017): “Estabeleceu normas gerais sobre a defesa e proteção da saúde. Art.1º É dever do Estado, bem como da família, defender e proteger a saúde do indivíduo (Lei nº 2.312, de 3/ 9/1954)”, colocando também como dever do Estado a responsabilidade sobre a saúde das pessoas, cabendo ao sistema proporcionar espaços de cuidado e proteção

às comunidades. Nessa linha do tempo, a Fundação Nacional da Saúde (2017) esclarece que em 1961 ocorreu a “Regulamentação do Código Nacional de Saúde, Lei nº 2.312, de 3 de setembro de 1954, estabelecendo as Normas Gerais sobre Defesa e Proteção da Saúde (Decreto nº 49.974-A, de 21/1/1961)”. Essas informações revelam que os movimentos que lutavam para responsabilizar o Estado sobre a saúde da população estavam em grande evidência no momento em que o MCP tratava sobre as condições de saúde e de vida nas aulas.

Em outro contexto de tempo e espaço, movida por outras relações sociais e sentimentos, eu mesma faço uma ressalva de como me constituo nesse processo de pesquisa, pontuando como as escolhas pelo estudo afetam a minha sobrevivência saudável, justamente por vir de uma realidade cujo trabalho é a prioridade para manter a alimentação e o bem-estar. A pobreza é um fato que afeta a realidade da população brasileira e que, conseqüentemente, traz malefícios para a educação do povo, pois em decorrência da busca pela sobrevivência pessoas abdicam dos estudos para buscar o pão que fornecerá saúde e vida à casa e à família.

Nas atividades que desenvolvo em sala de aula com estudantes da EJA, considero que é importante pensar na estratégia de trazer para as aulas na alfabetização com adultos a discussão a respeito da sobrevivência que, de forma reiterada, atravessa memórias que muitas vezes são consideradas como indesejáveis, já que perpassam as experiências de lutas cotidianas, fome, miséria e sofrimento. A esse respeito, Arroyo (2017) responde em uma entrevista na qual a pauta foi construída com base em questionamentos sobre a educação e o enfrentamento à pobreza no nosso país que é necessário refletir sobre a escola como uma instituição que não tem o poder salvacionista para o problema da pobreza. Para o autor (2017), a pobreza é uma consequência para os indicadores da educação e não o contrário, porque a pobreza rouba a humanidade das pessoas pobres e a escola não pode se contradizer reforçando a ideia de que o ambiente escolar é um espaço onde se encontra a civilidade daqueles incivilizados, ou seja, daqueles pobres que não tiveram acesso à escola.

A pobreza rouba as oportunidades de sujeitos terem acesso e permanência nas escolas. Dessa constatação decorre o aumento nos índices de pessoas que não tiveram acesso ao processo de alfabetização e por esse motivo vivem em condições de trabalho cujas remunerações são baixas e não suprem as necessidades de

sobrevivência, relacionadas ao direito à vida, à alimentação e à saúde. Nesse sentido, trabalhar o significado da sobrevivência na EJA é uma oportunidade para compreender as próprias lutas sociais para se manter vivo dentro de um sistema opressor. De acordo com Arroyo (2017, p. 155): “As lutas das famílias dos trabalhadores pobres vão além do direito à educação, são contra as injustiças do padrão classista, sexista e racista”.

O MCP utilizou em suas práticas a palavração como fonte essencial para a elevação da sociedade, aparando-se no próprio conceito da palavra “palavração”, presente no *Dicionário Paulo Freire* (2008, p. 28): “[...] aprender a ler é aprender a dizer a sua palavra”, ou seja, as palavras que tinham relação com as experiências de moradores das classes populares de Recife eram utilizadas como potencializadoras do processo de codificação e decodificação da língua.

Utilizava-se como estratégia, então, a valorização do que hoje conhecemos como o letramento que, como definido por Magda Soares (2017), é o “[...] desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita”, ou seja, é o uso social da leitura e da escrita, que é feito mesmo sem dominá-la, ao pegar um ônibus ou ao comprar um produto de limpeza já conhecido pelo sujeito.

Letramento está diretamente relacionado com a língua escrita e seu lugar, suas funções e seus usos nas sociedades letradas, ou, mais especificamente, grafocêntricas, isto é, sociedades organizadas em torno de um sistema de escrita e em que esta, sobretudo por meio do texto escrito e impresso, assume importância central na vida das pessoas e em suas relações com os outros e com o mundo em que vivem (Mortatti, 2004, p. 98 *apud* Grando, 2012, p. 6).

Diante do que traz Mortatti (2012), compreende-se que a escrita e a leitura exercem grande influência na vida das pessoas, já que uma sociedade que tem como centro a escrita tende a manter as informações registradas em meios de comunicação que exigem a compreensão do sistema alfabético. Todavia, como foi apresentado em passagens do texto, o acesso à informação através da decodificação nem sempre faz parte da realidade do sujeito. Portanto, é importante que a prática de letramento esteja diretamente ligada às ações e propostas pedagógicas e educacionais que devem considerar a complexidade da sociedade que possui inúmeras pessoas consideradas analfabetas com 15 anos ou mais.

A estratégia praticada pelo MCP para alfabetizar adultos buscou, a partir da palavração, respeitar os conhecimentos que os sujeitos presentes nos espaços de educação possuíam, utilizando o letramento dessas pessoas como metodologia prática, em que o uso social da palavra e da escrita estava altamente ligado à sala de aula. O MCP encerrou as suas atividades no ano de 1964, a partir do golpe militar, mas marcou a história da educação e da cultura brasileira ao propor um movimento que tinha a intenção de potencializar a construção de um sujeito educacionalmente crítico.

3.2 DO MÉTODO PAULO FREIRE AO UBUNTU: DIÁLOGOS DA PRÁTICA DOCENTE COM UMA TURMA DA EJA

No dia 17 de dezembro de 1961, no Poço da Panela, em Casa Forte, Recife, durante sua atuação no MCP, Paulo Freire criou um espaço educativo denominado “centros de cultura”. Esse território cultural ficou conhecido como Centro de Cultura D. Olegarinha e visava oferecer uma educação em espaços diversos, onde as propostas educativas e as atividades eram realizadas em grupos de acordo com a necessidade daquela comunidade (Ary, 1962). O espaço oferecia atividades diversas, como televisão, para o povo ter acesso a programas de TV, biblioteca e debates acerca de questões referentes ao acesso à água, por exemplo. Eram “[...] atividades de diferentes ordens: educacional-culturais, recreativas e de coordenação de esforços para solução de problemas comunitários” (Ary, 1962, p. 24).

Antes mesmo de iniciar as atividades, os organizadores do espaço realizaram um levantamento que partiu de visitas às casas das pessoas da comunidade, durante as quais foram aplicados questionários e observações que possibilitassem proporcionar momentos de conversas formativas e em grupo, baseadas em diálogos, sobre os problemas que assolavam as ruas de Poço. O centro de cultura tinha um projeto de educação de adultos, elaborado por Paulo Freire, que visava reunir motivos diversos que proporcionassem a formação de grupos com objetivos semelhantes. A população foi se familiarizando com a proposta do centro e se habituando ao processo de diálogo constante em torno de assuntos que eram de interesse comum (Ary, 1962).

Sendo a ‘escola para os adultos’ um dos pedidos insistentes dos moradores do Poço, a colega de Serviço Social [...] solicitou do professor Paulo Freire que fosse feita no Centro uma experiência de alfabetização [...]. Aceita a ideia, o professor Paulo Freire pediu que se procurasse cinco analfabetos da

área, dispostos a aprender a ler. Foi assim iniciada, em janeiro (1962), a primeira tentativa de alfabetização, no Centro de Cultura D. Olegarinha (Ary, 1962, p. 25).

Até aquele momento, Freire ainda não tinha uma metodologia de alfabetização formada e estruturada. As discussões feitas no centro eram realizadas a partir do que o grupo trazia como proposta e os educadores tratavam a temática, porém os resultados das discussões foram tão instigantes que fizeram com que Freire levantasse a proposta de utilizar a mesma metodologia no processo de alfabetização de adultos, denominado “círculo de cultura” (Coelho, 2002).

Os círculos começaram a ser realizados com intencionalidade e assim passaram a ser reconhecidos como um método. O método proposto por Freire tem como base a estrutura inicialmente proposta no centro de cultura, o diálogo. O Centro D. Olegarinha construía momentos formativos a partir das discussões realizadas e mais ainda quando essas discussões partiam do princípio da realidade do sujeito em busca de soluções para os problemas apresentados durante esse diálogo. É preciso destacar que nessa forma de educar há a quebra da centralização do poder, pois dentro do espaço educacional que tem o intuito de humanizar, é dada a oportunidade de dialogar, opinar e colocar de forma explícita o que se pensa.

O método elaborado por Paulo Freire é estruturado da seguinte forma:

1º pesquisava-se as palavras geradoras, listando as palavras mais usadas pelas pessoas das comunidades, as frases mais comuns, os ditados populares etc.;

2º buscava-se compreender os temas geradores que vinham a partir de uma palavra, ou sejam, as palavras geradoras desencadeavam problemas e questões que poderiam ser levadas para o espaço educativo, não necessariamente uma sala de aula, para a discussão;

3º os temas eram apresentados para o grupo tendo como destaque a palavra geradora a ser utilizada. Para as discussões utilizava-se de demasiados recursos didáticos-pedagógicos, com o intuito de levar o grupo a pensar criticamente não apenas na escrita da palavra, mas no seu significado, entendendo então o motivo de uma determinada situação social e como é possível sair ou melhorar tal situação (Freire, 2023).

De acordo com Freire (2023, p. 13), “O círculo se constitui assim em um grupo de trabalho e de debate” que possibilita, a partir do fazer pedagógico, a autoanálise e a condição de compreender o mundo através da palavração e do diálogo. As salas de aula começam a ser entendidas para além de um espaço físico institucionalizado, mas como um momento que possibilita a troca de experiências. Nessa perspectiva, Freire (2023) propõe um método dialógico de conscientização que descarta o papel autoritário do professor, colocando-o no lugar de coordenador que tem a função de

mediar. Aqui é importante refletir sobre o papel da docência que, por demasiadas vezes, coloca o professor como o detentor de todo o saber. Essa atitude, na verdade, é inconsequente e muitas vezes perversa porque tanto desvaloriza o saber do outro como descarta as possíveis e importantes contribuições que os estudantes podem trazer para as aulas e outras atividades educativas.

Nesse sentido, é preciso enfatizar que o professor não é descartado, de maneira alguma. Pelo contrário, há quem possa criticar ou desconsiderar a potencialidade das contribuições de Freire, o que cabe repensar que, na verdade, seus argumentos partem de um lugar totalmente sensível e humano quando ele percebe que o professor mediador pode contribuir gradativamente mais para a formação de pessoas autônomas e conscientes dos seus deveres e direitos dentro da sociedade. Nesse caso,

[...] o papel do educador seja fundamentalmente dialogar com o analfabeto sobre situações concretas, oferecendo-lhe simplesmente os instrumentos com que ele se alfabetiza. Por isso, a alfabetização não pode ser feita de cima para baixo, como uma doação ou uma imposição, mas de dentro para fora, pelo próprio analfabeto, apenas com a colaboração do educador (Freire, 2023, p. 146).

O trabalho com adultos, proposto e realizado por Paulo Freire, ultrapassou as barreiras da colonialidade e consegue, além de ensinar a ler e a escrever, auxiliar na tarefa do pensar. Os círculos não apresentavam apenas as palavras, as sílabas e as frases; era um momento também de diálogo em busca de um conhecimento que pudesse contribuir para que os(as) estudantes que estivessem naquele espaço também ultrapassassem os muros das salas de aula, entendessem o seu lugar no mundo e pudessem de alguma forma modificá-lo.

A perspectiva freiriana nos permite compreender a importância em conservar a memória e a leitura do mundo que cada estudante retém para si. A escola precisa ser um espaço de escuta ativa e não de imposição de uma memória única que não representa as formações diversas das múltiplas salas de aula. Freire (2016, p. 120) argumentava que: “O desrespeito à leitura do mundo do educando revela o gosto elitista, portanto antidemocrático, do educador que, por isso mesmo, não escutando, com ele não fala. Nele deposita seus conhecimentos”. A memória como prática permite refazer suas histórias, além de acolher e permitir que esses estudantes compreendam que sua vivência é importante; é sabedoria e ancestralidade.

Segundo Pollack (1992), a memória é um elemento que constitui a identidade, faz parte do sujeito no seu íntimo e pode também fazer parte de um grupo, o que quer dizer que a memória é um instrumento que faz parte do sujeito, que aproxima ou afasta, proporciona laços, trocas, mas também pode ser construída.

A função da escola que constrói suas aulas baseadas nas ideias freirianas é mostrar que a memória é uma “[...] reflexão, compreensão do agora a partir do outrora; é sentimento, reaparição do feito e do ido, não a sua mera repetição” (Chauí, 2023, p. 21). Isso quer dizer que a memória vai além de apresentar um fato ocorrido, ou até mesmo uma lembrança que causa sentimentos, mas é a possibilidade de repensar o que se é hoje e, de alguma forma, transformá-la. Expressar ou tornar público o que já passou nem sempre é fácil; pode desencadear memórias indesejáveis e por isso as relações de confiança são necessárias nessa construção. O exercício da docência na EJA deve ser praticado com sensibilidade, para que haja confiança e os círculos se transformem em espaço dialógico.

Dessa maneira, em diálogo com Paulo Freire, apresento uma nova abordagem para o círculo de cultura que nasceu de atividades dialógicas com as estudantes da EJA do Jardim Santo Inácio, a partir das quais, buscando estratégias de alfabetização, desenvolvemos uma prática docente que nomeiei de Ubuntu, cuja característica principal é enxergar o outro como nosso, como parte, cortando as raízes da colonialidade que coloca o diferente como o indiferente, sem importância. Segundo o *site* Portal Geledés (2016):

Uma sociedade sustentada pelos pilares do respeito e da solidariedade faz parte da essência de Ubuntu, filosofia africana que trata da importância das alianças e do relacionamento das pessoas, umas com as outras. Na tentativa da tradução para o português, ubuntu seria ‘humanidade para com os outros’. Uma pessoa com ubuntu tem consciência de que é afetada quando seus semelhantes são diminuídos, oprimidos. – De ubuntu, as pessoas devem saber que o mundo não é uma ilha: ‘Eu sou porque nós somos’.

A inspiração para trazer uma prática pedagógica que foi construída junto com as estudantes da turma com que trabalhei na Escola Municipal Jardim Santo Inácio veio da percepção da possibilidade de aproximá-las da “humanidade para com os outros”, da consciência Ubuntu. Nesse sentido, compreendo que, no movimento de ensinar, o meu papel como docente seguiu o princípio do respeito às pessoas que frequentavam aquele ambiente que foi (re)configurando como a sala de aula cuja

intenção era construir um espaço humano e solidário antes mesmo de ser um espaço de ensino e aprendizagem.

E como isso era feito na prática? Como construir um espaço que expresse a filosofia africana em que “Eu sou porque nós somos”? Acredito que para estabelecer relações dialógicas com as estudantes não seria necessário seguir fielmente uma receita, mesmo porque quando se está aberto para escutar e incorporar as linguagens e os saberes das outras pessoas não é possível seguir uma abordagem metodológica que, para ser correta e não sujeita a erros, relega as falas e experiências das estudantes a um segundo plano. O processo de construção passou pelo empenho de acolher as possibilidades e dificuldades que revelaram a diversidade de experiências. Nos nossos círculos de cultura, a receptividade era o início de toda dinâmica pedagógica. Antes mesmo de entrar no espaço da sala de aula, os lanches já eram momentos de acolhimento, tanto nas conversas sobre como foi o dia quanto nos encontros pelo corredor da escola.

Nossa sala de aula, posso dizer, era transformada em uma espécie de sala de estar, onde a gente convivia criando um ambiente de lazer, escuta e troca de afeto. Assim, levar café, bolo e pipoca, bem como fazer um bingo com trocas de brindes, faziam parte da nossa pedagogia. Tais práticas foram carregadas de sentimentos porque acredito que o afeto constrói o respeito e a confiança e que não existe educação sem confiança. No processo dialógico e solidário da sala de aula, educandas e educadora fomos sendo acolhidas umas pelas outras, cada uma com as suas histórias, alegrias e dores. Trago essa percepção com afeição e lágrimas nos olhos, pois acredito que pode existir de forma concomitante docência e humanização do sujeito.

Apesar de saber a potencialidade do trabalho desenvolvido com as estudantes, o processo não foi simples e nem sempre os planos tinham o efeito esperado. As aulas, apesar de planejadas com base nas narrativas das próprias estudantes, demandavam de mim, como docente, uma extensa provocação para que as falas delas surgissem, visto que muitas temáticas se caracterizavam como de estrutura sensível, demandando das estudantes posicionamentos que poderiam aflorar sentimentos de dor e angústia. Tratar dos saberes, habilidades ou conteúdos sem diálogo, talvez, fosse muito mais simples se não houvesse a intenção de que a sala de aula fosse um espaço dialógico.

Para as mulheres negras estudantes não é tão comum conviver em espaços que sejam abertos à escuta e ao diálogo. Por isso, é um desafio trabalhar a partir da perspectiva de Paulo Freire. Quando a escola se propõe a realizar uma pedagogia transgressora, é importante que se saiba dos percalços que poderão surgir no decorrer do trabalho.

A organização do espaço também causava estranheza e foi um desafio trabalhar no movimento de círculo, onde todas poderiam se olhar. A ideia de escola tradicional, onde há a hierarquização entre docente e alunado, é muito presente na sala de aula da EJA. Havia então o estranhamento em sentarmos em círculo e por isso nem sempre nossas aulas aconteciam nesse formato. Às vezes era necessário manter a rotina de sentar em fileiras, como de costume, para que as aulas não fossem vistas como invasivas ao que já era habitual.

A esse respeito, hooks (2017, p. 273) argumenta que “[...] a sala de aula, com todas as suas limitações, continua sendo um ambiente de possibilidades”. Sua leitura permite compreender que apesar de a escola ser uma instituição constitutiva da sociedade na qual está inserida, ela pode, de alguma forma, buscar estratégias revolucionárias para combater a colonialidade que perpassa as relações de poder. As estratégias são formadas cotidianamente nas dinâmicas do fazer escolar, no ouvir, no respeito às memórias, nos diálogos construídos nas aulas e no posicionamento docente.

Para definir essas ações que vão além da pesquisa acadêmica, resolvi conceituá-las como um “Movimento Ubuntu”, porque possibilitaram maior aproximação das estudantes, tanto de mim como da escola. Observei que houve uma redução importante do número de faltas. As estudantes mostraram-se mais curiosas, dispostas a participarem dos debates que se tornaram mais intensos. Essas evidências podem demonstrar que se sentiam parte daquele ambiente. E com base nas sugestões de bell hooks (2020) é importante destacar que:

Como professores, nosso papel é conduzir nossos estudantes na aventura do pensamento crítico. Aprendendo e conversando juntos, rompemos com a noção de que a experiência de adquirir conhecimento é particular, individualista e competitiva. Ao escolher e nutrir o diálogo, nós nos envolvemos mutuamente em uma parceria de aprendizagem (hooks, 2020, p. 81).

Foi seguindo justamente com essa perspectiva como referência para o diálogo que buscamos construir uma prática docente baseada na pedagogia dialógica, construída em parcerias, estabelecendo relações de ensino-aprendizagens que, como consequência, resultaram no desenvolvimento de habilidades de estudantes do turno noturno que são trabalhadoras, necessitam de escuta ativa e cuidado na incorporação de suas experiências para que se percebam de forma completa como cidadãs.

Na próxima parte do texto apresento, de forma minuciosa, o que pode se tornar o “círculo de cultura” na perspectiva Ubuntu na prática. Para isso, trago uma apresentação metodológica e teórica da minha experiência docente, na qual atrelo as discussões que perpassam os marcadores de exclusão que se interseccionam na vida cotidiana das mulheres estudantes negras da EJA Escola Municipal Jardim Santo Inácio.

4 CÍRCULOS DE CULTURA: VIVÊNCIAS DOCENTES COM MULHERES NEGRAS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

A metodologia proposta por Freire não pode ser considerada um sistema rígido se a intenção estiver pautada na autonomia do sujeito. Isso significa que é necessário considerar o lugar do outro como um intelectual que pode apresentar saberes e conhecimentos frutos de suas experiências. Na prática da docência, a diversidade de opiniões e de histórias precisa ser considerada antes de colocar em prática qualquer conteúdo programático para que haja intencionalidade pedagógica. Dessa forma, os círculos de cultura apresentados e realizados por Paulo Freire são essenciais para a construção de novas práticas e diálogos para a educação de adultos.

Para isso, é necessário que eventos que compõem a atualidade do contexto no processo de alfabetização, bem como as discussões que estão em pauta nas últimas décadas estejam entrelaçadas em todo o fazer docente. Foi com base nesses pressupostos que, nesta parte, trato de que forma os círculos de cultura foram construídos na minha prática como educadora na Escola Municipal Jardim Santo Inácio, que também foi baseada no entendimento de uma ação pedagógica pautada na filosofia africana Ubuntu.

