

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CAMPUS MINISTRO PETRÔNIO PORTELLA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Histórias que se cruzam na EJA:

as trajetórias de vida de mulheres afrodescendentes de sucesso educacional



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ – UFPI
CAMPUS MINISTRO PETRÔNIO PORTELA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO - PRPPG
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO - CCE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGED
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

EFIGÊNIA ALVES NERES

**HISTÓRIAS QUE SE CRUZAM NA EJA:
AS TRAJETÓRIAS DE VIDA DE MULHERES AFRODESCENDENTES DE SUCESSO
EDUCACIONAL**

TERESINA-PI
2020

EFIGÊNIA ALVES NERES

**HISTÓRIAS QUE SE CRUZAM NA EJA:
AS TRAJETÓRIAS DE VIDA DE MULHERES AFRODESCENDENTES DE SUCESSO
EDUCACIONAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEEd, do Centro de Ciências da Educação – CCE da Universidade Federal do Piauí - UFPI, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Professor orientador: Pós-Ph. D. *Francis Musa Boakari* – PPGEEd/UFPI.

Linha de pesquisa: Educação, Movimentos Sociais e Políticas Públicas.

FICHA CATALOGRÁFICA
Universidade Federal do Piauí
Biblioteca Setorial do Centro de Ciências da Educação
Serviço de Processos Técnicos

N444h Neres, Efigênia Alves.

Histórias que se cruzam na EJA: as trajetórias de vida de mulheres afrodescendentes de sucesso educacional / Efigênia Alves Neres. -- 2020.

188 f. : il.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Piauí, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Teresina, 2020.

“Orientador: Pós-Ph. Dr. Francis Musa Boakari.”

1. Educação de Jovens e Adultos – Teresina (PI). 2. Mulheres afrodescendentes - Educação. 3. Sucesso Educacional. I. Boakari, Francis Musa. II. Título.

CDD 374.981 22

**HISTÓRIAS QUE SE CRUZAM NA EJA:
AS TRAJETÓRIAS DE VIDA DE MULHERES AFRODESCENDENTES DE SUCESSO
EDUCACIONAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED da Universidade Federal do Piauí – UFPI como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

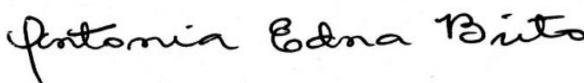
Orientador: Prof. Dr. PhD. Francis Musa Boakari.

Aprovada em: 21/02/2020

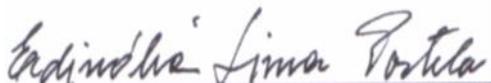
BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. PhD. Francis Musa Boakari –UFPI/ PPGED
Orientador/Presidente



Prof. Dra. Antonia Edna Brito (UFPI/PPGED)
Examinadora interna



Prof. Dra. Edinólia Lima Portela (UFMA/PPGE)
Examinadora externa a instituição

Prof. Dra. Rosana Evangelista Cruz (UFPI/PPGED)
Examinadora suplente interna

Prof. Dra. Raimunda Nonata da Silva Machado (UFMA/PPGE)
Examinador suplente externo a instituição

Dedico a Deus, fonte de sabedoria;
A minha amada mãe **Antonia Maria**, pelo apoio e incentivo, minha base para todos os passos dados;
A **Carmino**, pai querido, por me ensinar a sonhar e acreditar que nossos sonhos são possíveis;
A **Lígia**, irmã querida, pelo amor e cuidado comigo durante essa jornada;
A todas as **Mulheres Afrodescendentes** de ontem, de hoje e de amanhã.

AGRADECIMENTOS

A palavra **OBRIGADA** não comporta a imensidão do meu agradecimento a todos/as a quem afetei e aos que me afetaram durante a produção deste trabalho e também por toda a minha vida acadêmica, pois não o considero somente meu, mas de todos/as aqueles/as que fizeram parte ao longo dessa caminhada. Assim, teço estas palavras de **AGRADECIMENTO** e de **RECONHECIMENTO** com muita emoção, para reverenciar a quem cuidou de mim nesta jornada. Eis que agradeço:

À **Deus**, que sempre ilumina as veredas dos meus caminhos e por me fazer verdadeiramente acreditar que tudo posso naquele que me fortalece.