4.1 A EXPERIÊNCIA DA PRÁTICA PEDAGÓGICA COM AS ALUNAS EM PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO DA ESCOLA MUNICIPAL JARDIM SANTO INÁCIO

No dia 26 de julho de 2023, li uma mensagem em um grupo de WhatsApp de professoras e professores concursados da prefeitura do município de Salvador, Bahia, do qual faço parte, comunicando que uma professora da rede municipal estava buscando uma substituta para que ela pudesse tirar sua licença-prêmio. Essa licença, que é um direito do servidor público municipal de Salvador, tem a duração de três meses, porém quando existem licenças acumuladas é possível que o servidor se afaste por um período maior.

Na mensagem encaminhada havia o número para contato da professora que tinha o interesse em se afastar, o nome da escola em que atuava e a informação de que a vaga era para o noturno. Entrei em contato com a professora, conversamos via telefone e em seguida busquei cumprir os trâmites da SMED para ocupar a vaga, já que naquele momento tinha minha condição financeira abalada por ter abdicado de

um turno diurno do trabalho para poder assistir às aulas do mestrado. Aquela era uma ótima oportunidade de organizar as finanças trabalhando com o segmento que pesquiso e tenho enorme afeição.

No dia 10 de agosto de 2023 peguei a minha carta de encaminhamento, dei a notícia à colega e no mesmo dia, quando saí da escola onde sou lotada oficialmente, à tarde, fui me apresentar. Naquela oportunidade conheci a vice-gestora, a coordenadora pedagógica e a secretária que me receberam muito bem e me fizeram sentir acolhida. Conheci pessoalmente a professora da turma, conversamos sobre o perfil, as atividades que desenvolvia e os objetivos do seu trabalho; em seguida fomos à sala para que eu me apresentasse e ela se despedisse. No primeiro momento também fui bem recebida pela turma; havia apenas um homem e umas cinco mulheres naquele dia. Tivemos um contato rápido, mas eu iniciei minhas atividades no dia seguinte, 11 de agosto de 2023.

Minha prática em sala iniciou no dia 14 de agosto de 2023 e se estendeu até o último dia letivo, dia 21 de dezembro, pois a professora regente prorrogou a sua licença. Ou seja, atuei como professora da turma por pouco mais de quatro meses. A turma pode ser caracterizada como em processo inicial de alfabetização, mas as estudantes nos diálogos foram revelando que eram detentoras de vasta diversidade de conhecimentos sobre o sistema de escrita alfabética e tanto o quantitativo das estudantes como o tamanho físico da sala de aula eram pequenos, mas acolhedores. A predominância era de mulheres, tinha no total nove estudantes que frequentavam: oito mulheres e apenas um homem.

Durante os meses que permaneci na docência, além de colocar em prática o que venho aprendendo com as leituras durante a minha vida acadêmica de obras de Paulo Freire, tive como suporte para a minha prática pedagógica as memórias dos relatos de vida e da experiência dos meus avós que tinham histórias parecidas com as daquelas mulheres e daquele rapaz da sala de aula da Escola Municipal Jardim Santo Inácio. Consciente de que “[...] o Brasil nasceu e cresceu dentro de condições negativas às experiências democráticas” (Freire, 2023, p. 90), toda as intenções e ações que foram planejadas tinham a intenção de não repetir padrões e procedimentos da educação bancária e que reforçam os estereótipos das desigualdades, assim, respeitando a pluralidade de saberes e a diversidade das(o) estudante presentes naquela sala de aula da EJA.

Os relatos que serão apresentados e discutidos foram registrados ao final do expediente de cada dia, de todas as aulas, em que escrevia no diário de campo os pontos-chave da aula, esforçando-me para lembrar dos momentos importantes e falas que partiam das estudantes sobre seus modos de viver. Quando não conseguia escrever e fazer os registros após as aulas, ao chegar em casa, gravava meus próprios áudios no aparelho do celular falando como foi a aula, pontuando as falas apresentadas nas discussões, para não esquecer os detalhes que ocorreram no dia. O exercício permanente de fazer os registros me ajudou também a planejar as aulas posteriores porque algumas falas e comportamentos foram essenciais para as aulas dos dias seguintes. Os registros diários contribuíram para identificar palavras importantes para serem trabalhadas em sala, o que Paulo Freire denominou de “busca das palavras geradoras”.

A educação segue em trânsito, de acordo com Freire, porque há problemas constantes a serem enfrentados e sanados até o presente momento da contemporaneidade, apesar de todos os avanços sociais. Esse trânsito fica evidente quando se coloca em prática a metodologia de alfabetização de jovens e adultos, elaborada na década de 1960 a partir das vivências no centro de cultura popular de Recife. Passados 62 anos, é importante considerar que vivemos uma outra geração que convive com novas lutas, mudanças tecnológicas e possibilidades de comunicação com múltiplas linguagens que acabam por produzir um contexto social, cultural e político um tanto diferente. Porém, apesar das diferenças produzidas com o passar dos anos, a distância entre o surgimento do método Paulo Freire e a prática pedagógica apresentada nesta pesquisa, muitas coisas ainda se repetem, principalmente os problemas sociais, as tensões e os enfrentamentos relacionados às questões de gênero, raça e classe que se perpetuam de forma interseccionada na vida dos grupos sociais populares socialmente marginalizados.

Por esse motivo, seguimos uma linha em trânsito, que caminha, muda e está em constante transformação. Não se pode engessar um saber como padrão irreduzível, senão caímos em um poço sem fundo. Nessa perspectiva, não seria possível construir uma prática pedagógica eficaz se não houvesse respeito às particularidades daqueles presentes na sala de aula. Com a turma de alfabetização da Escola Santo Inácio, os círculos aconteceram, mas nem sempre no formato circular, de roda, e as atividades pedagógicas aconteceram para além da elaboração

de novas palavras da língua portuguesa. Assim, a turma era instigada a elaborar atividades de diversas formas.

No papel de mediadora de conhecimentos da turma, dei prioridade e respeitei a organização cultural daquele espaço, porque cheguei na sala de aula para substituir outra professora regente. Por esse motivo, tive todo cuidado para não ser invasiva, considerando que essa postura era importante para que o nosso trabalho fluísse de forma participativa. Percebi que havia uma rotina na vida daquela turma. O único rapaz que frequentava a sala era o primeiro a chegar. Quando entrava, a primeira coisa que fazia era arrumar todas as cadeiras em fileira para receber as suas colegas. Essas fileiras eram bem próximas umas às outras para que ninguém ficasse longe do quadro. Estava atento à visibilidade, possivelmente, para enxergar bem o quadro; por esse motivo, os círculos de cultura nem sempre eram realizados em círculos, mas o efeito era o mesmo: priorizarmos os diálogos e as discussões. Alguns dias eles aceitavam bem e todos se sentavam em círculo ou no formato de U. No decorrer das aulas, esse único rapaz da turma retornou à sua cidade de origem no interior de Bahia e não tivemos mais contato.

Outro ponto importante é que nem sempre as nossas discussões eram em torno da função de ler e escrever apenas, mas também de resolver problemas matemáticos, aprender uma nova operação matemática, visto que eu era responsável em administrar as aulas de Língua Portuguesa e Matemática. Além disso, nossas atividades iam além de escrever palavras; nós produzíamos, pesquisávamos, retomávamos as nossas memórias, trazíamos sentido para a realidade de cada um presente naquele espaço. Dessa maneira, nossos círculos de cultura eram baseados na troca, visto que, como afirma Paulo Freire (2016), quando a gente ensina aprende ao ensinar e aqueles que aprendem ensinam ao aprender, assim posso afirmar que eu fui uma aprendiz naquele espaço de tanto conhecimento, em que um relato de vida mudava todo o meu dia, saindo, com certeza, melhor espiritualmente daquela escola ao aprender algo novo com a turma.

Esses saberes eram demonstrados nos exercícios realizados, mas também nas falas cotidianas, no cuidado com as plantas quando me ensinavam algo ao descobrir que eu gostava de decorar a minha casa com plantas, no cuidado ao levar folhas para que eu cuidasse da gripe, no relato de experiência quando algum ponto da discussão tocava no íntimo do(a) estudante. Toda a construção elaborada durante esses poucos,

mas densos e felizes meses, buscaram construir uma intimidade entre os saberes cobrados institucionalmente pelos poderes públicos com as experiências sociais dos alunos(as) daquela turma, utilizando das contribuições de Paulo Freire para que a sala de aula, mesmo que institucionalizada, derrubasse as barreiras que deixam os muros apagarem a vida que vivemos fora do espaço chamado “escola”.

Os círculos de cultura realizados com a turma foram organizados a partir da elaboração de planos de aula, seguindo a estrutura de sequências didáticas e utilizando como base o referencial curricular da EJA do município de Salvador. Trabalhamos então os saberes de Língua Portuguesa com a linguagem oral, a leitura, a escrita e os saberes da Matemática com as operações, os conteúdos de medidas, a geometria e o tratamento da informação.

Considerando que as estudantes da turma estavam ou em processo inicial de alfabetização ou no processo de consolidação da alfabetização, foram utilizados, a partir da orientação pedagógica da escola, os documentos que tratam dos saberes a serem adquiridos nas fases iniciais do processo de aprendizagem da leitura, da escrita e da matemática. Como suporte, foram utilizados os documentos que tratam dos saberes a serem desenvolvidos nas turmas de TAP I e TAP II, porque no que diz respeito ao nível de aquisição da escrita e da leitura a turma era mista.

Os conteúdos indicados pelos referidos documentos recomendam trabalhar as habilidades de Língua Portuguesa, Matemática e Estudos da Sociedade e da Natureza, trabalhando História, Geografia e Ciências. Como eu assumi interinamente a regência da turma em substituição a uma colega, foi orientado pela escola que eu concentrasse meu foco em Português e em Matemática, deixando para a segunda professora da turma a responsabilidade de trabalhar com os estudos relacionados à Sociedade e à Natureza.

Resolvi trabalhar noções de Português e Matemática nas relações cotidianas a partir da construção de uma sequência didática que era elaborada articulando a perspectiva da filosofia africana Ubuntu no formato dos círculos de cultura de Paulo Freire, onde as realidades das alunas da turma eram utilizadas como tema gerador das discussões e das provocações que instigavam o diálogo e a reflexão. Os saberes voltados para as noções de Português e de Matemática eram trabalhados de forma intencional e estavam ligados à linguagem oral, à leitura, à escrita, aos números e às operações, às medidas, à geometria e ao tratamento da informação. Como passamos

menos que a metade do ano letivo juntas, não trabalhamos todos os saberes disponíveis no documento norteador, mas é possível observar, no quadro a seguir, alguns desses saberes apresentados do documento.

Quadro 2 – Saberes a serem desenvolvidos na EJA I na cidade de Salvador/BA

SABERES DE LÍNGUA PORTUGUESA		SABERES DE MATEMÁTICA	
LÍNGUAGEM ORAL	Compartilha o conhecimento através de situações formais de comunicação oral, com auxílio do professor.	NÚMEROS E OPERAÇÕES	Valoriza a Matemática como instrumento para interpretar informações sobre o mundo, reconhecendo sua importância em nossa cultura.
	Relata acontecimentos da atualidade, com informações sobre o que, onde e como aconteceu.		Resolve situações-problema compreendendo diferentes significados da adição e da subtração.
LEITURA	Interessa pela leitura como fonte de informação, aprendizagem, lazer e arte.	MEDIDAS	Estabelece relações entre os valores monetários de cédulas e moedas em situações-problema do cotidiano.
	Valoriza a língua como veículo de comunicação e expressão das pessoas e dos povos.	GEOMETRIA	Identifica as características das formas geométricas que estão presentes em elementos naturais e nos objetos criados pelo homem.
ESCRITA	Escreve textos, com o auxílio do professor, considerando as características dos diferentes gêneros textuais.	TRATAMENTO DA INFORMAÇÃO	Interpreta informações do cotidiano explorando a função do número como código na interpretação dos dados (linhas de ônibus, telefones, placas de carros, registros de identidade, bibliotecas, roupas, calçados).
	Registra informações relevantes retiradas de um texto com auxílio do professor e dos colegas.		

Fonte: Elaborado pela autora com base no documento norteador dos saberes da EJA – Tempo de Aprender I.

Alguns saberes, que serão tratados no decorrer deste texto, foram utilizados para a elaboração das sequências didáticas dos círculos de cultura durante o tempo em que estive com a turma. Ao eleger problemas para serem trabalhados e discutidos em sala, levava-se em consideração os indicadores que tratavam de conteúdos que atendessem também às necessidades e realidades das estudantes da turma, o que despertou muito o interesse das estudantes, pois começavam a se perceber aptas a resolver problemas não só na escola, mas nas suas próprias vidas cotidianas.

Os saberes a serem desenvolvidos na EJA I na cidade de Salvador no que se refere à língua portuguesa, como pode ser visto no quadro anterior, perpassa não apenas elementos que estão ligados ao ato de escrever, mas ao de se comunicar através da expressão oral, ler e compreender o que está sendo lido: o exercício de compreender o que está sendo lido é um ato revolucionário. O documento insiste na recomendação de que o professor preste auxílio ao aluno nesse processo de leitura e interpretação, todavia, acredito que é necessário o professor trabalhar os referidos

saberes não como detentor do poder em sala de aula, mas como mediador que incentiva a autonomia das estudantes.

Os planos foram tratados como orientação da prática, mas jamais engessados, havendo mudanças em sala de aula caso fosse identificada uma necessidade não pontuada na sequência a ser desenvolvida com a turma em processo de alfabetização, principalmente por se tratar de uma turma com níveis de aprendizagens distintos, onde era necessário lidar com a agilidade de quem já dominava o sistema de escrita e a leitura e a necessidade daqueles que estavam em fase inicial de escrita ou até mesmo daqueles que já tinham um certo domínio, mas que ainda demandavam orientação constante.

De onde vinham as temáticas a serem trabalhadas em sala? Seguindo sugestões realizadas por Paulo Freire na década de 1960, no centro de cultura, eu observava as conversas das(os) estudantes, os relatos sobre o seu dia de trabalho, nas diversas profissões, a forma como chegavam e suas expressões de sentimento. Além dessa observação que me proporcionava reconhecer quais os temas e as palavras geradoras da comunidade com que estava dialogando, as próprias aulas iam potencializando outras questões importantes e necessárias que inquietavam os debates e me fazia trazê-las como conteúdo expresso em palavras geradoras. A seguir é possível compreender a estrutura de trabalho proposta:

Quadro 3 – Temática geradora e saberes da EJA trabalhados durante a sequência didática na semana de 20 de outubro de 2023 a 28 de outubro de 2023

TEMÁTICA GERADORA:	Mulheres e sua relação com a escola: Evasão e abandono.
SABERES EJA:	LP1 - Expõe ideias com clareza, utilizando expressões adequadas às finalidades comunicativas em diferentes situações do cotidiano; LP11- Lê para localizar informações em um texto cujo conteúdo seja conhecido no âmbito de práticas de estudo, com auxílio do professor e dos colegas; LP15 - Escreve textos, com o auxílio do professor, considerando as características dos diferentes gêneros textuais; LP18 - Registra informações relevantes retiradas de um texto com auxílio do professor e dos colegas.

Fonte: Elaborado pela autora com base no plano de aula para ser trabalhado com a turma de alfabetização da Escola Municipal Jardim Santo Inácio, 2023.

Essa temática de aula surgiu a partir de um relato em que uma estudante fala que já ouviu de pessoas próximas o seguinte comentário: “não estudou porque não quis”. Percebi ser muito provável que comentários com essa abordagem apresentassem um discurso distorcido da realidade da maioria das pessoas que não

conseguiram completar os estudos na idade considerada apropriada socialmente. Tal compreensão parece reforçar a ideia de que ir à escola na fase adulta ou na maior idade pode ser considerada uma punição e, por esse motivo, frequentar a aula, geralmente à noite após o trabalho, em dias cansativos é resultado da “escolha” em abandonar a escola na infância.

Pensei que esse sentimento poderia atravessar as memórias das estudantes da turma. Por isso avaliei que era necessário trabalhar a relação da mulher moradora de um bairro de periferia de Salvador com a escola e questionar quais as possíveis motivações para a existência da evasão e do abandono escolar. Dessa forma, foi possível provocar discussões relevantes que trouxessem para a sala de aula problemas relacionados ao acesso e à permanência que atravessam as histórias das alunas que estavam presentes naquele espaço escolar. Percebi que o sentimento de “culpa” por não ter estudado precisava ser trazido como tema gerador nos círculos de cultura para que as estudantes, de alguma forma, tivessem acesso a dados importantes que permitissem, além de trabalhar a leitura e a escrita, pensar criticamente a respeito dos problemas interseccionados que afetam a realidade de vida de diversas mulheres.

Após ter identificado essa problemática, construí uma sequência de aulas baseadas no tema gerador da evasão e do abandono escolar, relacionando-o aos saberes de língua portuguesa que envolvessem momentos dialógicos com o propósito de fortalecer a filosofia africana Ubuntu, na perspectiva de estimular a importância de compreendermos quem somos e que juntas somos e formamos uma comunidade de fortalecimento. Para isso, durante uma semana e alguns dias, foram trabalhados nas aulas textos diversos, de gêneros e finalidades diferentes. Trabalhando com base nos círculos de cultura em que a discussão era o ponto inicial para a formação da pessoa leitora e escritora, partimos dos momentos de leitura nos quais eram trabalhados a expressão de ideias em que as estudantes, principalmente de forma oral, eram provocadas a falar o que compreenderam e o que chamava a atenção delas.

A leitura direcionada, a escrita e o exercício de localizar informações importantes também faziam parte da sequência didática e eram trabalhados em conjunto com as atividades orais, pois “[...] quando conversas na sala de aula levam ao diálogo intenso, estudantes se engajam no material obrigatório com uma consciência aumentada” (hooks, 2020, p. 84). De acordo com a reflexão dessa autora,

quando o professor estimula o diálogo e assume o lugar de coordenador, a turma pode iniciar um processo de participação ativa em sala de aula onde as relações são horizontalizadas. A temática geradora faz sentido para as pessoas ali presentes e as atividades de sistematização estarão adequadas às realidades de vida. Essa dinâmica permitirá um possível desenvolvimento crítico e consciente.

Quadro 4 – Proposta pedagógica do círculo de cultura do dia 23 de outubro de 2023

DATA:	23/out
PROPOSTA DO CÍRCULO DE CULTURA:	Faremos um círculo de cultura a partir da provocação da leitura de um texto de gênero notícia. A proposta é realizar a leitura com a turma de forma coletiva. O texto será entregue as estudantes, no formato impresso, extraído do site do G1: Número de mulheres de 14 a 29 anos que não estudam por causa de afazeres domésticos é 30 vezes maior que o de homens - Levantamento do IBGE mostra razões pelas quais jovens param de estudar. Por G1 21/12/2017 09h00. Faremos uma leitura global onde eu farei a leitura para a turma, e em seguida faremos uma leitura mais minuciosa onde as estudantes serão incentivadas a realizarem a leitura de forma individual (recebendo o meu suporte). Nos dois momentos de leitura, trabalharemos a interpretação das informações pontuadas no texto. Nesse momento trarei questionamentos como: Vocês conseguem imaginar as características dessas mulheres que são apresentadas no texto? Por qual motivo vocês acreditam que os números (índices) são diferentes entre homens e mulheres? Há distinção de gênero? O que é gênero? Você se sente impactada por essas distinções de gênero? E entre outros questionamentos, a partir das demandas que surgirem no círculo. A turma será dividida em grupos produtivos e realizaremos uma atividade de escrita. Um grupo escreverá um pequeno texto sobre o que entendeu do texto e o segundo grupo escreverá palavras que remetem ao texto, o texto fala sobre o quê? Essa separação em grupos é necessária pela diferença de níveis de escrita.
REFERÊNCIA DO TEXTO	Número de mulheres de 14 a 29 anos que não estudam por causa de afazeres domésticos é 30 vezes maior que o de homens. Site G1, 2017. Disponível em: https://g1.globo.com/educacao/noticia/numero-de-mulheres-de-14-a-29-anos-que-nao-estudam-por-causa-de-afazeres-domesticos-e-30-vezes-maior-que-o-de-homens.ghtml . Acesso em: 18 out. 2023.

Fonte: Elaborado pela autora com base no plano de aula para ser trabalhado com a turma de alfabetização da Escola Municipal Jardim Santo Inácio, 2023.

Iniciamos os trabalhos na sala de aula com a temática “Abandono e evasão escolar”. O diálogo teve início no dia 23 de outubro de 2023, em que o propósito era que as discussões que partiam de textos norteadores proporcionassem a construção de um círculo de reflexão sobre os motivos que impedem e/ou dificultam as mulheres a acessarem o direito que elas têm a se escolarizarem. A pretensão era fazer com que aquelas estudantes trouxessem para a sala de aula as suas próprias explicações e memórias a respeito do abandono ou da evasão, para questionar o grupo “se o não

querer estudar” era, de fato, apenas uma atitude pessoal ou se havia outros fatores que contribuíram para essa tomada de decisão.

Nessa aula trabalhamos o conceito do gênero textual notícia, em que as alunas compartilharam os seus conhecimentos prévios, pois é um tipo de texto presente na rotina de todas. A partir do texto, dialogamos também sobre a importância de buscar as informações verdadeiras, já que vivemos rodeadas de informações que chegam com facilidade através das mídias sociais e que muitas vezes não passam de uma reprodução distorcida.

No movimento do primeiro dia de leitura sobre o tema gerador, compartilhamos entre pausas durante o texto o que compreendíamos a respeito das mulheres, principalmente das mulheres negras, de como são pressionadas pelos afazeres domésticos que perpassam o cuidar do outro, dos familiares e do serviço braçal. Conseqüentemente dialogamos também sobre como as mulheres negras estão em lugares de maior vulnerabilidade do que as enfrentadas pelos homens. Além das atividades realizadas pelas mulheres no âmbito familiar, nos serviços domésticos, muitas delas ainda vão trabalhar nas ruas para complementar a renda; essas demandas acabam distanciando-as ainda mais da escola.

Uma compreensão mais ampla de gênero exige que pensemos não somente que os sujeitos se fazem homem e mulher num processo continuado, dinâmico [...]; como também nos leva a pensar que gênero é mais do que uma identidade aprendida, é uma categoria imersa nas instituições sociais (o que implica admitir que a justiça, a escola, a igreja, etc. são ‘generificadas’, ou seja, expressam as relações sociais de gênero). Em todas essas afirmações está presente, sem dúvida, a ideia de formação, socialização ou educação dos sujeitos (Louro, 1995, p. 103).

De acordo com Guacira Louro (1995), a compreensão do conceito de gênero do qual estamos falando não se trata apenas de uma retratação sexual que traz a biologia como centro, mas sim de uma análise que perpassa a construção da ideia do outro, e nesse caso o outro é a outra, ou seja, a mulher, onde ser mulher, na condicionante social, está representada na matéria publicada pelo portal de notícia do G1 que informa em números a discussão.

Por esse motivo, houve a necessidade de conduzir um debate sobre a condição social da mulher negra no mundo, para que ao mesmo tempo seja possível olhar as próprias histórias e observar que não estudar na infância, ou não concluir os estudos, pode ter sido consequência de um lugar construído pela sociedade e que as instituições vão reproduzindo de forma generalizada, como afirma Louro (1995). Isso

significa que a escola, o mercado de trabalho e a própria rede familiar, por exemplo, colocam as mulheres em lugares que foram construídos socialmente para elas. Ao refletir sobre essa condição, é possível compreendermos que tais lugares estão relacionados à pouca escolarização e aos condicionamentos de servir e cuidar das pessoas. Esse processo ainda ganha expressão mais robusta quando vem associado à discussão da questão racial, que como marcador de exclusão, reforça o lugar social da mulher negra.

Quadro 5 – Proposta pedagógica do círculo de cultura do dia 24 de outubro de 2023

DATA:	24/out
PROPOSTA DO CÍRCULO DE CULTURA:	Buscando, inicialmente, rememorar o que foi discutido na sala de aula quando trabalhamos o gênero textual notícia na aula anterior. Em seguida, em círculo novamente, assistiremos ao vídeo Vida Maria disponível no YouTube. Ao final trabalharemos com possíveis questionamentos como: Quem é Maria? Onde Maria está? O que ela faz? Você conhece alguma Maria? A história dessas Marias do vídeo tem alguma relação com a sua história? O que o vídeo de Maria tem a ver com o texto lido na aula em que trabalhamos a notícia do G1? E outros questionamentos a partir do que ocorrer na aula. Em seguida construiremos uma ficha do Quem Sou Eu? Questões como nome, idade, de onde veio, com que idade parou de estudar, qual motivo, qual minha cor de pele, trazendo a reflexão e a relação do que assistimos com a nossa realidade. Esses dados autobiográficos impulsionará a escrita da turma e o pensamento sobre si fazendo parte do mundo. Nesse processo irei circular na sala para dar suporte no processo de escrita.
REFERÊNCIA DO TEXTO	VIDA MARIA protegem. [S.L.: s. n.], 2017. 1 vídeo (9 min). Publicado pelo canal Vida Maria. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=yFpoG_htum4 . Acesso em: 18 out. 2023.

Fonte: Elaborado pela autora com base no plano de aula para ser trabalhado com a turma de alfabetização da Escola Municipal Jardim Santo Inácio, 2023.

O curta-metragem *Vida Maria* (2017) retrata a história de mulheres de uma mesma família que tiveram de abandonar o estudo quando crianças para auxiliar as mães nos afazeres domésticos. Todas as mulheres da família são chamadas de “Maria”, são mulheres de vida simples e humilde. As meninas crescem, logo se casam e geração após geração repetem o mesmo ciclo: abandonar a escola, cuidar da casa e dos afazeres domésticos, cuidar dos filhos e dos mais velhos. A história de *Vida Maria* retrata as especificidades de mulheres negras e suas trajetórias interrompidas pelas desigualdades de gênero, raça e classe. Na representação do vídeo é possível compreender que a mulher exerce funções relacionadas a servir à casa e ao sexo oposto e sua vida se resume ao ato de cuidar. Em outra perspectiva, o homem, mesmo

sem acessar a escola, é socialmente orientado para assumir o lugar da “liberdade” de ir e vir, de escolher e conhecer ambientes para além da sua casa e vida cotidiana.

O vídeo mencionado é um curta-metragem que retrata também a vontade e a curiosidade que as Marias têm de aprender a escrever os seus nomes desde o período da infância. Essa abordagem permite que se faça uma reflexão de que o fato de elas não terem estudado não foi uma escolha pessoal, mas como já tratamos antes, uma consequência que está diretamente ligada ao fato da ideia de construção do lugar social de mulheres negras. Além disso, o vídeo, que foi utilizado em sala de aula, também trouxe a categoria classe, em forma de discussão, como um outro marcador de exclusão presente na vida das estudantes.

Quadro 6 – Proposta pedagógica do círculo de cultura do dia 26 de outubro de 2023 ao dia 30 de outubro de 2023

DATA:	26/10/2023 a 30/10/2023
PROPOSTA DO CÍRCULO DE CULTURA:	<p>Retomaremos ainda as discussões realizadas nas aulas anteriores e a turma será impulsionada a apresentar o que acharam das discussões e trazer relações do que estamos discutindo com a nossa realidade, buscando compreender os entraves que não permitiram que dessem continuidade aos seus estudos, tirando a ideia de culpa.</p> <p>Seguindo a proposta sobre a mulher e a sua relação com a escola, após as pontuações, a turma foi orientada a realizar uma nova leitura, agora de um poema. Como trabalhamos rimas anteriormente, faremos a leitura do poema, identificando a estrutura e a característica desse gênero textual. O poema será entregue a toda a turma</p> <p>A partir de tudo que discutimos nessas aulas a turma será questionada do papel da mulher na sociedade e dos seus direitos. Como proposta pedagógica a turma deverá iniciar a produção coletiva de um poema com essa temática: Mulher na sociedade. Nesse momento o meu papel, além de ajudar na construção do pensamento, é ser escriba da turma. Esse exercício de construção de poema deverá ser trabalhado em dois dias seguidos.</p>
REFERÊNCIA DO TEXTO	<p>Busca ativa: estudante elabora poesia para conclamar colegas a permanecerem na escola. SEDUC, 2021. Disponível em: https://www.seduc.ce.gov.br/2021/05/25/busca-ativa-estudante-elabora-poesia-para-conclamar-colegas-a-permanecerem-na-escola/. Acesso em: 18 out. 2023.</p>

Fonte: Elaborado pela autora com base no plano de aula para ser trabalhado com a turma de alfabetização da Escola Municipal Jardim Santo Inácio, 2023.

Nossas aulas partiam sempre de uma situação existente e para isso utilizávamos como ferramenta textos diversos, como músicas, leitura de imagens, jornais, poemas, filmes, entre outros. Esse era um dos momentos realizados por Paulo Freire nos seus círculos. Apresentar o tema à turma utilizando esses instrumentos

permitia que as aulas se tornassem ainda mais significativas e a partir das interações e discussões realizadas era possível observar que o olhar sobre determinada situação social começava a mudar, a turma começava a ver outras possibilidades. Esse era o ponto principal dos círculos: a transformação consolidada e a aprendizagem do Português e da Matemática.

O trabalho desenvolvido durante a semana, proposto na sequência dos círculos de cultura apresentados anteriormente, culminou na elaboração de um poema, produzido pelas alunas da turma, no qual eu fui a escriba, mas nunca a detentora do saber da escrita, pois estava sempre pedindo o suporte delas para escrever as palavras e identificar os seus sons. Nessa dinâmica também trabalhamos bastante a autonomia, visto a importância de elas se sentirem reconhecidas naquele texto, buscando analisar constantemente se fazia sentido o que estávamos escrevendo, se as rimas dialogavam, a quantidade de estrofes e o diálogo do texto com o título. Esse trabalho perdurou por mais alguns dias porque criar uma narrativa escrita nem sempre é algo tão simples, mas finalizamos essa atividade que foi tão grandiosa que movimentou a escola, encerrando com uma apresentação do poema na mostra pedagógica da EJA das escolas municipais da região do Cabula em Salvador.

Foi tão lindo ver a turma movimentada, querendo aprender a recitar o poema, empolgadas, nervosas, com sentimentos aflorados. Essa sequência didática trabalhada a partir das bases da pedagogia de Paulo Freire demonstra a importância do agir docente centrado no desenvolvimento pleno do sujeito, mesmo que seja difícil colocar em prática uma produção como essa em que as pessoas envolvidas apresentam, no primeiro momento, a negação e a reprodução do estereótipo de que elas não são capazes de construir algo aparentemente tão denso. A insistência do coordenador que parte do acreditar na potencialidade das estudantes transforma o medo no sentimento de vitória.

Professores conseguem promover uma autoestima saudável entre estudantes quando demonstram ter consciência de seu potencial e valorizá-lo. Isso não significa que elogios devem ser distribuir indiscriminadamente. Significa, sim, que chamar atenção para as qualidades de um estudante e incentivá-lo a trabalhar a partir dessa base pode proporcionar a confiança necessária que é a chave para construir uma autoestima saudável (hooks, 2020, p. 194).

Nesse sentido, a autoestima construída em cada palavra elaborada, em cada estrofe e verso é a demonstração da tomada de consciência sobre o sistema de escrita

e sobre o sistema social em que vivemos. Nessa dinâmica de trabalhos, a turma foi Provocada também a sair da sua bolha, se permitindo a construir novas memórias a partir do momento em que já não é dado para eles os exercícios prontos, mas exercícios de análise e construção. Dessa forma, convido-os a deleitar-se na leitura desse trabalho grandioso construído por mulheres estudantes da EJA, e como o próprio título diz, por mulheres determinadas. Nesse momento de aula, o único aluno da turma já não frequentava mais a escola, havia retornado à sua cidade de origem por questões pessoais.

Mulheres determinadas

Mulheres independentes
Felizes e contentes
Vamos caminhar para frente
Nós somos experientes
Guerreiras, trabalhadoras e inteligentes

Mulheres corajosas
Vitoriosas, amorosas
Determinadas e carinhosas
Mulheres confiantes são maravilhosas
Somos todas poderosas

Mas juntas somos melhores
Não vamos desistir

Quando a mulher canta
É por amor
Para esquecer a sua própria dor

Mulher forte, trabalha sozinha
Em casa, na rua e na cozinha
Mas, vivemos uma democracia
E ela não é só cozinha
Ela é uma rainha!

Produção Coletiva Estudantes
Turma EJA – Escola Municipal Jardim Santo Inácio, 30/10/2023, orientado
pela professor Larissa Santos.

Toda a construção do poema foi baseada nas vivências das próprias alunas que tentavam rimar as palavras, trazendo as suas identidades e memórias, desde o título escolhido por elas até a última palavra do texto. Tratamos durante uma semana sobre a relação da mulher com a escola atrelada às questões de abandono escolar, buscando discutir sobre a potência das mulheres ao tempo que destacávamos os marcadores de exclusão que atravessam suas histórias e que culminaram nesse exercício reflexivo sobre a importância da mulher na sociedade.

A esse respeito, bell hooks (2017, p. 56) pontua que “fazer da sala de aula um contexto democrático onde todos sintam a responsabilidade de contribuir é um objetivo central da pedagogia transformadora”. Foi com base nesse pressuposto que assumi liderar esse exercício de construção coletiva com o objetivo de justamente fazer com que todas as estudantes pudessem contribuir independentemente do seu nível de aquisição da escrita escolar. E nesse movimento, as alunas já chegavam na escola, durante os dias de construção, com ideias e sugestões de versos para completar as estrofes, resultando nesse trabalho que tinha sentido e sentimentos.

4.2 MEMÓRIAS APRESENTADAS NOS CÍRCULOS DE CULTURA DA EJA

Durante as discussões nos círculos de cultura, foi possível observar algumas categorias discursivas que estavam presentes nas memórias das estudantes da turma, as quais apresentarei logo a seguir. Essas categorias remetiam às intersecções que dialogam com questões diversas presentes no cotidiano das alunas da EJA, em que os marcadores de exclusão se fizeram explícitos. Muitos relatos, inclusive, se repetiam, e em dados momentos esses relatos eram apresentados por uma das alunas, mas o sentimento atravessava outras memórias e era sentido para além de quem relatava. Ou seja, considerando que a memória, como sugere Pollak (1992), pode ser uma memória coletiva e social, capaz de ser considerada como um fenômeno disposto a flutuações, transformações e mudanças constantes, que mesmo que não tenha sido vivido por todo o grupo, às vezes vivido apenas por uma pessoa, o sentimento se apresenta tão intenso e representativo para um grupo que outros(as) integrantes que se reconhecem partícipes das lembranças apresentadas nas falas nos círculos sentem a dor ou a alegria do outro.

A memória atravessa o cotidiano escolar afirmando que esse espaço se caracteriza como um “[...] campo de entrecruzamentos de cultura, saber e poder” (Brito; Rocha, 2022), construindo-se, a partir dessas relações e tensões identidades que permeiam maneiras de trabalhar, a dinâmica de funcionamento da instituição e, conseqüentemente, a nossa prática pedagógica. As pessoas que acessam e convivem no ambiente escolar apresentam em suas narrativas saberes que podem contribuir para a didática docente, isso quando valorizadas no espaço educacional que, ao acolher a diversidade de conhecimentos, assume uma posição dialógica e

coloca o saber do educando como o centro, valorizando tanto as experiências trazidas para a escola quanto as prescrições normativas apresentadas nos dispositivos formais e legais.

Do ponto de vista metodológico, mergulhei na leitura atenta e sistemática das fontes produzidas nas observações do diário de campo, na escuta atenta das falas, nos círculos de cultura e nas leituras das referências teóricas que ancoram esta pesquisa. Nesse processo destaco as categorias: motivação em retornar à escola na idade adulta; sonhos que desabrocham depois que retornam à sala de aula; profissões assumidas por mulheres na sociedade e atribuições assumidas pelas estudantes no território doméstico. Cada categoria será analisada a partir das aulas construídas e inspiradas na metodologia dos círculos de cultura, que provocou discussões a respeito das intersecções entre os marcadores de exclusão presentes nas memórias de mulheres negras de periferia.

Durante as aulas, foi possível reconhecer que alguns problemas levantados desencadeavam as memórias silenciadas em um espaço tido como tradicional que é a escola, o que, para algumas alunas, era um desafio, porque avaliavam que a sociedade ainda está no processo de pôr em prática a ideia de educação pautada na necessidade e nas referências culturais dos estudantes. Quebrar com o paradigma que impõe uma educação prescritiva que, muitas vezes, é desempenhada pela escola, é considerar o ambiente de aprendizagem “[...] como espaço de encontros de saberes e culturas”, como afirmam Brito e Rocha (2022, p. 5). A instituição escolar lida com as mais diversas concepções de vida, vivências e memórias e considerar esses saberes e culturas apresentadas em sala de aula possibilita a construção de um ambiente de escuta interligado ao processo de aprendizagem.

Primeiro, é importante compreender que o acesso à educação é um direito instituído pela constituição do país e pela LDB para todos os cidadãos e cidadãs independentemente da raça, da cor, do gênero, da classe ou da idade. Infelizmente, ainda não é assegurada a todas as pessoas a efetivação do acesso à educação; cabe reconhecer, mas também se indignar. Boa parte da população é marginalizada e não tem o seu direito efetivado como resultado de uma construção histórica. Inúmeras pesquisas apontam a grande discrepância quanto ao número de pessoas negras analfabetas. Isso significa que

[...] as desigualdades de oportunidades de escolarização entre brancos e não-brancos estão cristalizadas e indicam o diferente acervo educacional com que esses grupos iniciam o ciclo de vida adulta. Pretos e pardos têm uma probabilidade três vezes maior que os brancos de continuar sem instrução ou sem completar a primeira série de ensino (Hasenbalg; Silva, 1990, p. 7).

O que Hasenbalg e Silva (1990) afirmam está relacionado a uma construção histórica que nos coloca distantes de ter o direito à EJA assegurado. O abandono ou a não ida à escola quando criança, para as mulheres negras, apresenta motivações que dialogam, partindo de histórias de infância movidas pela luta constante, pelo trabalho na menoridade, pelas condições de vida familiar ou pela ignorância construída em esferas familiares nas quais a escola não tinha tanta importância, além do casamento prematuro na juventude, que para muitas estudantes causa enormes barreiras. Essas interferências a respeito da vida de mulheres das classes populares parecem fazer parte das identidades que vão sendo construídas e que devem ser consideradas, na prática docente, como constitutivas da cultura escolar que é formada por sujeitos que estabelecem relações e confrontos no ambiente escolar.

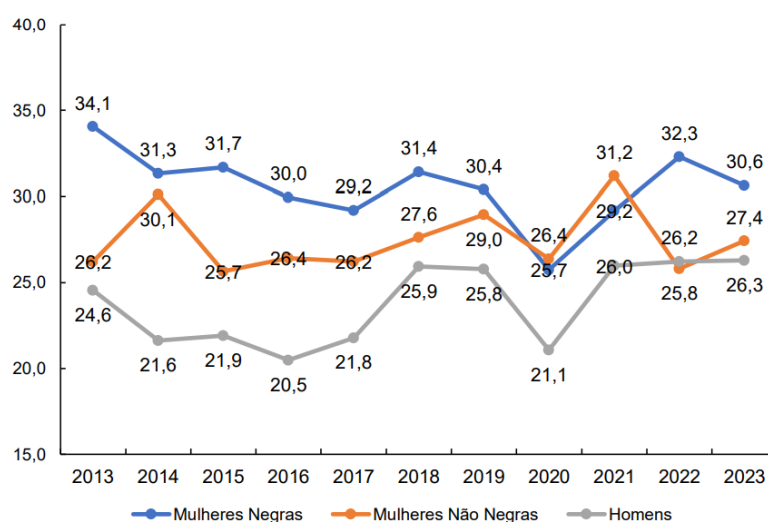
Nos círculos realizados com as estudantes da EJA foi possível identificar que voltar a estudar para elas pode ter significado a chance de construir novas memórias motivadas pela ânsia de aprender mais, de realizar sonhos, escolher uma profissão, utilizar o espaço da escola para se atualizar, buscar a independência e se distrair com novas amizades. Nesse sentido, a compreensão de que voltar aos estudos vem atrelada à imaginação de que essa ação pode levá-las para longe e para muitos lugares. Assim, é possível compreender que alguns dos motivos que fazem as estudantes pesquisadas retornarem à escola podem estar interseccionados pela identificação que todas, de alguma forma, tiveram o direito de estudar negado em algum momento da vida.

No país, a negação ao acesso de mulheres negras à educação está diretamente ligada à questão social e racial, visto que “[...] de acordo a ideologia dominante, a população negra era supostamente incapaz de progressos intelectuais” (Davis, 2016, p. 109), sendo ignoradas quanto à qualidade e às políticas de educação. A pessoa negra e pobre era considerada apenas mais uma força de trabalho braçal, que desde muito cedo era inserida no mercado de trabalho informal para oferecer lucros à classe dominante. Esse é um fato lamentável que se perpetua na história, invadindo a escrita das narrativas de milhares de mulheres negras.

Em julho de 2024, foi publicado pelo Governo do Estado da Bahia um boletim temático abordando a inserção da mulher negra no mercado de trabalho com o intuito de “[...] fornecer uma análise dos aspectos ocupacionais das mulheres através de um panorama geral centrado na questão racial” (Bahia, 2024, p. 6). Os dados apresentados no boletim temático da Bahia muito refletem a realidade dessas mulheres das periferias das cidades do estado, incluindo a cidade de Salvador, tendo em vista que o próprio documento afirma, a partir do estudo de dados, que 51,7% da população do estado é formada por mulheres negras que lidam constantemente para conquistar uma inserção social pautada na equidade.