À **Antonia Maria**, exemplo de mãe e educadora, por sempre acreditar em mim, pelo apoio incondicional e fé em todos os momentos. Ao meu pai **Carmino**, pelo exemplo de determinação e força, por nunca desistir de seus sonhos e projetos. Humildade, respeito, solidariedade, responsabilidade e compromisso são legados que minha mãe e meu pai sempre me deixaram. Agradeço imensamente por me ensinarem a viver e amar ao próximo.

À **Lígia**, minha irmã, por me fazer crescer ao longo de toda essa caminhada juntas. Pelo esforço, pela paciência, por ser quem mais entende minhas angústias, pelos estímulos quando eu decaí e por tudo aquilo que só nós sabemos. Nunca esquecerei o que fez (e faz) por mim, TE AMO!

Ao **Profº PhD. Francis Musa Boakari**, meu orientador. Pelo seu jeito especial de ser, que me ensinou a ser uma pessoa melhor. Pelos momentos que podemos compartilhar, assim como, pelos conselhos e sábias orientações. Agradeço também pelos aprendizados construídos a partir das trocas de experiências e saberes estabelecidos durante a construção desse trabalho de pesquisa e por essa caminhada que trilhamos juntos.

À todas as **Mulheres Afrodescendentes**, especialmente as participantes desta pesquisa, **Maria Eloiza e Francisca Fabiana**, que aceitaram compartilhar suas histórias de vida e memórias, proporcionando o desenvolvimento desta pesquisa. Que o registro desenvolvido seja digno da confiança que me depositaram.

As **companheiras e companheiros da 28ª turma de Mestrado em Educação (PPGE/UFPI)** pelas trocas, pelo apoio e força. Gratidão pelo companheirismo e pelos saberes que construímos em nossas aulas.

A **todas/os do Núcleo de Estudos Roda Griô - GEAfro**, por me oportunizarem a convivência com pessoas maravilhosas, de quem recebi apoio e incentivo para mergulhar em questões pelas quais eu sempre me interessei e que fazem parte desse estudo.

Às **funcionárias do PPGEd**, pela atenção nos momentos de dúvidas. Pelo trabalho prestativo, comprometido e competente em lidar com as pessoas.

Enfim, a **todos/as**, citados ou não, que sabem o quanto gosto de vocês. Obrigada aos que torceram por mim e compartilharam comigo esta grande conquista. Sou quem sou, porque vocês cruzaram o meu caminho.

Todas estas histórias fazem de mim quem eu sou. Mas insistir apenas nestas histórias negativas é planar a minha experiência, e esquecer tantas outras histórias que me formaram. A história única cria estereótipos. E o problema com os estereótipos não é eles serem mentira, mas eles serem incompletos. Eles fazem uma história tornar-se a única história...

[...] Sempre senti que é impossível relacionar-me adequadamente com um lugar ou uma pessoa sem me relacionar com todas as histórias desse lugar ou pessoa. A consequência da história única é isto: rouba as pessoas da sua dignidade. Torna o reconhecimento da nossa humanidade partilhada difícil. Enfatiza o quanto somos diferentes em vez do quanto somos semelhantes.

[...] As histórias importam. Muitas histórias importam. As histórias têm sido usadas para desprover e tornar maligno. Mas, as histórias também podem ser usadas para potenciar e para humanizar. As histórias podem quebrar a dignidade de um povo. Mas, as histórias também podem reparar essa dignidade quebrada.

Chimamanda Adichie (2011) em “O perigo de uma única história”

NERES, Efigênia Alves. **Histórias que se cruzam na EJA: as Trajetórias de Vida de Mulheres Afrodescendentes de Sucesso Educacional.** Dissertação (Mestrado em Educação). 188 f. Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal do Piauí, 2020.