Os dados apresentados na figura a seguir, representando a taxa de informalidade, nos mostra como as mulheres se destacam em números na ocupação de trabalhos considerados informais que, segundo Sueli Carneiro (2011), são considerados os mais vulneráveis socialmente, se caracterizando como subempregos que não possuem carteira assinada, não asseguram os direitos trabalhistas e têm muita relação com os trabalhos autônomos e os de empregada doméstica. A taxa de informalidade entre as mulheres negras e não negras quase que se equiparam no ano de 2020, mas é importante considerar que o ano de 2020 é marcado por um momento crítico mundial que afeta a saúde pública e proíbe a saída de milhares de pessoas de suas casas. Contudo, logo após esse primeiro ano de surto pandêmico, as mulheres negras voltam a ocupar um lugar de destaque nas atividades informais.

Figura 7 – Taxa de informalidade (%), por gênero e raça/cor (Bahia, 2013 a 2023)



Fonte: Boletim Temático – A inserção da mulher negras no mercado de trabalho no estado da Bahia (2024, p. 21).

Minha avó é um exemplo dessa perversidade construída pela colonialidade de que o pobre e negro tinha que trabalhar, apenas, pois os seus relatos sempre pontuam a sua dor em não ter tido a oportunidade de estudar, já que o seu pai dizia que pobre não estudava, na verdade, pobre trabalhava e esse trabalho atravessava os afazeres externos para ajudar financeiramente em casa e nas atividades consideradas domésticas, como cozinhar, limpar, lavar e passar.

Contudo, tolhidas por memórias que não as permitiram construir narrativas escolares de sucesso na infância e na juventude, ao assistirmos, em um dos círculos, ao curta-metragem *Sonhos*⁵, a esperança vinculada ao que a educação poderia proporcionar surgiu como uma crença na possibilidade de refazer o cenário atual e contar futuramente uma nova história, a da superação. Inclusive, Patricia Hill Collins (2024)⁶ diz que um dos princípios do feminismo negro é a esperança, pois não é possível realizar um trabalho de justiça social sem esperar. Então, a escola, apesar de contribuir com práticas pedagógicas que acabam restringindo o acesso e promovendo ações que contribuem para manter e ampliar a desigualdade social, mesmo assim é um espaço de construção de sonhos, possibilitando para algumas(ns) meios para alcançá-los. Os sonhos que rodearam as nossas discussões partiam da vontade de conquistar a aquisição ou o aprimoramento da leitura e da escrita para que essas habilidades abrissem oportunidades de acesso a empregos com melhores condições de salários e sucesso profissional.

Relatos sobre a realidade no mercado de trabalho também eram uma pauta comum nas aulas. Foi possível identificar que as estudantes da turma ocupavam postos de trabalho pouco valorizados socialmente, com baixa remuneração e precárias condições que não proporcionam segurança em qualidade de vida. A maioria das mulheres da turma trabalha, de alguma forma, em posição de subserviência, como empregada doméstica, babá, cuidadora. Todas as mulheres da

⁵ Curta-metragem elaborado por Fabio Valente de Moraes, doutorando e mestre pelo Programa em Educação e Contemporaneidade, especialista em História Social e Econômica do Brasil e graduado em História. Pesquisador em História da Educação. Integrante do Grupo de Estudos Educação, História, Cultura e Linguagens (GEHCEL) e professor efetivo da educação básica da rede pública do estado da Bahia, lecionando para turmas regulares do ensino médio e da modalidade EJA. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=xDh1I5SqnmI>.

⁶ Fala baseada na palestra apresentada pela intelectual no dia 19 de junho de 2024, no Auditório do Teatro UNEB, *campus* I, cujo título se apresentou: “Por que feminismo negro?”.

sala de aula tiveram alguma experiência de vida em que a perspectiva de trabalho na infância foi um dos motivos que as afastaram da escola.

Em algumas aulas pude observar relatos, após apresentar materiais que proporcionavam reflexões, como o curta-metragem denominado *O xadrez das cores*⁷, que apresentava de que forma as intersecções dos marcadores de exclusão causavam sofrimentos e marcavam as memórias dessas estudantes quando a pauta de discussão permeava as questões de trabalho. O assédio e o abuso atravessavam suas falas em relatos referentes às relações trabalhistas entre funcionárias e patrões, onde as pessoas de classe popular, com pouca escolaridade e de cor, eram sempre colocadas em lugares subordinados.

Mas para além do trabalho de servir, os relatos sobre as relações de trabalhos também apresentavam o racismo escancarado de patrões que em qualquer oportunidade colocavam funcionárias(os) como pessoas de características duvidosas e perigosas e por isso precisam ser observadas(os) a todo instante. Um exemplo de uma situação que está relacionada a essa abordagem e marca a minha memória é o relato de uma tia que trabalha como empregada doméstica, e que contou em um momento de sua vida que todas as funcionárias que trabalhavam na mesma casa que ela foram ameaçadas de serem demitidas, pois havia desaparecido uma roupa da filha da dona da casa e as suspeitas eram aquelas mulheres negras e de periferia. Segundo Lima, Rios e França (2013, p. 55):

O mercado de trabalho é considerado locus privilegiado de análise das desigualdades, uma vez que tanto o acesso ao mercado de trabalho quanto a condição de ingresso neste representam etapas particularmente importantes na trajetória socioeconômica dos indivíduos. Além disto, o mundo do trabalho está fortemente conectado com a dimensão educacional, representando, portanto, duas faces de um mesmo momento: a posição inicial de ingresso no mercado de trabalho é influenciada pelas características educacionais e gera um forte efeito sobre a trajetória subsequente dos indivíduos. Mas há um fator fundamental neste processo, que são os efeitos discriminatórios produzidos pelo mercado de trabalho. As desigualdades de acesso a determinados ramos de atividade, assim como o ingresso em ocupações menos formais, estão fortemente mediadas por fatores que se relacionam com a discriminação de gênero e raça.

⁷ Curta-metragem dirigido por Marco Schiavon que narra a história de uma senhora de pele branca que convive em sua casa com uma empregada doméstica negra, onde o racismo é escancarado e perverso e o jogo de xadrez surge como uma forma de humilhar a trabalhadora, porém as personagens trazem uma densa reflexão que muda suas ideias preconcebidas. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=NavkKM7w-cc&t=4s>.

Essas questões discriminatórias de gênero, raça e classe mostram fortemente, a partir dos relatos das alunas nos círculos de cultura e nas minhas vivências particulares, como o mercado de trabalho faz parte da construção da sociedade e está diretamente ligado à ideia do lugar do outro. Em outras palavras, o mercado de trabalho se relaciona com lugares preestabelecidos socialmente, definindo o papel do negro e da negra e o papel do branco e da branca.

As avaliações propostas anteriormente pelos autores me permitiram trazer incursões sobre a minha realidade, considerando que minha avó foi empregada doméstica, minha tia é empregada doméstica, minha mãe já trabalhou como empregada doméstica, uma outra tia é manicure até hoje e nunca recebeu um salário-mínimo, exercendo sempre atividades de cuidar de alguma criança recém-nascida do bairro. O que trago para esta discussão não é a função exercida, o problema que levanto é a falta de condições de trabalho, o desrespeito de muitas patroas e patrões, os salários baixíssimos, as humilhações e entre tantas outras questões que poderiam ser listadas, como a carga horária extensa de trabalho, a falta de um plano de carreira, os atrasos nos salários, a exaustão física e mental que não permite que o(a) profissional invista em aperfeiçoamento ou até mesmo na conclusão dos estudos básicos. Essa problemática está logicamente relacionada ao problema da pouca escolarização, afinal, nessa lista de familiares, apenas minha mãe concluiu o ensino médio.

Um dos relatos apresentados nos círculos de cultura foi relacionado a uma experiência de trabalho de uma das alunas. A patroa costumava manter as joias escondidas, porém, em determinados momentos as colocavam em pontos específicos da casa para observar a reação da funcionária e testar a índole da mulher negra periférica que acessava a sua casa, como se ser negra e de periferia fosse sinônimo de falta de caráter. Há grandes diferenças nas oportunidades no mercado de trabalho e a mulher negra, durante séculos, vem cuidando da casa e dos filhos das mulheres brancas, enquanto as brancas cuidam de si e dos seus sonhos.

Enquanto empregada doméstica, ela sofre um processo de reforço quanto à internalização da diferença, da subordinação e da 'inferioridade' que lhe seriam peculiares. Tudo isso acrescido pelo problema da dupla jornada que ela, mais do que ninguém, tem de enfrentar. Antes de ir para o trabalho, tem que buscar água na bica comum da favela, preparar o mínimo de alimentação para os familiares, lavar, passar e distribuir as tarefas dos filhos mais velhos como os cuidados dos mais novos. (Gonzales, 2020, p. 58).

Nessa perspectiva torna-se muito mais difícil retomar os estudos e permanecer, haja vista que diversas mulheres negras de periferia possuem uma dupla jornada de trabalho e não dispõem de tempo de qualidade para estudar. Algumas ainda convivem com homens ou patrões abusivos, que agem com indiferença em relação aos sonhos dessas mulheres, fazendo com que se sintam inferiores, pouco inteligentes ou desprovidas de inteligência, incapazes de acompanhar o fluxo escolar e as sobrecarregam de tarefas domésticas.

“Desemprego, pobreza, discriminação racial e de gênero, falta de moradia, analfabetismo, saúde precária e problemas sociais semelhantes, constituem ameaças ao bem público quando permanecem sem solução” (Collins; Bilge, 2021, p. 36) e continuam se interseccionando e potencializando vulnerabilidades a pessoas específicas que, assim como já afirmado no decorrer do texto, são pessoas com cor e classe bem definidas. Mesmo assim, apesar de não ser fácil dar conta de todos os afazeres e de permanecer firme na escola para concluir a educação básica, além de ter que lidar com o racismo que tem o objetivo de manter uma estrutura de privilégios étnico-raciais e sociais de brancos em detrimento de outros grupos sociais racialmente discriminados, mulheres negras continuam lutando pela ascensão social e pela igualdade de gênero.

Em suma, a falta de oportunidade no mercado de trabalho, a falta de acesso à educação básica e os sentimentos de impotência são alguns dos impactos causados na vida de diversas mulheres negras pouco escolarizadas, como apontam as categorias de discussões presentes nos relatos nos círculos de cultura, e é preciso que a escola, mais uma vez, tenha atenção e sensibilidade nas suas práticas em sala de aula para desconstruir sentimentos de inferioridade e potencializar o senso crítico das suas alunas para que possam, cada vez mais, ocupar cargos de poder, universidades e ambientes considerados privilegiados.

Com os avanços e as mudanças construídas a partir das lutas sociais, a sociedade tem se abalado com o ingresso de mulheres negras em espaços não construídos para ela, como o espaço das universidades, mas a luta precisa continuar. Com mais de 70% do alunado da EJA constituído por pretos(as)/pardos(as), a falha no acesso e na igualdade de direitos fica escancarada e até o momento em que tivermos grandes porcentagens de negros e negras na EJA sem garantir a esses estudantes a sua permanência, menor será o acesso deles às universidades, nos

cargos altos das empresas de grande porte, nos espaços políticos, e forte continuará a cultura machista, sexista e racista. É necessário acessar e permanecer na escola para reelaborar planos que possibilitem acolher maior contingente de mulheres formadas através do pensamento crítico capaz de promover a mobilização de todos os participantes do processo em sala de aula de forma engajada.

A pedagogia engajada é essencial a qualquer forma de repensar a educação, porque traz a promessa de participação total dos estudantes. A pedagogia engajada estabelece um relacionamento mútuo entre professores e estudantes que alimenta o crescimento de ambas as partes, criando uma atmosfera de confiança e compromisso que sempre está presente quando o aprendizado genuíno acontece (hooks, 2020, p. 51).

Essa é a pedagogia que transgride e transmite a esperança de tempos melhores. É dever da escola oferecer às mulheres negras que são atravessadas por marcadores de exclusão e por memórias que remetem a histórias de luta, uma pedagogia que seja engajada, ou seja, conectada às suas experiências de vida para que a sala de aula ofereça um espaço de trocas significativas atreladas às realidades que podem ser mudadas a partir do pensamento crítico. A educação contribui para a mobilidade social, sendo capaz de ressignificar histórias quando ela corrobora para o desenvolvimento do sujeito, formando estudantes capazes de entender que podem ocupar outros espaços, como universidades e cargos de poder, utilizando uma ferramenta que se chama “conhecimento”.

4.3 INTERSECCIONALIDADE DE GÊNERO, RAÇA E CLASSE: ANÁLISE DO CÍRCULO DE CULTURA

Esta pesquisa pensou na construção de um trabalho pedagógico que estivesse pautado nas contribuições da educação atrelada à prática dialógica e subsidiada nos círculos de cultura a partir da filosofia africana Ubuntu. E foi percorrendo essas recomendações que os círculos de cultura foram grandiosos e fortaleceram a concepção de uma prática educativa pautada na liberdade dialógica.

Sobre a afirmação da presença de estudantes em sala de aula e seu direito de falar, hooks (2017, p. 114) contribui afirmando que “[...] todos nós levamos à sala de aula um conhecimento que vem da experiência e que esse conhecimento pode, de fato, melhorar nossa experiência de aprendizado”. Nessa perspectiva, a sala de aula da EJA do Jardim Santo Inácio se constituiu como um espaço de fala e representação de memórias que apresentaram as intersecções de marcadores de exclusão que,

juntos, serviram de justificativas para silenciar as mulheres negras em diversos contextos sociais.

Mesmo diante do sentimento de dor que nos atravessa cotidianamente, a escola que atende às pessoas jovens e adultas pode se tornar um ambiente de formação baseado no diálogo e seguir a ideia de pensamento circular, no qual, segundo Piedade (2018, p. 30), “eu me reconheço no outro, eu sou porque o outro existe, eu sou porque você me reconhece – isso é ubuntu – nosso princípio filosófico”. Usando o princípio do “ubuntu”, constrói-se o movimento onde se trabalha as nossas dororidades, ou seja, as dores que nos unem, fortalecendo as nossas lutas a partir do reconhecimento no outro.

Os círculos de cultura realizados com a turma de alfabetização da EJA partiram sempre das dores que marcavam as narrativas das estudantes, para se constituir em um movimento em que pudéssemos nos reconhecer entre nós, nos acolher e acolher histórias parecidas com as nossas. A estratégia que usamos foi inicialmente ofertar às estudantes materiais com diversos textos e narrativas com situações dilemáticas que, posteriormente, eram compartilhadas entre nós, incentivando usar a liberdade de falar o que se pensava e conversar sobre as narrativas apresentadas.

Não foi fácil realizar uma prática pedagógica cujo foco fosse o outro, pois como professora, seria muito mais fácil levar para a sala de aula algo pronto e copiado, já existente, mas a grandeza que nos retornou ao conduzir aulas baseadas no respeito e no diálogo foi o que elas nos trouxeram como resultado de aprendizagem. Muitas provocações foram feitas na turma de alfabetização da Escola Municipal Jardim Santo Inácio, partindo sempre de um tema gerador e utilizando como suporte pedagógico um tipo de comunicação textual que aguçasse as memórias das alunas da turma. Em um dos círculos realizados, no dia 18 de setembro de 2023, assistimos ao curta-metragem *O xadrez das cores*⁸ (2020). Esse filme trata de uma relação racista e agressiva, praticada por uma mulher branca de classe média para uma empregada doméstica negra.

Após provocar as estudantes com a exibição do curta-metragem, percebi o retrato da desigualdade de raça e de classe presentes nas memórias narradas por uma estudante da turma que trabalhava como empregada doméstica. Essa aluna não

⁸ ANJOS, Marcos. *O xadrez das cores*. [S.l.]: YouTube, 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=fDRzaHf7hyo&t=271s>. Acesso em: 20 maio 2025.

era tão frequente nas aulas e se queixava constantemente de muito cansaço, alegando que esse era um fato que prejudicava a sua rotina escolar, porém quando estava presente, fazia questão de participar e interagir com as discussões propostas. Nesse caso específico do círculo de cultura realizado no dia 18 de setembro, a estudante informou, logo após assistir ao filme, que tinha presente em suas memórias algumas situações delicadas que retratavam essa relação racista a que sua ex-patroa lhe submetia.

A fala da estudante narrou o seguinte fato: a sua ex-patroa espalhava joias pela casa, deixando esses objetos à vista, embaixo do travesseiro, do tapete ou no banheiro, por exemplo, mas essa ação era proposital para testar a índole da empregada doméstica⁹. Essa fala expressada pela estudante na sala de aula foi recebida com bastante indignação pelas colegas que entenderam que ela estava sofrendo “pré-conceito”, naquele instante. Consideraram que sua índole e caráter estavam sendo colocados à prova de teste no seu local de trabalho pelo fato de ser uma mulher negra de periferia.

No decorrer da aula realizada em torno das discussões que tratavam sobre as relações de trabalho, pudemos dar continuidade às conversas sobre o caso relatado pela aluna, e percebi a formação do entendimento que situações como essas podem ser caracterizadas como racistas e classistas. Nesses momentos, as estudantes demonstram ter conhecimento das tensões que vivem e sofrem nas relações de trabalho e fazem leituras críticas de mundo utilizando como base suas experiências de vida.

Ainda nesse movimento de diálogo, a mesma estudante informou que, no decorrer das suas experiências de trabalho, também vivenciou outra situação em que outra ex-patroa fazia questão de mostrar as suas joias, mas dessa vez para demonstrar o poder que tinha nas mãos através dos bens materiais que possuía¹⁰. Ao que parece, nesse caso, exibir a riqueza era uma forma de demonstrar à doméstica sua distinção para mostrar quem manda naquele espaço e detém o poder nas mãos.

Depois das apresentações e discussões, foi possível compreender que as estudantes observam os movimentos realizados por suas patroas nos seus ambientes

⁹ Fala de uma estudante da turma de alfabetização proferida no momento do círculo de cultura em 18 de setembro de 2025, na cidade de Salvador.

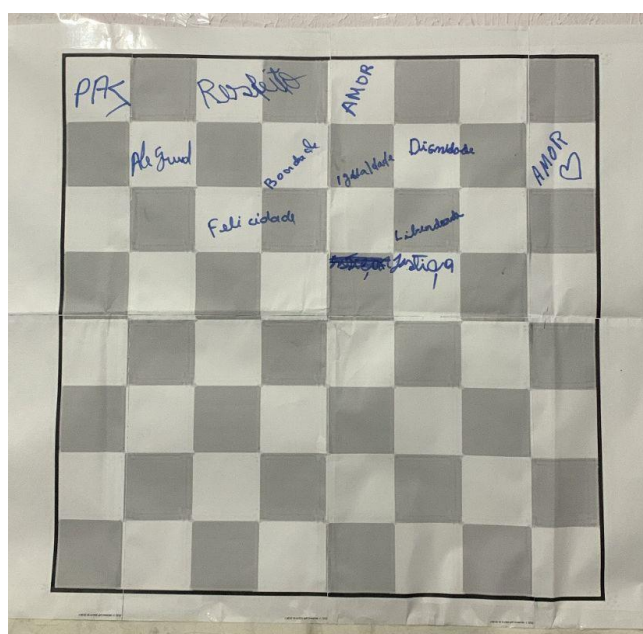
¹⁰ Fala de uma estudante da turma de alfabetização proferida no momento do círculo de cultura em 18 de setembro de 2025, na cidade de Salvador.

de trabalho e mesmo que permaneçam trabalhando naquele espaço, elas sabem das intenções do outro. Porém, como precisam dos salários para pagar as contas e outras demandas da vida e têm dificuldade em conseguir empregos melhores e mais bem pagos, suportam longas jornadas e vivem relações trabalhistas que reproduzem o racismo e o preconceito de classe.

Considerando a trajetória das mulheres de minha família e sabendo que o maior número de trabalhadoras empregadas domésticas são as mulheres negras, é possível dizer que a população negra formada por mulheres vive grande disparidade em relação à qualidade nos salários, além de sofrer violências nas relações que estabelecem entre a parte pagadora e a funcionária. A pobreza atrelada à pouca escolarização vem reforçando o lugar social destinado às mulheres negras no mercado de trabalho.

Apesar de fazer parte dessa estatística, na realidade, as mulheres negras estudantes da Escola Municipal Jardim Santo Inácio vibram com dias melhores e compartilharam isso em um cartaz construído coletivamente, no qual elas puderam colocar palavras que remetesse aos desejos dos seus corações a respeito do que esperam para a nossa sociedade. Após pensarmos e refletirmos juntas sobre as realidades vividas por mulheres negras empregadas domésticas, o resultado foi o seguinte:

Figura 8 – Atividade de Escrita Coletiva – Turma de Alfabetização da Escola Municipal Jardim Santo Inácio



Fonte: Registro realizado pela autora em 18 de setembro de 2023, em Salvador, Bahia.

Esse exercício de escrita após a discussão foi realizado com o meu suporte, trabalhando os sons das sílabas que as alunas apresentavam dificuldade para escrever a partir das palavras escolhidas por elas mesmas. Veja que as alunas trazem palavras que remetem a sentimentos que simbolizam um estágio de tranquilidade, como “paz”, “amor” e “alegria” e, ao mesmo tempo, trazem expressões que têm relação com mudanças na sociedade, como “justiça”, “igualdade” e “liberdade”. A leitura desses marcadores me possibilitou compreender que as estudantes da Escola Jardim Santo Inácio estão conscientes dos problemas existentes por estarem diretamente inseridos neles e, apesar de cansadas, ainda sonham com sentimentos de tranquilidade e com as mudanças sociais.

Analisando os círculos de cultura que ocorreram de 23 a 30 de outubro de 2023, recorri aos registros que fiz no caderno de campo docente, no qual realizei algumas observações importantes e necessárias. Percebi que quando o tema gerador repercutia o acesso das mulheres e a sua permanência no espaço educacional, foram desencadeadas memórias atreladas às intersecções de gênero, de raça e de classe.

No primeiro dia de aula, 23 de outubro, quando abordei o tema gerador, cujo título do texto de gênero notícia é “Número de mulheres de 14 a 29 anos que não estudam por causa de afazeres domésticos é 30 vezes maior que o de homens” (G1, 2017), observei o desencadeamento de algumas narrativas que remetiam a marcadores de exclusão que estão diretamente ligados aos problemas relacionados à permanência de mulheres negras na educação. As estudantes, ao acompanharem a leitura do título comigo, já apresentaram algumas memórias que atravessaram as suas vidas.

A partir do meu questionamento em que instigava as estudantes a falarem sobre o que achavam que o texto traria de informação e logo após fazermos a análise do título, algumas falas surgiram, como: “*As mulheres estão cuidando das crianças e não têm tempo para estudar!*”, “*Às vezes, os patrões não deixam*”, “*Já trabalhei em um lugar que eu não tinha hora para dormir!*”, “*Às vezes, o marido também não deixa!*”¹¹. No primeiro momento, cabe refletir que parte das alunas têm conhecimento sobre questões de gênero e classe, visto que as falas de distintas estudantes revelam essas noções. Mesmo que as alunas não apresentem discursos elaborados, as suas

¹¹ Falas de algumas estudantes da turma de alfabetização proferidas no momento do círculo de cultura em 23 de outubro de 2023, na cidade de Salvador.

falas revelam que identificam problemas voltados a marcadores de gênero e classe de forma explícita. É muito provável que as informações e os juízos de valores que manifestam podem ser remetidos às suas leituras de mundo. Com isso, cabe pensar no sentido da dororidade apresentado por Piedade (2018, p. 46):

Quando eu argumentei que Dororidade carrega, no seu significado, a Dor provocada em todas as Mulheres pelo Machismo, destaquei que quando se trata de Nós, Mulheres Pretas, tem um agravo nessa Dor, agravo provocado pelo Racismo. Racismo que vem da criação Branca pela manutenção do Poder... E o Machismo é Racista. Aí entra a Raça. E entra Gênero. Entra Classe. Sai a sororidade e entra a Dororidade.

Atravessada pelo que Piedade (2018) traz sobre o conceito de dororidade, é devastador o sentimento de que nós, mulheres negras, somos massacradas e pressionadas pelo machismo, por um machismo que caminha lado a lado com o preconceito racial e atinge diretamente a mulher empregada doméstica, por exemplo, que não tinha a escolha de estudar, já que era tratada como um objeto de domínio branco e de força imensurável, até porque a mulher negra está sempre sendo colocada nesse lugar de força bruta que tudo suporta, inclusive trabalhar sem ter hora para dormir.

Meu papel como coordenadora da sala de aula era levantar questões e perguntas, para fazer as estudantes refletirem sobre o tema que nós trabalhamos na aula. Nesse movimento, questiono a turma para saber quais as suas opiniões sobre o texto que trouxe a informação para o público dos leitores que o número de homens era menor do que o número de mulheres que não estudavam por conta das funções dos afazeres domésticos. Algumas pontuações que destaco e registro no meu caderno de campo como professora da turma são as seguintes: *“trabalha na rua e trabalha em casa”*; *“as de lá não deixam de estudar e as de cá deixam”*; *“elas não deixam porque há alguém para cuidar delas, do marido, da comida, dos filhos, da casa...”*¹².

Essas falas proferidas pelas estudantes trazem, primeiramente, o conhecimento de que as mulheres realizam um trabalho duplo ou até múltiplo, em que trabalhar na rua e trabalhar em casa são tarefas que andam juntas, sendo quase que uma condição de ser mulher negra moradora de bairros periféricos. Quando você é uma mulher que trabalha em casa limpando, cozinhando, cuidando e também

¹² Falas de algumas estudantes da turma de alfabetização proferidas no momento do círculo de cultura após a leitura do texto em 23 de outubro de 2025, na cidade de Salvador.

trabalhando na rua, assume as consequências de uma jornada de trabalho múltipla. Nesse caso, não há prioridade para descansar e conseguir qualidade de vida, pelo contrário, as estudantes negras ficam exaustas com a rotina laboral que afeta a permanência delas no ambiente escolar.

Talvez a interpretação mais clara da narrativa da estudante, que traz “as de lá” e “as de cá”, pode ser lida como referência às patroas como “as de lá”, e no sentido contrário encontram-se “as de cá”. Elas são as estudantes, mulheres negras da periferia, trabalhadoras domésticas. Nesse momento, a aluna faz uma reflexão muito importante para a nossa aula que leva às intersecções que tratamos neste texto, onde a mulher negra abdica dos estudos, enquanto a mulher branca assume um outro lugar social, o lugar do privilégio.

A mulher negra empregada doméstica, que é a realidade profissional das alunas dessa turma, trabalha na casa da mulher branca cuidando de todos os afazeres domésticos e cuidando da família como um todo, do marido até a criança. Essa mulher branca assume o lugar de privilégio, pode conduzir a sua vida sem jornadas múltiplas de trabalho e nessa condição ela consegue cuidar da sua saúde física, estudar, passear e se divertir, enquanto “as de cá” são condicionadas a realizarem os trabalhos pesados e exaustivos tanto no seu ambiente profissional quanto na sua casa. Estudar, nesse formato, é um desafio para a mulher negra.

Quando tratamos, no decorrer da semana, das discussões que partiam das provocações em torno da mulher na sociedade, uma das estudantes pontuou durante a aula, após assistirmos ao curta-metragem *Vida Maria*¹³, que a Maria que era representada no vídeo não estudou porque a mãe não deixou. A estudante ainda completa dizendo: “*ela foi fazer o que fazem em casa. Arrumou um pé de calça e fez oito filhos. Que tempo ia ter para estudar?*”¹⁴

Quando se falou no círculo de cultura que não ter estudado foi o resultado da não permissão da mãe da Maria, entende-se que o não acesso à escola também pode decorrer da não valorização da instituição escolar pela família. Isso não quer dizer que podemos culpabilizar as famílias que, porventura, não incentivaram seus filhos e filhas a estudarem, na verdade, esse fato nos demonstra como a sociedade é tão desigual

¹³ VIDA Maria PROTAGEM [S.L.: s. n.], 2017. 1 vídeo (9 min). Publicado pelo canal Vida Maria. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=yFpoG_htum4. Acesso em: 18 out. 2023.

¹⁴ Falas de uma estudante da turma de alfabetização proferidas no momento do círculo de cultura em 24 de outubro de 2025, na cidade de Salvador.

e perversa a ponto de fazer com que as pessoas das classes populares não acreditem, em alguns casos, na importância e no poder da educação.

A fala dessa estudante também revela um dos problemas enfrentados por mulheres negras, que é a sobrecarga de trabalho doméstico. Mas ao mesmo tempo, penso que as estudantes acabam fazendo uma leitura estereotipada e reprodutora do colonialismo, quando é dito que as Marias, representadas por mulheres negras do interior e sem escolarização, tendem a buscar um companheiro e, conseqüentemente, vivem para ter filhos e cuidar da casa, sendo então quase que impossível estudar e se alfabetizar diante dessa realidade. E realmente é um problema porque o sistema capitalista não oferece a essas mulheres com filhos oportunidades para sair da pobreza e conseguir qualidade de vida, quiçá tempo para estudar.

A EJA tem sido, marcadamente, um território ocupado por educandos/as que na infância não tiveram acesso e/ou não puderam permanecer nos bancos escolares, os quais que, ao retornarem à escola, depois de certa idade, continuam a apresentar dificuldades muito semelhantes àquelas de quando crianças: permanecer na escola e/ou lutar pela sobrevivência (Cruz; Viana, 2014, p. 3).

Seguir o caminho da sobrevivência para manter a comida em casa, pagar as contas e ajudar a família ou buscar o seu aprimoramento educacional? É difícil manter a escola como a prioridade, afirmo isso pela minha convivência com as mulheres da minha família que tiveram que optar pela sobrevivência.

5 OS SIGNIFICADOS DAS INTERSECÇÕES DE GÊNERO, RAÇA E CLASSE NAS MEMÓRIAS DAS ESTUDANTES NEGRAS

Os círculos de cultura nos trouxeram, como resultado, a construção de relações de confiança e afeto. As conversas e diálogos que mantive com as estudantes da EJA na Escola Municipal Jardim Santo Inácio desencadearam muitas reflexões em torno do que as mulheres negras vivem cotidianamente. Por esse motivo, as alunas foram convidadas para conversar a respeito das suas memórias em torno das intersecções dos marcadores de exclusão social, colocando-as como protagonistas. Nessa parte da dissertação, vou apresentar os relatos que foram registrados das entrevistas orais, com o propósito de identificar de que forma as intersecções de gênero, raça e classe atravessam a vida das mulheres estudantes da EJA.

5.1 AS ESTUDANTES DA TURMA DE ALFABETIZAÇÃO DA ESCOLA MUNICIPAL JARDIM SANTO INÁCIO

Após finalizar o contrato de substituição da professora titular e o processo pedagógico dos círculos de cultura que realizei na Escola Municipal Jardim Santo Inácio, em dezembro de 2023, mantive contato com as estudantes da turma por meio da rede do WhatsApp. Nesse processo, trocamos mensagens em datas especiais, aleatórias e cotidianas relacionadas às manifestações de saudade e de carinho, sempre perguntando como estavam, relatando como caminhavam na vida e na escola. Essas ações de trocas de mensagens eram recíprocas; elas enviavam áudios, emojis, imagens, orações, felicitações de fim de ano que eu respondia, mantendo uma correspondência digital permanente. Entendo esse movimento de correspondência permanente como uma forma de dizer às estudantes que elas são especiais para a minha relação e, dessa forma, suas trajetórias pessoais e as discussões que fizemos nos ciclos de cultura ainda estão em minhas memórias.

Quando se fez necessário dar encaminhamento à última etapa da pesquisa que foi realizada com entrevistas, fiz o convite para as estudantes por mensagens via WhatsApp. Elas receberam a solicitação de maneira muito curiosa, mostrando-se um pouco receosas. Acredito que esse tipo de convite não é algo comum do cotidiano de suas vidas. Porém, depois de explicar que se tratava de uma pesquisa acadêmica, mostraram-se afetuosas e disponíveis para me ajudar nesse estudo fazendo parte das entrevistas de forma ativa. Depois do convite, seis estudantes aceitaram participar das

entrevistas, com um roteiro semiestruturado e de forma individual. Para isso, agendamos a data e a hora para a realização da pesquisa na própria escola e a gestão disponibilizou uma sala para que a entrevista fosse realizada de forma reservada sem a interferência de outras pessoas.

Pactuamos com as seis alunas que participaram das entrevistas o uso de codinomes para preservar as suas identidades. Elas trouxeram em suas falas, perfis e trajetórias, as memórias atreladas às dores, reconstruções e reformulações que passaram ou inventaram para sobreviver mesmo diante dos desafios encontrados. Em vez de inventá-los pessoalmente, preferi que elas ficassem livres para fazer a escolha do codinome que gostariam de usar, sem pressão ou sem rótulo. A seguir apresento as estudantes participantes das entrevistas.

A primeira entrevistada decidiu que as pessoas, isto é, os leitores vão conhecê-la nesta pesquisa como Malu. Malu se autodeclara uma mulher negra e diz que sente bastante orgulho do seu pertencimento. Hoje ela tem 48 anos e é natural de Valença, cidade que fica localizada no território do Baixo Sul da Bahia. Informa que começou a trabalhar, ainda muito novinha, com 9 anos, como auxiliar de cuidadora de uma senhora idosa. Quando veio para Salvador, para trabalhar como empregada doméstica, tinha mais ou menos 14 anos. Malu é moradora do bairro Jardim Santo Inácio. Ela relata que a Escola Municipal Jardim Santo Inácio foi o primeiro ambiente escolar institucionalizado que frequentou.

A segunda estudante da turma de alfabetização entrevistada se autodeclara uma mulher preta e escolheu ser chamada de Nélia. Nélia é uma mulher de 61 anos que, assim como Malu, nasceu na cidade de Valença, interior da Bahia, porém elas só vieram a se conhecer na escola em que estudam hoje. Nélia afirma ter gostado muito da sua infância no interior e que veio para a cidade de Salvador quando já era adulta, aos seus 22 anos. Sua vinda está relacionada a um arranjo familiar, veio para tomar conta do sobrinho para que sua irmã pudesse trabalhar. Em seguida, arranhou empregos na cidade que giram em torno do trabalho doméstico. Ela é moradora do bairro Jardim Santo Inácio, onde fica localizada a Escola Municipal Jardim Santo Inácio. Informou-me que teve a oportunidade de estudar no interior até o fundamental I, isso significa que já chegou a Salvador com alguma experiência de escolarização.

A terceira estudante que dedicou seu tempo a participar da entrevista resolveu escolher o codinome de Vitória. Ela tem 56 anos e é natural da cidade de Ibicuí,

município inserido no território do Médio Sudoeste, interior do estado da Bahia, e na referida cidade teve acesso à escolarização e estudou até o fundamental I. Quando Vitória veio para Salvador, aos seus 11 anos, foi morar com sua irmã. Ainda estudou por um tempinho e, na faixa dos seus 16 anos, decidiu começar a sua vida profissional trabalhando em casa de família. Vitória é moradora do bairro Jardim Santo Inácio e demonstra certa insegurança para definir se é preta ou parda, mas se autodeclara uma mulher negra.

Dando continuidade à apresentação das estudantes da turma de alfabetização que concordaram em participar da entrevista, falemos da quarta que decidiu que a conheceríamos como Hortência, uma mulher que se autodeclara “negona”, de 70 anos, nascida em São Bernardo, localizada no Recôncavo da Bahia, onde morou até os seus 6 anos. Nessa faixa etária saiu de São Bernardo e foi morar em Jaguaribe e permaneceu por lá até os seus 12 anos, quando foi “*trazida por uma família que via como tinha uma vida sofrida no interior*”¹⁵ para Salvador para trabalhar como empregada doméstica. Hortência chegou a estudar quando era criança por pouco tempo, mas precisou sair da escola ainda muito jovem para dar conta das demandas da vida.

Mara foi o nome escolhido por outra das estudantes que se autodeclara uma mulher de cor parda que tem 50 anos e nasceu na cidade de Presidente Tancredo Neves, inserida no território de identidade Baixo-Sul, na Bahia. Durante a infância morava na roça e não estudou quando criança. Ela é moradora do bairro onde a Escola Municipal Jardim Santo Inácio fica localizada e revela que durante a infância trabalhava na zona rural com o seu pai e sua família capinando, preparando a terra para o plantio da roça até que foi para Valença, aos 16 anos, para trabalhar como babá. Até o momento que chegou em Valença, Mara ainda não tinha contato com a escola, e só por volta dos seus 17 anos, já trabalhando em casa de família cuidando de criança, teve acesso ao ambiente escolar.

Por fim, a última estudante entrevistada escolheu ser chamada de Cássia. Hoje ela também é moradora do bairro Jardim Santo Inácio, tem 54 anos, mas nasceu em Itabuna, município localizado no território de identidade Litoral Sul do estado da Bahia. Permaneceu em Itabuna até os 5 anos e, nesse período, chegou a conhecer e acessar a rede de escolarização, mas ela pediu e a sua mãe, juntamente com o pai e os

¹⁵ Fala de Hortência no momento da entrevista em 4 de dezembro de 2024.

irmãos, foram para a roça de sua avó paterna, na cidade de Euclides da Cunha, no território de identidade Semiárido Nordeste II, interior do Estado da Bahia, e não estudou mais. Quando tinha seus 12 anos, saiu da roça e veio para Salvador trabalhar, mas teve muita oscilação em sua vida e depois de altos e baixos só conseguiu retornar à escola quando adulta.

As seis estudantes mencionadas são as protagonistas que dão os sentidos ao que discutimos ao longo deste texto da dissertação. Com isso, a partir dessa breve apresentação que traz de forma sucinta um pouco sobre essas mulheres negras estudantes da EJA, como os seus codinomes e as suas cidades de origem, fica um tanto notório como alguns pontos em suas narrativas se relacionam, como o pouco ou o nenhum acesso à educação que tiveram na infância. Porém, ressalto que apesar de apresentarem pontos narrativos um tanto similares, as memórias apresentadas por cada estudante são particulares e únicas e assim serão tratadas no decorrer das análises.

No que diz respeito à tabulação de dados das entrevistas, fiz toda a leitura após as transcrições dos áudios gravados nos encontros com as estudantes. Após leitura detalhada, fiz inicialmente o levantamento das seguintes informações sobre as alunas participantes das entrevistas: codinome, idade, naturalidade, autodeclaração étnico-racial, breve histórico escolar e atividade profissional desenvolvida. Com essas informações foi possível apresentar, de forma introdutória, os perfis das seis mulheres que dialogam com a construção desta pesquisa.

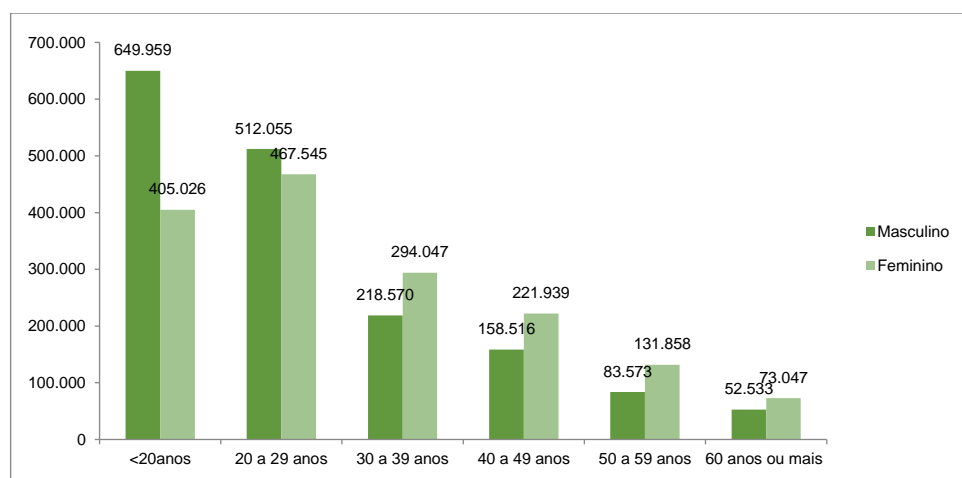
Após essa primeira leitura tratando das informações introdutórias e essenciais sobre cada uma das estudantes negras da turma de alfabetização, fiz, com base nos objetivos da pesquisa, um levantamento das falas das estudantes que remetiam às suas memórias e que de alguma forma estivessem relacionadas às intersecções de gênero, raça e classe. Não foi fácil, tampouco simples, ter que escolher entre tantas informações dadas pelas participantes das entrevistas, considerando as categorias com que eu poderia dialogar sem expor situações invasivas de suas vidas.

Para isso, trabalhei em cima das perspectivas apontadas nas memórias escolares, nas memórias que remetessem ao trabalho, na análise das experiências familiares e nos indicativos ou indícios que traziam sobre ser mulher negra na sociedade. A partir de indicadores que revelavam marcadores de exclusão social

presentes nas memórias das estudantes negras foi possível identificar e fazer incursões nas análises das falas, direta ou indiretamente.

A leitura atenta das entrevistas revela que é importante visualizar o perfil etário dessas mulheres, com idades que variam dos 48 aos 70 anos, de trajetórias que atravessam a maturidade da vida adulta até os primeiros anos da velhice. São mulheres que depois de exercerem atividades laborais relacionadas ao universo doméstico, com muitas experiências durante os anos de vida, retornam à escola com idades de maior vivência, interessadas em estabelecer novas formas de socialização, aprendizagem, atuações a partir das quais buscam reconstruir saberes e práticas na tentativa de construir aproximações com exigências da sociedade que lhes requer a ampliação da formação educacional. Ao observar o gráfico a seguir é possível visualizar de forma detalhada quando as mulheres começam a ser maioria nas escolas da EJA.