RESUMO

Na atualidade ainda permeia no imaginário social a representação negativa referente à mulher afrodescendente e aos lugares ocupados pela mesma na sociedade. Apesar desse pensamento, que às colocam como um dos grupos mais marginalizados da sociedade, em sua tripla acepção: gênero-raça-classe, há aquelas que estão conseguindo superar os desafios e alcançar a mobilidade social. Com a pesquisa “Histórias que se cruzam na EJA: as Trajetórias de Vida de Mulheres Afrodescendentes de Sucesso Educacional” problematizamos como algumas mulheres afrodescendentes, interpretam a sua trajetória educacional, em especial sua passagem pela Educação de Jovens e Adultos (EJA), e quais as implicações disso, em suas formas de organização da vida e no enfrentamento das suas dificuldades socioculturais, baseadas nas questões de gênero-raça-classe. Tem como objetivo geral: compreender a partir das Histórias de Vida de mulheres afrodescendentes, a importância das experiências escolares na EJA, como garantia do direito à educação, em suas formas de organização da vida e no enfrentamento das suas dificuldades socioculturais, baseadas nas questões de gênero-raça-classe. Estabelece como objetivos específicos: descrever as experiências de vida, que fizeram com que estas mulheres afrodescendentes percebessem a EJA como possibilidade de conclusão da escolarização básica e garantia do direito à educação; identificar na trajetória de vida de mulheres afrodescendentes, a importância da EJA, como possibilidade de sucesso educacional/profissional, frente às adversidades da vida social e escolar e caracterizar as táticas utilizadas por mulheres afrodescendentes em suas experiências na EJA, a fim de que possam alcançar o sucesso educacional/profissional, desejado por cada uma delas, de maneira singular. Fundamenta-se nos seguintes autores/as: sobre a Educação de Jovens e Adultos, enquanto direito humano e política de ação afirmativa: Moura (2003), Paiva (2009), Capucho (2012), Costa e Machado (2017), Branco (2015), Arroyo (2014; 2017) e Carreira (2014); sobre a interseção das categorias de gênero-raça-classe na EJA: Carneiro (2005), Crenshaw (2002), González (1980), Euclides (2017), Rocha, Batista e Boakari (2013), Gomes (2005) e Guimarães (2013) e sobre mulheres afrodescendentes de sucesso educacional: Boakari (2010; 2015; 2019), Martins (2013); Certeau (1994); Reis (2017) e Santana (2011). Trata-se de uma pesquisa com abordagem qualitativa, (DESLANDES; MINAYO, 2012), adotou alguns conceitos das Metodologias Feministas (CHANTLER; BURNS, 2015), especificamente o Feminismo Interseccional (CRENSHAW, 2002) e teve como método de investigação as Histórias de Vida, baseada nos estudos de Josso (2004) e Souza (2006). Para análise das informações da pesquisa, nos inspiramos na Análise de Conteúdo de Bardin (2011) e Poirier, Valladon e Raybaut (1999) e utilizamos como instrumentos as Entrevistas de Histórias de Vida (REIS, 2017) e (SOUSA, 2015) e o Memorial de Formação (PRADO; CUNHA; SOLIGO, 2008). O campo geográfico foi o município de Teresina-PI e as participantes da pesquisa foram duas mulheres afrodescendentes egressas da EJA, que acessaram o Ensino Superior. O estudo evidenciou que as narrativas dessas mulheres indicam que o Brasil tem conseguido reduzir algumas de suas desigualdades históricas, por meio do acesso à educação, em especial na EJA. Há lições nas trajetórias educativas descritas, que nos mostram como essas duas mulheres utilizaram o direito a educação, como ferramenta para superar algumas dificuldades impostas pela condição de ser mulher-afrodescendente-pobre no Brasil. Essas mulheres afrodescendentes, por meio de inúmeras táticas subverteram a lógica social brasileira e ocuparam lugares que não eram comuns a elas, nem para muitas com características semelhantes e em condições parecidas.