Gráfico 1 – Número de matrículas na EJA segundo faixa etária e sexo (Brasil, 2019)



Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), 2019.

De acordo com dados do INEP de 2019, percebe-se que o número de homens matriculados na EJA é maior até a faixa etária de menores de 20 anos, na faixa seguinte, dos 20 aos 29 anos, e logo depois nas faixas etárias seguintes, de 30 até 60 anos e mais, o número de mulheres matriculadas segue maior que a do sexo masculino, ou seja, a partir dos 30 anos, as mulheres começam a retornar à escola de forma mais ativa que os homens. Pode-se fazer algumas leituras desse material.

Observando o gráfico, podemos dizer que as mulheres retornam para a escola com o intuito de concluir a educação básica mais tardiamente. Esses dados também

ficam visíveis quando observamos a idade das mulheres da turma de alfabetização da EJA da Escola Municipal Jardim Santo Inácio.

Retornar à escola na idade mais avançada pode envolver diversas questões. Talvez a mais importante esteja relacionada à falta de condições de manterem as filhas nas escolas sem demandar suas contribuições financeiras para a manutenção das famílias e, em seguida, pode estar relacionada à formação precoce e à responsabilidade materna, contando ou não com a colaboração dos pais para custeio das despesas com a família. Porém, é importante pensar que nas culturas baianas, a mulher desde muito jovem é solicitada para assumir a função de cuidar, entre muitas outras, dos(as) irmãos(ãs) mais novos(as) para possibilitar às mães realizarem atividades remuneradas ou não fora do ambiente doméstico, além dos cuidados com os mais velhos e com a saúde de familiares que demandam esse tipo de atenção. Para cumprir todas essas responsabilidades, nem sempre as mulheres conseguem os apoios e estímulos necessários para articular as enormes tarefas pessoais, familiares, maternas e escolares para dar conta de concluir os estudos no tempo que é recomendado pelas agências de avaliação nacional e internacional.

Além de ter que assumir os encargos apontados, ainda recai sobre seus ombros outras exigências da sociedade. Permanecer analfabeta ou ter acesso restrito à escolarização e, por não terem alcançado a educação fundamental, as oportunidades oferecidas pelo mercado de trabalho quase sempre estão relacionadas à realização de atividades laborativas braçais e manuais, dentre as quais estão aquelas associadas aos empregos domésticos. Nesse sentido, a ausência ou a precariedade da inserção no processo educacional e de escolarização acaba por disponibilizar para as mulheres o acesso a postos de trabalho com muito esforço, levando-as à exaustão física e mental.

Ao pensar nas trajetórias das estudantes que participaram da pesquisa, autodeclaradas mulheres negras, com uma faixa etária que varia entre 48 e 70 anos, observei que há uma narrativa similar entre elas: todas saíram das cidades do interior onde nasceram, localizadas em cinco territórios de identidades do estado e migraram para Salvador, capital do estado da Bahia, para trabalhar. Contudo, as oportunidades que tiveram de acesso ao mercado de trabalho foram demasiadamente restritas porque a sociedade exige uma escolarização mais ampla para se ter a oportunidade de acessar determinados cargos e funções. Diante desse contexto, as referidas

mulheres negras recebem como oferta emprego, perante a precariedade educacional, habilidades relacionadas ao trabalho braçal como babá, cuidadora, cozinheira, passadeira, entre outras especificidades. A esse respeito são interessantes os dados apresentados pelo Ministério do Trabalho:

De acordo com pesquisa realizada em 2016 pelo Ministério do Trabalho e Previdência Social (MTPS) e Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), 92 % dos empregados domésticos são mulheres, e essa é a forma de renda de 5,9 milhões de brasileiras, o que equivale a 14% do total de trabalhadoras mulheres. Para as mulheres negras os números são ainda mais elevados, em pesquisa realizada pelo IPEA em 2014, apenas 10% das mulheres brancas eram trabalhadoras domésticas, enquanto que entre as negras o índice chegava a 17% (Nogueira, 2017, p. 48).

A pesquisa de Nogueira (2017, p. 48), apesar de conter dados defasados em quase uma década, revela que a classe das trabalhadoras domésticas é formada, em sua grande maioria, por mulheres que têm cor e raça determinada. Pode-se adendar que, no caso da amostra que encontramos em uma turma de EJA na Escola Municipal Jardim Santo Inácio em 2024, todas as mulheres se declaram negras e são também aquelas que vêm de algumas cidades do interior do estado da Bahia em busca de melhoria de vida e oportunidade no mercado de trabalho em Salvador. Ainda discutindo sobre o mercado de trabalho, Sueli Carneiro (2011, p. 113) informa que:

Em um contexto econômico marcado de altas taxas de desemprego e pelo desemprego estrutural, são exigidos altos níveis de escolarização da mão de obra desempregada que presta os trabalhos mais banais, o que afasta cada vez mais os negros do mercado de trabalho, posto que eles reconhecidamente compõem o segmento social que experimenta as maiores desigualdades educacionais.

Carneiro (2011) traz em suas colocações que o mercado de trabalho faz seleções totalmente discriminatórias que reforçam as exclusões sociais e raciais que corrobora com as marcas do colonialismo do poder em que as pessoas negras são colocadas em lugares menos favorecidos por terem historicamente as vidas marcadas pela exclusão educacional. As reflexões de Carneiro me ajudam a pensar que as estudantes tiveram as suas histórias de escolarização atravessadas por condições de vida que, apesar das particularidades de cada uma, fortalecem a ideia de que a pessoa de classe popular, com pouco recurso financeiro, negro ou negra, tem como prioridade na vida trabalhar para se sustentar. Faço essa narrativa me lembrando da minha avó e do meu avô que tiveram as suas histórias escolares interrompidas pelo trabalho.

A esse respeito, Arroyo (2017) traz essa discussão precisa sobre a escola, que me faz lembrar que a escola não é e não será o remédio para os problemas sociais causados pela pobreza, ao contrário, é a pobreza um fato que traz para a vida do pobre diversas consequências, uma delas é o não acesso à educação. Contudo, são essas mulheres negras como Malu, Nélia, Vitória, Hortência, Mara e Cássia que “lutam contra as injustiças, por trabalho, renda, comida, teto, terra, escola” (Arroyo, 2017, p. 156) no movimento constante de resistência.

Na próxima seção, trato da análise das entrevistas que me foram dadas pelas estudantes negras de uma turma noturna da EJA da Escola Municipal Jardim Santo Inácio, a fim de compreender e discutir os significados das suas memórias em torno das intersecções de gênero, raça e de classe presentes nos seus relatos tratando especificamente das memórias sobre os acessos ou não aos processos educacionais que elas atrelaram às memórias de trabalho e às relações interpessoais ligadas a cada história da vida escolar das estudantes.

Para dialogar com as estudantes negras de uma turma da Escola Municipal da EJA, desde a construção dos círculos de cultura até os momentos das entrevistas, nos empenhamos em manter nossas relações pautadas pela crença de que “[...] a prática do diálogo é um dos meios mais simples com que nós podemos começar a cruzar as fronteiras, as barreiras que podem ser ou não erguidas pela raça, pelo gênero, pela classe social [...]” (hooks, 2017, p. 174). Com base nessa proposição, acreditamos que a educação, apesar da infinidade de problemas, pode ser um ambiente de possibilidades e esperança que, se nos trouxe até aqui, nos permitirá, ao manter nossa prática docente, proporcionar momentos para pensar criticamente nas dores que nos atravessam e vislumbrar alternativas de mudança.

5.2 MARCADORES DE EXCLUSÃO NAS MEMÓRIAS DAS ESTUDANTES NEGRAS DA TURMA DE ALFABETIZAÇÃO DA EJA DA ESCOLA MUNICIPAL JARDIM SANTO INÁCIO

Segundo Grada Kilomba (2008, p. 33): “A boca é um órgão muito especial. Ela simboliza a fala e a enunciação”, contudo quando uma pessoa negra fala ela consegue, através da boca, compartilhar as memórias que representam as marcas da colonialidade, marcas que são negadas e escondidas pelos brancos. Falar é uma oportunidade de denunciar oralmente a perversidade que está atrelada à construção

de uma sociedade onde existe a ideia de outro. Com isso, Grada Kilomba (2008, p. 34) ainda completa que a boca é “[...] o órgão que, historicamente, tem sido severamente censurado”, pois o branco nega ter ocupado e ainda ocupar o lugar de pessoas perversas, e permitir que pessoas negras falem em determinados espaços é escancarar, cada vez mais, as mazelas sociais e raciais.

Tentam controlar, até nos tempos da contemporaneidade, os nossos corpos negros para que a gente não fale e não denuncie, e com isso seja possível manter o *status* daqueles que não permitem serem tirados dos seus lugares sociais confortáveis. De fato, mesmo que tenhamos um espaço de fala livre, ainda é difícil falar sobre as memórias que nos machucam de forma devastadora. E ainda que falemos, nossas verdades são, contudo, “[...] negadas, reprimidas, mantidas e guardadas como segredos” (Grada Kilomba, 2008, p. 41) diante da condição de manter o que está posto socialmente, que são os marcadores de exclusão que se interseccionam causando as vulnerabilidades sociais, raciais e de gênero.

O que acontece nas escolas é o que hooks (2017, p. 57) já problematizou de que “[...] os alunos estão muito mais dispostos que os professores a abrir mão de sua dependência em relação a educação bancária”, o que significa que os alunos e as alunas estão muito mais dispostos a falar do que os professores em construir um espaço para que essas pessoas possam falar de forma a serem ouvidas com atenção e respeito – até pelo fato de o(a) professor(a) não compreender ou não aceitar que não possui todo o conhecimento e que a sua função é coordenar a aula e não controlar o espaço. Nessa perspectiva, sendo a boca um órgão tão censurado, falar pode ser considerado um ato de transformação.

As alunas de uma turma da Escola Municipal Jardim Santo Inácio se despiram e falam, trazendo com elas, nas falas, desde os círculos de cultura até as entrevistas, as suas memórias de histórias de vida que estão diretamente ligadas às histórias escolares e trabalhistas. Algumas estudantes se sentiram mais livres e falam sem que fosse necessário fazer tantas perguntas, outras já se sentiram mais tímidas, talvez com receio do que falaria e foram mais diretas nas respostas. Nosso diálogo se pautou em perguntas que nos permitiria conhecer mais sobre a mulher negra estudante da EJA, de forma a compreender as interseccionalidades presentes nas memórias de cada aluna, visto que as desigualdades não podem ser analisadas a partir de um único fator de exclusão social.

Malu, Nélia, Vitória, Hortência, Mara e Cássia, mulheres adultas e idosas, nascidas todas no interior da Bahia e estudantes da EJA, atualmente na cidade de Salvador, apresentam memórias sobre a escola na infância ou na juventude, seja essa experiência institucional ou não. A escola é um dos primeiros espaços sociais de convivência de uma criança e é nesse espaço que desenvolvemos habilidades práticas e pedagógicas, mas também habilidades sociais como a de comunicação, expressão, raciocínio e criticidade, por exemplo. O não acesso a esse espaço ou a quebra do contato com a escola na infância afeta diretamente no olhar que temos sobre o mundo.

[...] nesse lugar que eu morava não tinha escola para estudar. Então, aí logo quando eu tinha tipo, acho mais ou menos, 8, 9 anos, que fizeram um galpão lá, aí tinha umas pessoas, umas professoras que ia ensinar, mas não tinha cadeira, não tinha mesa, não tinha nada. [...] E ali, se eu fiquei e estudei ali, não foi mais de um ano, um ano e pouquinho. E logo em seguida minha mãe me arranjou uma pessoa conhecida dela na cidade. [...] E me deu pra essa moça. [...] Aí ela me colocou em uma banca de uma escolinha infantil. Aí foi que eu aprendi a fazer o meu nome. [...] Aqui foi a primeira sala de aula que eu tive. Pra sentar numa sala de aula. Com cadeira, com mesa, com colegas juntos. Foi a primeira. Com professor, com quadro (Malu, 2024).

Essa fala de Malu surgiu de forma muito fluida quando lhe perguntei sobre as suas experiências com a escola. Ela discorreu livremente e com muita liberdade sobre as suas lembranças com relação à educação. Dentro do que ela relata, consigo perceber que o acesso escasso à escola institucionalizada é uma realidade presente nas histórias de vida de pessoas naturais de zonas rurais e de classes populares. Contudo, Malu traz à tona uma outra perspectiva importante sobre a educação e sua experiência em particular: o acesso a espaços que, embora não sejam institucionais, funcionam como espaços e ambientes de aprendizagem, como o galpão que estudou. Ainda que precário, ao relacionar as características desse galpão descritas por Malu, onde estudou aos 8 ou 9 anos, percebo que o acesso aos espaços de aprendizagem ultrapassa as estruturas institucionalizadas. Acredito que, mesmo tendo estudado por um curto período nesse galpão, essa experiência marcou sua história de vida, proporcionando-lhe alguma forma de aprendizado.

Malu relata que aprendeu a escrever o seu nome em uma banca, em outra experiência com a educação. No entanto, sua primeira vivência em um espaço digno de ser chamado de “escola” ocorreu na Escola Municipal Jardim Santo Inácio, já na sua vida adulta. Vejo que Malu percebe esse ambiente como espaço significativo por reunir, em um único lugar, cadeira, mesa, colegas, professor e quadro. Vejo como

esses detalhes fizeram e continuam fazendo a diferença para a estudante que, na infância, não teve o direito de estar em uma escola que lhe oferecesse aquilo que se vê nas televisões e novelas brasileiras: uma sala de aula completa em todos os sentidos, tanto pedagógicos quanto de sua cultura material. Uma boa estrutura adequada, uma sala bem iluminada, professores qualificados, climatização apropriada, materiais resistentes, cadeiras confortáveis, aulas planejadas e tantos outros elementos pedagógicos que compõem o que chamamos de “sala de aula” e que, juntos, também contribuem significativamente para o processo de aprendizagem.

Quando pergunto a Mara sobre a sua memória escolar, ela fala que:

[...] a gente não estudou lá não. [...] Tinha escola, mas painho colocava a gente pra trabalhar lá na roça. Capinar, plantar... Eles plantavam muito era cravo, cacau, mandioca. Era gengibre que eles plantavam. Então quando eu fui mesmo começar a trabalhar em casa de família, eu já tinha 16, 17 anos. [...] Eu nunca tinha ido na escola. Eu fui pra escola depois que eu comecei a trabalhar. Eu fui pra cidade, saí da roça. Aí meus patrão perguntou ‘Não, você tem que estudar, você tem que assinar seu nome’. Porque eu não sabia fazer meu nome. E eu não tinha nem identidade (Mara, 2024).

É discutido que a escola não é o único espaço em que aprendemos – e realmente, não é. Nós aprendemos nos diversos contextos sociais em que vivemos, na convivência com a família, no acesso às ruas, no trabalho, nos templos religiosos e outros. Meus avós e as alunas da Escola Municipal Jardim Santo Inácio são provas vivas disso, mas não podemos ignorar que o acesso à escola é um direito de todos. Quando Malu e Mara afirmam não terem tido acesso à escola ainda quando crianças é como se estivessem afirmando que a situação de pobreza em que estavam expostas foi capaz de roubar as suas humanidades. O que quero dizer com isso é que a escola, mesmo que seja um direito de todos, ainda não é capaz de ser acessível a todas as pessoas.

No caso de Mara, sua infância foi tomada por aprendizagens do cotidiano rural: plantar, cultivar, colher e cuidar roça onde vivia. Foi uma aprendizagem viva, composta por conhecimentos e saberes que certamente não estão no alcance de todos. No entanto, apesar de rica, essa experiência de aprendizagem a impediu de acessar a escola, devido a motivos de força maior, já que o trabalho era a prioridade da família. Afinal, o sustento da casa dependia do trabalho no campo, na atividade agrícola desempenhada pelo grupo familiar de Mara para a manutenção da casa.

Vejo como a estudante Mara, ao mudar-se para a cidade e iniciar sua jornada de trabalho como empregada doméstica, sentiu a necessidade de começar a

ingressar em uma instituição escolar. As demandas e cobranças sociais surgiram para ela à medida que começou a ter maior contato com práticas grafocêntricas, tendo que enfrentar exigências relacionadas à leitura e à escrita. Essas demandas começaram a aparecer e se tornaram evidentes, inclusive no seu ambiente de trabalho, quando os seus patrões cobravam que ela precisava assinar seu próprio nome.

Mara chegou à capital do estado da Bahia para trabalhar e conta que, à época, não possuía sequer uma carteira de identidade. Relata que:

[...] Eu fui ter identidade depois que eu fui trabalhar em Valença, que é a patroa deu em cima do meu pai que tinha que fazer identidade, pra eu estudar, que tinha que fazer, que tinha que fazer. Aí meu pai não sabia onde estava o que antigamente batizava no padre. E tinha um negócio de batistério. É um documento que chama batistério. E painho eu não sabia onde é que mais... E aí painho foi atrás desse padre. Chegou lá o padre nem existia mais. O padre já tinha batido as caçoletas. E nem existia mais igreja. Então ele, dizendo ele que ele anotou o ano que a gente nasceu. E aí botou lá o nome da gente, botou a data e deu a patroa. A patroa foi e me levou. Lá no... Que antigamente fazia no correio... A identidade... Aí eu peguei e fiz a identidade. Aí ela pegou e me matriculou. Só que aí... Eu tinha 17 anos. Só que aí eu não frequentava direito. Porque eu trabalhava e dormia lá. Porque ficava lá direto, entendeu? (Mara, 2024).

Refletindo sobre os relatos orais que a estudante trouxe durante a entrevista, é possível dialogar sobre alguns pontos importantes. Primeiro, Mara, além de não ter tido a oportunidade de se alfabetizar na infância, também não teve acesso ao seu documento de identidade – um documento importante para qualquer pessoa, pois contém informações fundamentais como a filiação, a naturalidade e a data de nascimento. A ausência desse documento de identificação representa uma das formas de apagamento das pessoas negras e de classe popular, que acabam perdendo, em suas memórias, dados essenciais sobre sua própria identidade.

A igreja, nesse contexto, desempenha papel relevante para aquelas pessoas que são excluídas do acesso ao registro civil. Percebe-se que o batismo adquire um significado especial para muitas famílias. O que quero dizer com isso é que, independentemente das condições familiares, a criança recebe o batismo na igreja e, por conseguinte, sua data de nascimento passa a constar no documento de batistério. Esse registro acaba funcionando como uma forma alternativa de preservação das memórias da infância e do nascimento.

Ser cobrada pelos patrões para ter esse documento de identidade, no caso de Mara, não pode ser interpretado como uma bondade ou um incentivo para que ela acessasse ao ambiente escolar. Ao contrário, pois mesmo após conseguir resolver essa pendência documental, frequentar a escola ainda era um problema para Mara,

já que ela não dispunha de tempo de qualidade, uma vez que morava na casa onde trabalhava. Mara (2024) ainda revela que: “[...] às vezes dava pra me ir pra escola de noite e às vezes não dava porque às vezes eu terminava o serviço já tarde. [...] toda hora queria uma coisa, outro queria uma coisa ou outro queria outra coisa”. Ou seja, após resolver as questões burocráticas documentais, o discurso de que a empregada doméstica precisava estudar e aprender a escrever o seu nome já não era mais prioridade. O que realmente importava era a disponibilidade de Mara para realizar todos os serviços possíveis na casa onde trabalhava, sem ter horário fixo para encerrar sua jornada.

Portanto, não se educa ‘para alguma coisa’, educa-se porque a educação é um direito e, como tal, deve ser garantido de forma igualitária, equânime e justa. O objetivo da educação e das suas políticas não é formar gerações para o mercado, para o vestibular ou, tampouco, atingir os índices internacionais de alfabetização e matematização. O foco central são os sujeitos sociais, entendidos como cidadãos e sujeitos de direitos. Essa interpretação tem sido adensada do ponto de vista político e epistemológico pelos movimentos sociais ao enfatizarem que os sujeitos de direitos são também diversos em raça, etnia, credo, gênero, orientação sexual e idade, entre outros. Enfatizam, também, que essa diversidade tem sido tratada de forma desigual e discriminatória ao longo dos séculos e ainda não foi devidamente equacionada pelas políticas de Estado, pelas escolas e seus currículos (Gomes, 2012, p. 688).

Nilma Lino Gomes (2012) apresenta com firmeza e convicção o quanto o sistema educacional tem sido negacionista, um posicionamento que impacta diretamente no ideário de escola. Há séculos, nós, pessoas negras, estamos ocupando os maiores números de pessoas que não sabem ler e escrever. Entre programas, projetos e políticas educacionais, somos nós, ainda, os mais afetados e afetadas na história da educação brasileira.

Os recortes feitos anteriormente, sobre Malu e Mara, por exemplo, mostram como a educação, embora seja um direito de todas as pessoas e devesse ser igualitária e justa, não se concretiza dessa forma. Os atravessamentos de raça, etnia, classe social e gênero são alguns dos marcadores que reforçam as desigualdades de acesso a essa educação e que, ao longo da história, continuam se perpetuando, criando as vulnerabilidades às quais essas pessoas – que não tiveram o seu direito à educação garantido – estão suscetíveis.

A leitura de Gomes me remete ao depoimento de Nélia que, por exemplo, embora tenha tido algum acesso à sala de aula na infância, não teve sua permanência garantida. Talvez, depois de chegar a ser matriculado na escola, manter-se estudando

seja um dos maiores desafios para as pessoas negras e pobres. Nélia, estudante da EJA, nos informa na entrevista que aos “[...] 8 anos que eu comecei a estudar. Acho que foi porque na roça, no interior é muito longe. A escola era longe” (Nélia, 2024). A estudante lembra que, mesmo quando se tem acesso à escola – que ficava muito distante do lugar da moradia –, permanecer estudando, tendo que vencer diariamente o longo trajeto da casa até a escola na zona rural do interior do Estado, é um desafio enorme para vencer as dificuldades apresentadas. Pode-se compreender que para vencer um desafio tão grande para permanecer estudando em condições desfavoráveis e ligadas às condições precárias de vida, a escola deixou de ser uma opção e passou a ser uma impossibilidade para Nélia, deixando espaço para o trabalho, que se tornou a prioridade para a manutenção da vida.

A narrativa de Nélia apresenta uma semelhança com a informação prestada por Vitória quando informa que “[...] eu estudei no interior. Eu só fiz pouca série, assim, a segunda, até o terceiro ano. [...] aí eu vim pra cá com 11 anos. [...] Eu fiquei na casa da minha irmã. Depois eu decidi não ficar mais. Eu queria ir trabalhar. [...] Eu acho que eu tava na faixa de uns 16 anos. Aí eu fui trabalhar” (Vitória, 2024). Fazendo uma leitura cuidadosa da informação prestada por Vitória, é possível identificar que existe um silêncio sem informação do período que vai dos 11 aos 17 anos, quando decidiu ir trabalhar. É muito provável que durante esse período tenha ajudado a irmã nos cuidados da casa e da família, mas ao que parece, não conseguiu estudar.

No caso de Hortência, ela também teve acesso a algum tipo de educação porque estudou um pouquinho, mas teve sua história de escolarização marcada pela necessidade de trabalhar:

Eu vim pra Jaguaribe, eu tinha 6 anos. Acho que eu tinha 6 anos. Aí eu fiquei lá até os 12 anos. Aí depois eu vim pra cá, pra Salvador, trabalhar, porque eu não tinha pai, fiquei aqui sem pai, eu tinha padrasto. [...] Uma família que me trouxe pra moar no Pero Vaz. Ela me trouxe porque minha vida lá era muito sofrida (Hortência, 2024).

Analisando esse relato de Hortência, parece-me que a ausência do pai marcou profundamente a sua história de vida. Talvez ter um padrasto no lugar do pai biológico não tenha sido uma das suas melhores experiências. Como as pessoas ao seu redor percebiam suas dificuldades e necessidades diversas, uma outra família, da qual ela não fazia parte, a trouxe para Salvador, acredito que na tentativa de oferecer-lhe maiores chances e oportunidades de crescimento e desenvolvimento de forma mais justa e saudável.

Já a educação escolar de Cássia foi interrompida pelos percalços da vida:

[...] até os meus 5 anos eu estudei. [...] quando eu completei meus 5 anos, a minha mãe morreu e aí eu fiquei mais meu irmão, a gente somos em cinco e meu pai levou a gente para o interior, para a casa da mãe dele, da família dele. [...] A gente teve que aprender muita coisa que a gente não sabia. Além de morar na roça, ficar sem estudar (Cássia, 2024).

Na narrativa da estudante, percebo uma chave interessante relacionando a busca do pai de Cássia pelo suporte familiar feminino – neste caso, sua avó – para ajudar no cuidado e na criação das crianças. A necessidade do homem de recorrer à ajuda feminina quando se trata do cuidar e do educar reflete uma dinâmica que transfere à mulher a responsabilidade pelas atividades domésticas, muitas vezes de forma solitária.

A ida de Cássia para a casa de sua avó lhe trouxe muitas marcas significativas, inclusive em relação às suas memórias escolares. Esse deslocamento exigiu que ela modificasse toda a sua dinâmica de vida, estabelecendo um contato mais intenso com a roça e os afazeres daquele espaço, o que conseqüentemente a afastou do ambiente escolar educacional. Há, com isso, a marca da impossibilidade de estudar de forma regular na infância, pois as políticas, vistas como universais, não têm dado a devida atenção àquelas pessoas que realmente precisam e que estão localizadas em espaços físicos bem definidos, que são as periferias e as zonas rurais. Além disso, são pessoas com fenótipos também determinado historicamente, que são as pessoas negras.

É recorrente que trabalhos realizados por empregadas domésticas sejam construídos a partir de uma relação de troca de favores. O exemplo clássico dessa relação, que pode ser considerado de abuso, é quando a pessoa faz serviços em sua casa em troca dos serviços de dormida, comida e condições mínimas de sobrevivência, sem dar nenhuma remuneração nem criar um vínculo trabalhista. A esse respeito, Malu traz uma recordação bastante instigante quando informa: “*O que eu ganhava era assim, no tempo de festa, ela me dava roupa. E todo sábado minha mãe ia lá. Aí ela dava, acho que tipo, cinco reais e dizia ‘então é um dinheirinho pra você comprar um peixe’*” (Malu, 2024). Esse relato que Malu trouxe se refere ao período em que ela tinha por volta dos seus 8 a 9 anos. Nesse período, de acordo sua entrevista, foi morar com uma senhora e sua filha, e mesmo com essa idade ajudava a cuidar da idosa enquanto a filha saía para trabalhar.

Acredito que, para a mãe de Malu, saber que talvez a sua filha não estivesse tão vulnerável por morar em uma casa onde teria comida e cama para dormir era um alívio. Mas também acredito que havia o sofrimento dessa mãe, que não pôde oferecer à filha as condições de vida que gostaria. Há uma profunda infelicidade na infância retirada de forma violenta, como evidencia o relato de Malu. Tão jovem, ela sentiu na pele as marcas da pobreza, atrelada à sua cor de pele e à sua classe social que a afastaram da família e a colocaram na posição e na responsabilidade de cuidadora de outra pessoa – ainda que ela própria fosse a pessoa que mais precisasse de cuidado. A mulher, nessa configuração, mais uma vez exerce a função de cuidar, de prestar o serviço, oferecendo sua mão de obra de forma barata em troca de comida, casa e um pequeno valor para que sua família pudesse comprar o que comer.

O relato de Mara também traz memórias das experiências de trabalho, onde ela conta que “[...] mesmo doente ela queria que eu trabalhasse. Mesmo doente eu tinha que trabalhar. Lá não tinha esse negócio não. Eu fiquei assim, dessa grossurinha. Eu peguei uma anemia profunda” (Mara, 2024). Essa memória, compartilhada em sua entrevista, representa uma grande violência sofrida por um corpo negro doente que sequer teve a chance de pausar para tentar se recuperar. O que Mara relata remete, historicamente, ao que as pessoas negras enfrentam no mercado de trabalho: a obrigatoriedade de trabalhar independentemente das suas condições físicas e psicológicas, o que as coloca em situações de extrema vulnerabilidade, chegando a correr riscos de vida.

O racismo institucionalizado, atrelado à colonialidade, sustenta a ideia de que a pessoa de corpo negro pode suportar tudo. Por ser socialmente construído para o trabalho, não se tolera que ele adoença. Nesse caso, o trabalho deixa de ser um meio de vida necessário para a manutenção do sistema capitalista e passa a ser uma fonte de morte, onde a saúde da pessoa negra – e, particularmente, da mulher negra – é perversamente violentada.

Ao sofrer com a violência que vivia, Mara precisou fugir da casa onde trabalhava para conseguir sobreviver. Além de todo o risco que uma mulher corre trabalhando como empregada doméstica, como o da exploração sexual, por exemplo, há também o risco da exploração psicológica a partir do uso excessivo do seu corpo nas tarefas exercidas que posso, aqui, peço licença, tratar como análogas à escravidão.

Ainda que haja um número extenso de mulheres negras que tiveram o seu direito ao acesso à escola roubado e que, por isso, tenha sofrido drasticamente as consequências do mercado de trabalho, a vida e as experiências de aprendizado que aconteceram durante suas jornadas fora do ambiente escolar ofereceram uma bagagem para ler o mundo de forma crítica, com precisão dos marcadores de exclusão que atravessaram as suas vidas, apesar de que “a maioria das pessoas negras foi colonizada, ensinada a aceitar e defender a supremacia branca” (hooks, 2020, p. 63).

Mesmo que conduzida a estar em um lugar familiar em que o racismo poderia não estar exposto, Malu percebe e toma consciência que ele se faz presente e está impregnado em muitos momentos, acontecendo em atos, falas, gestos e atitudes que observamos no retado de memória em que diz:

[...] não tenho vergonha da minha cor [...], eu já sofri mesmo no meu relacionamento [...], até isso me prendia muito também, eu ficava muito mal de um jeito que a família era toda racista. Ele mesmo não saía comigo, ele não ia nem no mercado, ele ficava comigo com vergonha da minha cor (Malu, 2024).

Ao tratar das memórias que envolviam a família, a estudante Malu trouxe um retrato do racismo explícito que sofreu em um relacionamento afetivo, o que afetou diretamente sua autoestima. Apesar de ser uma aluna racialmente consciente, se autodeclarando preta e expressando isso com naturalidade, ela não escapou de viver uma relação interracial com um homem branco racista. Vejo que, para esse homem, estar com Malu foi uma oportunidade não apenas de estar com uma mulher de fibra, com uma história de vida marcada pelo crescimento, inteligente e com várias outras qualidades, mas também de estar com uma mulher preta que, na maioria das vezes, é vista como um corpo a ser utilizado e posteriormente descartado.

Apesar de ser uma realidade dura, é verídico que mulheres negras sofrem abusos psicológicos e racismo em relações amorosas. Ou seja, estar em um relacionamento e sofrer violência racial é comum, mas ainda se fala pouco sobre isso na sociedade. No caso de Malu, havia consciência da presença do racismo na relação, mas a solidão da mulher negra, em alguns momentos, nos faz passar por sofrimentos demasiados.

Eu tive um relacionamento interracial, assim como Malu, e estava a todo tempo sendo exposta a provocações para mostrar que estar comigo valia a pena. Pouco fui a festas da família, minhas roupas não estavam adequadas para andar com o homem

branco, minha intelectualidade não era o suficiente para conquistar os meus sonhos e só após sair dessa relação que aceitei dizer que sofria racismo cotidianamente e hoje tenho ciência do quanto isso me afetou. Nós, mulheres negras, estamos expostas a situações vexatórias e inapropriadas em relações abusivas e racistas que nos conduzem ao lugar da mulher que não é para ser mostrada.

Convivemos a todo instante com o racismo e não escapamos dele nem em nossas próprias casas, ainda mais nas ruas e lugares públicos. O relato de Hortência traz um olhar atento e consciente do que passa na pele também em locais públicos aos quais acessa com frequência. Ela lembra que:

[...] se você entra em uma loja e só tem branco que fica assim ó, fica olhando. Ainda mais quando tá com aquelas tranças, tá com aqueles cabelos, com os cabelos doido... De turbante pior ainda. Por isso que eu coloco meus turbantes mesmo e entro mesmo. Outro dia eu tava na Avenida Sete com uma amiga aí a gente entrou na loja. [...] fui e perguntei 'tá me seguindo por que? Eu não sou ladrona não. Ladrão entra aqui e vocês não vê nada' (Hortência, 2024).

A denúncia de Hortência quer chamar a atenção para situações cotidianas de racismo que segmentos das classes média e alta da população não querem, ou não se interessam em ver, porque tanto avaliam que não tratam delas mesmas quanto reforçam a construção depreciativa da imagem da pessoa negra para caracterizá-la como o lugar do(a) outro(a), aquele(a) que deve ser vislumbrado(a) como inferior.

Nesse sentido, é possível observar nos relatos dessas estudantes que se tiveram restritos acessos à escolarização, fazem “leituras de mundo” – para usar uma consigna de Freire – ou de suas “consciências vividas” e ativas capazes de evocar possibilidades da “identidade racial” e revelar com indignações os eventos de racismo sofridos em ambientes públicos e domésticos nas relações que estabeleceram em Salvador. Nesse sentido, é importante considerar com Quijano (2005, p. 117) que “raça e identidade racial foram estabelecidas como instrumentos de classificação social básica da população”, capazes de determinar os lugares que serão ocupados pelos sujeitos que disputam os significados.

As memórias das alunas da turma também perpassam pelos marcadores de gênero, de raça e classe social, apresentados nas narrativas que abordam os limites e a impossibilidade de estudar em determinadas circunstâncias. Nélia revela que já depois de adulta, mas ainda jovem, em um período da vida em que estava casada, tentou voltar a estudar algumas vezes, mas teve dificuldades em permanecer na escola, porque quando “*chegava dez e meia, onze horas*”, o marido começou a falar

que chegar da escola naqueles horários “*não tá dando certo não*” [...] *por causa do horário que eu chegava [...] era muito tarde. Porque do trabalho eu já ia direto*” (Nélia, 2024). Nesse caso, Nélia trabalhava durante o dia e a noite ia para a escola, mas o seu ex-marido se queixava do horário que a esposa chegava em casa. Não havia incentivo por parte da rede de apoio dessa mulher negra que já havia abandonado a escola em um outro momento da sua vida.

Mesmo assim, a escola, como um espaço de diálogos baseados em pressupostos defendidos por hooks (2021) como base e suporte institucional, pode se tornar um espaço de esperança porque, ainda que esteja inserida na sociedade, ela pode oferecer e coordenar discussões contra o sexismo, o machismo, o racismo e os privilégios classistas. No percurso que fizemos com as estudantes da EJA, elas têm a consciência de que a escola, para além de um espaço de aprender a ler e a escrever, é também um espaço que lhes permite pensar. Quando assumi a substituição, coloquei-me perante a turma na posição de coordenar a sala de aula no sentido de contribuir para a formação de uma rede dialógica preparada para acolher memórias e histórias de vida escolar.

Imersa nesse processo, Mara (2024) se posiciona dizendo que se “[...] *é ruim com estudo, imagine sem estudo. Sem estudo então, se a gente quiser alguma coisa na vida, a gente tem que estudar*”. Essa fala da estudante revela a consciência que adquiriu sobre a importância de se aproximar e se apropriar da cultura produzida pela e na escola da qual é parte integrante tanto para ampliar sua compreensão sobre os direitos e a formação cidadã quanto para adquirir habilidades demandadas pelos grupos sociais com os quais convive, porque retornar para a escola na idade adulta é uma escolha pessoal que pode estar articulada a interesses objetivos e subjetivos importantes nos novos ciclos de vida.

As estudantes da EJA compreendem e demonstram em seus depoimentos que o retorno às aulas e à rotina escolar tem se tornado atividades importantes para suas vidas e cujo acesso tem contribuído muito para o desenvolvimento pessoal e profissional. Apesar de a escola, como instituição, ainda ser um espaço que necessita realizar mudanças importantes no sentido da incorporação de saberes, conhecimentos e culturas dos sujeitos que participam cotidianamente de sua construção, paradoxalmente ela possibilita aos referidos sujeitos pensar de forma crítica a respeito do preconceito racial, sexual e de gênero, do epistemicídio, do

feminicídio, da misoginia, da violência urbana contra negros e pobres, em outras palavras, despir as perversidades do mundo e apontar para a construção de utopias daquilo que queremos e podemos ser. A escola nos permite sonhar em sermos nós mesmos.

Malu revela uma dimensão subjetiva e religiosa ao afirmar: “[...] eu voltei, eu queria aprender a ler a Bíblia. Então, comecei a ver que isso é tão bom, que é um incentivo pra outras coisas também. O mundo vai avançando e se a gente não tentar acompanhar, vai ficando pra trás” (Malu, 2024). Nesse caso, é importante destacar, mais uma vez, o papel significativo que as instâncias religiosas têm, com funções significativas na vida da mulher negra pouco escolarizada. No caso de Malu, que tem a igreja como uma instituição importante, a curiosidade em ler a Bíblia serviu como incentivo para seu retorno à escola, pois os escritos do livro sagrado despertam seu interesse e sua curiosidade a ponto de levá-la de volta para o ambiente escolar.

Malu complementa sua fala ao dizer que: “[...] você veio, já veio ensinou muita coisa. Eu aprendi bastante com você. Nunca vou esquecer esse momento. Porque eu sou muito tímida e nesse curto período de tempo eu sei que eu desenvolvi bastante dessa timidez que eu tinha” (Malu, 2024). Para Malu, a escola, especialmente a partir dos círculos de cultura realizados com as alunas negras da turma alfabetização, começa a representar significados e oportunidades de avanço e rupturas. A partir de sua fala, compreendo a importância da construção de uma prática pedagógica dialógica, mas acima de tudo respeitosa e atenta às particularidades das estudantes, que fazem da sala de aula um espaço de saber.

A escola precisa, com urgência, se constituir como um espaço de representatividade, pois como disse Hortência (2024): “*Eu acho que se a gente estudar, aprender, pode ir... Como é que fala? Debater!*”, ou seja, a população negra brasileira das periferias e dos campos pode debater e utilizar o saber de forma crítica. Uma escola que se compromete com o cuidado com aqueles e aquelas que, ao longo de toda uma história de vida, foram vistos como o outro e que têm a possibilidade de usar conhecimentos e saberes como instrumentos para análise e discussão sobre a realidade, possibilitando intervenções transformadoras.

Diante dos fatos tratados a partir das memórias das alunas, é importante salientar que “a experiência negra é diferente para os sexos feminino e masculino” (hooks, 2021, p. 170), de forma a colocar a mulher negra em um lugar ainda mais

vulnerável, inclusive quando são retratados; os acessos dessas mulheres ao mercado de trabalho. As seis alunas da turma iniciaram as suas vidas profissionais em Salvador como empregada doméstica ou babá, o que parece ter sido a única opção de sobrevivência para elas. Trabalhar em casa de família, como geralmente falamos, foi a forma que encontraram de garantir o alimento e o lar na capital baiana; e até os dias atuais é com essa função que sobrevivem.

Há, para os homens, uma vasta área profissional para atuarem, mesmo que não possuam escolarização, mas ainda assim conseguem receber salários mais altos, conseguindo ter uma maior independência financeira. Peço licença para dar o exemplo do meu avô materno que, em vida, contava-me da sua profissão, soldador, e que mesmo diante de todas as lutas enfrentadas, ganhou dinheiro para comprar uma casa e oferecer um pouco de conforto à sua família. Já a minha avó, que também tinha uma história de pouca escolarização, como o meu avô, não teve tantas oportunidades de trabalho e passou a maior parte da sua vida trabalhando como empregada doméstica e sem a sua carteira assinada, o que impactou diretamente na sua qualidade de vida quando chegou à velhice.

Não quero dizer com isso que a dor do homem negro é menor que a da mulher negra. Quero, ao contrário, dizer que a dor irá assolar os dois, mas que a mulher negra é marcada pelo gênero que, interseccionado à sua cor de pele e à sua classe social, não permite que ela tenha acesso a determinados espaços, limitando as suas capacidades físicas, intelectuais e profissionais.

Os círculos de cultura, juntamente com as entrevistas realizadas com as estudantes, foram fundamentais para compreendermos as interseccionalidades presentes nas memórias das alunas, que estavam diretamente ligadas às experiências de vida, no trabalho, em casa ou nas memórias escolares. Malu, Nélia, Vitória, Hortência, Mara e Cássia, cada uma com a sua história e suas particularidades, algumas mais falantes, outras mais reservadas, mas todas em busca do que lhes é de direito: a educação. Elas carregam a expectativa de dias melhores, de experiências mais alegres, de esperança e da concretização de sonhos e desejos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ainda que a escola seja um espaço que reproduz estereótipos e preconceitos, cabe, após a realização desta pesquisa, ver o ambiente escolar como um ambiente com diversas possibilidades de transformação. A sala de aula, com todos os limites, problemas e barreiras, quando resolve lidar com esse espaço que reúne pessoas, experiências e valores diversos mediados por ações dialógicas, pode proporcionar modificações expressivas. Esta pesquisa foi concebida, construída e praticada com as estudantes de uma turma da EJA da Escola Municipal Jardim Santo Inácio e que trouxe dados e informações essenciais para a identidade desta dissertação.

Claro que não podemos, aqui, ver a sala de aula como um espaço salvacionista de todas as mazelas sociais, até porque essa não é a função da escola. Contudo, percebi a partir da minha experiência com os círculos de cultura que por meio da sala de aula é possível proporcionar a equidade, da qual estamos ainda tão distantes politicamente falando. Com isso, o círculo de cultura de Paulo Freire é uma marca viva do que uma educação dialógica pode proporcionar para as escolas brasileiras que são historicamente afetadas pela colonialidade.

Durante os círculos de cultura foi possível trazer para a roda da sala de aula questões que estavam diretamente ligadas às vidas das estudantes da EJA e essa ação de possibilitar que as aulas fossem coordenadas pelas narrativas das próprias alunas foi, com toda a certeza, a parte mais rica de toda a pesquisa, pois foi a partir dos círculos realizados que pudemos falar sobre nós, sobre nossas histórias e nossas memórias atrelando habilidades e conteúdos pedagógicos ao que já sabemos da vida.

O trabalho pedagógico realizado com base nos círculos que surgiram das palavras e dos temas geradores compartilhados cotidianamente pelas estudantes proporcionou a construção de uma relação entre a professora e as educandas dentro de uma perspectiva horizontalizada de respeito e cuidado. Ou seja, foi colocada em prática a concepção de educação proposta e realizada por Paulo Freire, na qual a professora exerce a função de coordenadora, nunca de detentora do saber. Apesar de se configurar como uma abordagem possivelmente nova para as alunas, foi nesse movimento que elas puderam experimentar um espaço que ia além do dialógico, tornando-se um ambiente de liberdade.

Minha história de vida me conduziu à pesquisa realizada para compreender os significados das intersecções de gênero, raça e classe nas memórias de estudantes negras em processo de alfabetização, a partir dos relatos nos círculos de cultura e nas entrevistas realizadas na EJA na Escola Municipal Jardim Santo Inácio, em Salvador. Ao final desse processo, percebo que as memórias são múltiplas e que ao dialogar com mulheres negras pode parecer, em alguns momentos, que há histórias semelhantes, mas cada trajetória de vida traz uma subjetividade única.

Os dados e relatos nos indicam a influência da pobreza na falta de escolarização e apontam que pessoas negras estão entre os maiores índices de analfabetismo. Ao chegar à prática e dialogar com mulheres que são diretamente afetadas pelos marcadores de exclusão social, percebo que há entre as estudantes a compreensão de que a falta de acesso à escola decorre das intersecções dos marcadores de exclusão, como os trabalhados nesta pesquisa, de gênero, de raça e de classe.

Com isso, noto que há uma percepção das alunas a respeito das marcas de exclusão social existentes em nossa sociedade e que essas marcas afetam diretamente as suas histórias de vida. É possível visualizar essa criticidade presente nas narrativas apresentadas durante os círculos de cultura e nas entrevistas, em que as estudantes compreendem e apontam como o racismo e os problemas envolvendo gênero e classe causaram dores em suas trajetórias. Aprendo também, nesse movimento, que as questões levantadas pela pesquisadora nem sempre são respondidas de forma completa, especialmente por esta pesquisa se tratar de uma pesquisa qualitativa, lidando diretamente com pessoas que possuem sentimentos diversos, histórias, experiências, percepções e leituras de mundo muito particulares.

Apresentei o perfil sociocultural e étnico-racial das estudantes negras em processo de alfabetização da EJA da Escola Municipal Jardim Santo Inácio, em Salvador, onde foi possível observar a complexidade das estudantes e de suas autodeclarações raciais e informações referentes à classe social, ajudando a compreender quem são essas estudantes negras mencionadas desde o início da pesquisa. A dissertação também trouxe a contextualização da EJA em uma abordagem histórica sobre a influência dos movimentos negros na construção dessa modalidade educacional no Brasil. Além disso, tratou de forma específica do TAP, que

corresponde às turmas da EJA na cidade de Salvador e representa a forma de organização mais atual dessa modalidade de ensino no município.

Além da contextualização histórica, foi possível visualizar as potencialidades da metodologia do círculo de cultura utilizada na Escola Municipal Jardim Santo Inácio, fundamentada nas contribuições de Paulo Freire e na filosofia Ubuntu. Esta última reforça a ideia de coletividade, ressaltando que o respeito e a humanidade estão diretamente ligados às relações entre as pessoas. Trabalhar com o círculo de cultura sob essa perspectiva trouxe reflexões profundas sobre a importância da sala de aula como um espaço de interação, onde a troca de saberes é livre e enriquecedora.

Assim, aprendemos para além do que os instrumentos institucionais exigem; aprendemos com a vida, relacionando o conhecimento prévio ao novo aprendizado. A liberdade de comunicação e a possibilidade de expressão são fundamentais na troca de experiências e na construção de uma educação dialógica e respeitosa. A pesquisa acaba então por contribuir não só com o pensamento transgressor na educação, mas para as pesquisas da área da metodologia, pois traz uma importante discussão sobre o fazer acadêmico relacionado ao trabalho dialógico.

Com os círculos de cultura e as entrevistas com estudantes negras da EJA em processo de alfabetização da Escola Jardim Santo Inácio, identifiquei como as estudantes relacionavam suas memórias interseccionadas às questões de gênero, raça e classe, sendo possível interpretar essas vivências a partir dos meus conhecimentos prévios e acadêmicos, conectando-as ao cotidiano das estudantes negras.

Dessa forma, foi possível compreender os significados atribuídos por elas às memórias ligadas às intersecções de gênero, raça e classe. Em algumas situações, as alunas conseguem verbalizar como suas experiências de vida estão vinculadas a essas questões. Na maioria das vezes, demonstram compreensão sobre o que enfrentaram ou ainda enfrentam no trabalho, na rua ou em suas próprias casas. Tenho, com isso, certeza de que “A ausência de articulação entre raça, classe e gênero, tanto na teoria feminista quanto na produção afrocêntrica, por certo criou inobservâncias interseccionais produtoras do alarmante cenário de violência contra as mulheres negras” (Akotirene, 2019, p. 55), ou seja, pensar a mulher negra sem as

suas interseccionalidades é permitir que memórias de sofrimento e dor continuem se perpetuando na vida de muitas outras.

A escola, portanto, precisa pensar no acesso e na permanência das mulheres negras a partir da observância dos tantos marcadores de exclusão que atravessam essas vidas. As aulas realizadas no Santo Inácio, foram, para mim, e acredito que para as alunas também, um movimento de articulação entre o que se vive e o que se aprende. Dessa forma, foi possível construir dinâmicas pedagógicas que atendessem às necessidades dialógicas daquelas estudantes.

Falar em relações raciais e de gênero, discutir as lutas da comunidade negra e dar visibilidade aos sujeitos sociais não implica em um trabalho a ser realizado esporadicamente. Implica em uma nova postura profissional, numa nova visão das relações que perpassam o cotidiano escolar e a carreira docente, e ainda, no respeito e no reconhecimento da diversidade étnico-cultural. Representa a inclusão nos currículos e nas análises sobre a escola desses processos constituintes da dinâmica social, da nossa escola e da prática social (Gomes, 2010, p. 15).

Falar sobre nós a partir das perspectivas raciais, de gênero e de classe trouxe as alunas para perto de mim. Nesse processo, visualizamos melhorias não apenas na timidez – como relatado por Malu na entrevista –, mas também na frequência escolar e no compromisso com as atividades propostas. Acredito que isso ocorreu não porque a aula fosse a melhor, mas porque fazia sentido para quem tinha o desejo de aprender. Assim, ousou afirmar que se torna muito mais fácil trabalhar com aquilo que eu conheço profundamente. Por isso, para as estudantes, fazia sentido estar comigo à noite, mesmo tomadas pelo cansaço do cotidiano de trabalho.

Independentemente do quão difícil seja sair da zona de conforto pedagógico, a mudança de postura é necessária em sala de aula, principalmente quando falamos em EJA. É uma necessidade urgente. Esta pesquisa denuncia a necessidade de mudarmos o quanto antes as nossas posturas de professora para coordenadora na perspectiva dialógica, visto que a história da EJA é marcada por uma luta incessante que pede respeito e proteção às vidas. Falar sobre as questões de gênero, raça e classe em sala cotidianamente é um passo importante para os aumentos dos índices de pessoas negras alfabetizadas. Vou encerrando este primeiro ciclo denunciando, mas também entusiasmada e esperançosa com as possibilidades que a educação ainda nos dá. Ver como o trabalho docente pode ser grandioso quando feito com intencionalidade é, com certeza, um avanço que só foi possível quando intelectuais olharam para a escola como um lugar de possibilidades.

REFERÊNCIAS

- AKOTIRENE, Carla. *Interseccionalidade*. Pólen Produção Editorial LTDA, 2019.
- ARROYO, Miguel. Conselho Municipal de Educação. *Resolução CME nº 41/2013*. Disponível em: <http://educacao3.salvador.ba.gov.br/adm/wp-content/uploads/2016/04/RES-CME-041-2013-EJA.pdf>. Acesso em: jun. 2024.
- ARROYO, Miguel. *Formar educadoras e educadores de jovens e adultos*. Formação de educadores de jovens e adultos. Belo Horizonte: Autêntica, p. 17-32, 2006.
- ARROYO, Miguel; SARAIVA, Ana Maria. Algumas questões sobre educação e enfrentamento da pobreza no Brasil. *Aberto*, Brasília, DF, v. 30, n. 99, p. 147-158, 2017.
- ARY, Zaira. *Uma experiência de educação popular: Centro de Cultura D. Olegarinha*. 1962.
- Bairro – Jardim Santo Inácio. SEFAZ, 10 nov. 2021. Disponível em: <https://www.sefaz.salvador.ba.gov.br/geosalvador/home/item.html?id=fa76db3a2dbd444698fd2b813215cd4c>. Acesso em: 9 fev. 2025.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *A pesquisa participante e a participação da pesquisa*. 2006.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O que é educação*. São Paulo: Brasiliense, 2013.
- BRASIL. *Boletim Temático A condição de inserção da mulher negra no mercado de trabalho baiano*. Bahia, 2024.
- BRASIL. Constituição 1967. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1967*. Brasília, DF: Presidente da República, 1967.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Censo Escolar da Educação Básica 2022: Resumo Técnico*. Brasília, 2023.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Mapa do Analfabetismo no Brasil*. Brasília, 2021.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. 9394/1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: jun. 2024.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Pacto Nacional pela Superação do Analfabetismo e Qualificação da Educação de Jovens e Adultos*. 2024.
- BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. *LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996*.

BRITO, Gilmário Moreira. *Culturas e linguagens em folhetos religiosos do Nordeste: inter-relações escritura, oralidade, gestualidade, visualidade*. São Paulo: Annablume, 2009.

BRITO, Gilmário Moreira; ROCHA, Nailton José de Menezes. Cultura escolar, práticas e conteúdos de linguagens no cotidiano do Colégio Estadual David Pereira. *Revista Práxis Educacional*, v. 18, n. 49, 2022.

CARNEIRO, Sueli. *Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil*. Selo Negro, 2011.

CHAUI, Marilena. Apresentação: os trabalhos da memória. In: BOSI, Ecléa. *Memória e Sociedade*. 20. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2023. p. 17-35.

COELHO, Germano. *Paulo Freire e o Movimento de Cultura Popular*. Paulo Freire. Educação e Transformação Social. Recife: CPFEP, 2002.

COLLINS, Patricia Hill; BILGE, Sirma. *Interseccionalidade*. Boitempo Editorial, 2021.

COSTA, Deane Monteiro Vieira; ARAUJO, Gilda Cardoso de. A campanha de educação de adolescentes e adultos e a atuação de Lourenço Filho (1947-1950): a arte da guerra. *Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação*, v. 25, p. 1-9, 2011.

DA CRUZ, Neilton Castro; VIANA, Maria José Braga. Apropriação de estratégias como forma de superar obstáculos: trajetórias ininterruptas de estudantes da EJA no ensino fundamental. *Revista Nupex em Educação*, v. 1, n. 1, 2014.

DE FARIA, Edite Maria da Silva; MOSCOVITS, Aline Batista. O direito à educação escolar para os sujeitos do campo: tutela do estado ou construção social coletiva? *Educação em Perspectiva*, v. 8, n. 3, p. 398-413, 2017.

DE GODOY, Josina Maria Lopes; COELHO, Norma Porto Carreiro. *Livro de leitura para adultos: Movimento de Cultura Popular*. Recife – Pernambuco: Gráfica Editora do Recife S. A., 1962.

DO NASCIMENTO, Francineide Bárbara Silveira; SANTOS, Jocenildes Zacarias. Mulher negra e EJA: estratégias de enfrentamento à violência na escola. *Cenas Educacionais*, v. 1, n. 1, p. 70-90, 2018.

DOMINGUES, Petrônio. Frentenegrinas: notas de um capítulo da participação feminina na história da luta anti-racista no Brasil. *Cadernos Pagu*, p. 345-374, 2007.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. 55. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2023.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 53. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2016.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 66. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.

FUNASA. Cronologia histórica da saúde pública. Disponível em: <https://www.funasa.gov.br/cronologia-historica-da-saude-publica>. Acesso em: 15 maio 2025.

GADOTTI, Moacir. A questão da educação formal/não-formal. *Sion: Institut International des Droits de 1^a Enfant*, p. 1-11, 2005.

GODOY, Arlida Schmidt. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. *Revista de Administração de Empresas*, v. 35, p. 57-63, 1995.

GOMES, Nilma Lino. Desigualdades e diversidade na educação. *Educação & Sociedade*, v. 33, p. 687-693, 2012.

GOMES, Nilma Lino. Educação, raça e gênero: relações imersas na alteridade. *Cadernos Pagu*, n. 6/7, p. 67-82, 1996.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. *Currículo Sem Fronteiras*, v. 12, n. 1, p. 98-109, 2012.

GONZALEZ, Lélia. A mulher negra na sociedade brasileira: uma abordagem político-econômica. In: RIOS, Flavia; LIMA, Márcia. *Por um feminismo afro-latino Americano: ensaios, intervenções e diálogos*. Rio de Janeiro: Zahar, 2020. p. 49-64.

GRANDO, Katlen Böhm. O letramento a partir de uma perspectiva teórica: origem do termo, conceituação e relações com a escolarização. *Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul*, 2012.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de jovens e adultos. *Revista Brasileira de Educação*, n. 14, p. 108-130, 2000.

HASENBALG, Carlos A.; SILVA, Néson do Valle. Raça e oportunidades educacionais no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, n. 73, p. 5-12, 1990.

HISTÓRIA bairro Jardim Santo Inácio, Salvador – BA. Mata Escura Online, 18 ago. 2023. Disponível em: <https://www.mataescura.com.br/jardim-santo-inacio-salvador-ba/>. Acesso em: 9 fev. 2025.

hooks, bell. *Ensinando a transgredir: A educação como prática da liberdade*. 2. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

hooks, bell. *Ensinando pensamento crítico: sabedoria prática*. São Paulo: Elefante, 2020.

INSTITUTO Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Matrículas na educação de jovens e adultos caem; 3,3 milhões de estudantes na EJA em 2019. Disponível em: http://inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/matriculas-na-educacao-de-jovens-e-adultos-cai-3-3-milhoes-de-estudantes-na-eja-em-2019/21206. Acesso em: 31 mar. 2025.

LIMA, Márcia; RIOS, Flavia; FRANÇA, Danilo. Articulando gênero e raça: a participação das mulheres negras no mercado de trabalho (1995-2009). *Dossiê Mulheres Negras*, p. 53, 2013.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero, história e educação: construção e desconstrução. p. 101-132. Disponível em: <https://www.seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/viewFile/71722/40669>. Acesso em: 24 mar. 2024.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. *Em Aberto*, v. 5, n. 31, 1986.

MATTA, Alfredo Eurico Rodrigues; DA SILVA, Francisca de Paula Santos; AMORIM, Antonio. O contexto histórico do Cabula: base dialética para a compreensão do projeto TBC. *X Encontro Turismo de Base Comunitária e Economia Solidária – X ETBCES*. Disponível em: https://scholar.google.com.br/scholar?hl=pt-BR&as_sdt=0%2C5&q=O+CONTEXTO+HIST%C3%93RICO+DO+CABULA%3A+B ASE+DIAL%C3%89TICA+PARA+A+COMPREENS%C3%83O+DO+PROJETO+TBC &btnG=. Acesso em: 9 fev. 2025.

MCP (1961). Estatuto. Recife: MCP, mimeografado.

NICOLIN, Janice de Sena. *Artebagaço Odeart ecos que entoam a mata africano-brasileira do Cabula*. 2007. 403 f. Dissertação (Mestrado em Educação e Contemporaneidade) – Universidade do Estado da Bahia, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Salvador, 2007.

NOGUEIRA, Tamis Porfírio Costa Crisóstomo Ramos. Mucama permitida: a identidade negra do trabalho doméstico no Brasil. *Cadernos de Gênero e Diversidade*, v. 3, n. 4, p. 47-58, 2017.

NÚMERO de mulheres de 14 a 29 anos que não estudam por causa de afazeres domésticos é 30 vezes maior que o de homens. *Site G1*, 2017. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/numero-de-mulheres-de-14-a-29-anos-que-nao-estudam-por-causa-de-afazeres-domesticos-e-30-vezes-maior-que-o-de-homens.ghtml>. Acesso em: 18 out. 2023.

PAIVA, Vanilda. *História da educação popular no Brasil: educação popular e educação de adultos*. 7. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2015.

PIEIDADE, Vilma. *Dororidade*. São Paulo: Editora Nós, 2017.

PINHEIRO, Bárbara Carine Soares. *Como ser um educador antirracista: para familiares e professores*. Planeta, 2023.

POLLAK, Michael. Memória e identidade social. *Revista Estudos Históricos*, v. 5, n. 10, p. 200-215, 1992.

POLLAK, Michael. Memória, Esquecimento e Silêncio. *Revista Estudos Históricos*, v. 2, n. 3, p. 3-15, 1989.

POVOADA. Intérprete: Sued Nunes. Compositor: Sued Nunes. *In: Travessia*. Bahia: Mugunzá Records, 2021.

PREFEITURA Inaugura a Escola Municipal Jardim Santo Inácio. Secretaria da Educação Prefeitura de Salvador, 18 jun. 2010. Disponível em: <http://educacao3.salvador.ba.gov.br/prefeitura-inaugura-a-escola-municipal-jardim-santo-inacio/>. Acesso em: 9 fev. 2025.

PREFEITURAS-BAIRRO. Prefeitura do Salvador. Disponível em: <https://dados.salvador.ba.gov.br/pages/bairros-de-salvador>. Acesso em: 9 fev. 2025.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina¹. *In: A Colonialidade do Saber: etnocentrismo e Ciências Sociais – Perspectivas Latino-americanas*. Buenos Aires: Clacso, p. 107-126, 2005.

RAMOS, Eliene Rodrigues. A campanha de educação de adultos na Bahia: formação para o trabalho, cultura e política (1947 a 1963). 2024.

SALVADOR. Secretaria de Educação. Indicadores do Processo de Aprendizagem – Tempo de Aprendizagem I. Salvador. Disponível em: <http://educacao3.salvador.ba.gov.br/adm/wp-content/uploads/2016/03/EJA-I-TAP-I-1.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2025.

SANTOS, Andréia de Santana. A política curricular da EJA na Rede Municipal de Ensino de Salvador: um estudo compreensivo e propositivo da “proposta tempos de aprendizagem” na perspectiva dos atores curriculares docentes. 2016.

SOARES, Magda. *Alfabetização e letramento*. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2017.

SOUZA, Fabio Silva de. O Movimento de Cultura Popular do Recife (1959-1964). 2014. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo.

SOUZA, Neusa Santos. *Tornar-se negro: ou as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social*. Editora Schwarcz-Companhia das Letras, 2021.

STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Ed.). *Dicionário Paulo Freire*. Autêntica, 2008.

UBUNTU: A Filosofia Africana que nutre o conceito de humanidade em sua essência. Portal Geledés, 2016. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/ubuntu-filosofia-africana-conceito-de-humanidade-em-sua-essencia/>. Acesso em: 11 jan. 2024.

UFBA. Observatório de Bairros de Salvador. *Jardim Santo Inácio*. Disponível em: <https://observatoriobairrossalvador.ufba.br/bairros/jardim-santo-inacio>. Acesso em: 14 maio 2025.

ANEXO 1 – ENTREVISTA

Como você gostaria de ser chamada na pesquisa?

Quantos anos você tem?

Em que cidade você nasceu?

Como é a sua família, sua casa, com quem você mora?

Você considera que é de qual cor?

Fale um pouco sobre sua experiência com a escola.

Quando começou e quando saiu da escola?

Você se lembra por que parou de estudar?

Por que voltou a estudar?

Você já trabalhou com o quê?

Como foram suas experiências?

Fale um pouco sobre suas lembranças nas relações de trabalho.

Como é a sua rotina de trabalho? Horário, ida, vinda?

Alguma situação de trabalho lhe motivou a voltar à escola?

O que as pessoas falam sobre você voltar a estudar?

Fale quais são, na sua opinião, as facilidades e as dificuldades de permanecer na sala de aula?

Quais semelhanças e diferenças você identifica entre a sua história de vida e a de suas colegas?

Como você enxerga as mulheres que são estudantes da EJA?

Você acredita que ser mulher influenciou na sua vida escolar?