Palavras-chave: Mulheres Afrodescendentes. EJA. Sucesso Educacional.

NERES, Efigênia Alves. **Histórias que se cruzam na EJA: as Trajetórias de Vida de Mulheres Afrodescendentes de Sucesso Educacional.** Dissertação (Mestrado em Educação). 188 f. Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal do Piauí, 2020.

ABSTRACT

Currently, the negative representation of Afro-descendant women and the places they occupy in society still permeates the social imagination. Despite this thinking, which places them as one of the most marginalized groups in society, in its triple meaning: gender-race-class, there are those who are managing to overcome the challenges and achieve social mobility. With the research “Stories that intersect in EJA: the Life Trajectories of African Women of Educational Success” we problematize how some Afro-descendant women interpret their educational trajectory, especially their passage through Youth and Adult Education (EJA), and which the implications of this, in their ways of organizing life and in facing their socio-cultural difficulties, based on gender-race-class issues. Its general objective: to understand, from the Life Stories of Afro-descendant women, the importance of school experiences in EJA, as a guarantee of the right to education, in their ways of organizing life and in facing their sociocultural difficulties, based on questions of gender-race-class. It sets out as specific objectives: to describe life experiences, which made these Afro-descendant women perceive EJA as a possibility of completing basic schooling and guaranteeing the right to education; identify in the life trajectory of Afro-descendant women, the importance of EJA, as a possibility of educational / professional success, in the face of the adversities of social and school life and characterize the tactics used by Afro-descendant women in their experiences in EJA, so that they can achieve the educational / professional success, desired by each of them, in a unique way. It is based on the following authors: on Youth and Adult Education, as a human right and affirmative action policy: Moura (2003), Paiva (2009), Capucho (2012), Costa and Machado (2017), Branco (2015), Arroyo (2014; 2017) and Carreira (2014); on the intersection of gender-race-class categories in EJA: Carneiro (2005), Crenshaw (2002), Gonzáles (1980), Euclides (2017), Rocha, Batista and Boakari (2013), Gomes (2005) and Guimarães (2013) and on Afro-descendant women of educational success: Boakari (2010; 2015; 2019), Martins (2013); Certeau (1994); Reis (2017) and Santana (2011). This is a research with a qualitative approach, (DESLANDES; MINAYO, 2012), adopted some concepts of Feminist Methodologies (CHANTLER; BURNS, 2015), specifically the Intersectional Feminism (CRENSHAW, 2002) and had the Histories of Vida, based on the studies of Josso (2004) and Souza (2006). For analysis of the research information, we were inspired by the Content Analysis of Bardin (2011) and Poirier, Valladon and Raybaut (1999) and used as instruments the Life Story Interviews (REIS, 2017) and (SOUSA, 2015) and the Training Memorial (PRADO; CUNHA; SOLIGO, 2008). The geographic field was the municipality of Teresina-PI and the research participants were two Afro-descendant women graduated from EJA, who accessed Higher Education. The study showed that the narratives of these women indicate that Brazil has managed to reduce some of its historical inequalities, through access to education, especially in EJA. There are lessons in the educational trajectories described, which show us how these two women used the right to education, as a tool to overcome some difficulties imposed by the condition of being a poor African-descendant woman in Brazil. These Afro-descendant women, through numerous tactics, subverted Brazilian social logic and occupied places that were not common to them, nor to many with similar characteristics and in similar conditions.

Keywords: Women of African Descent. EJA. Educational success.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ALFASOL	Associação Alfabetização Solidária
CEAA	Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos
CEB	Câmara de Educação Básica
CEJAS/NEJAS	Centros e Núcleos de Educação de Jovens e Adultos
CNER	Campanha Nacional de Educação Rural
CNEA	Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo
CCE	Centro de Ciências da Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CPC	Centros Populares de Cultura
CONGEAFRO	Congresso sobre Gênero, Educação e Afrodescendência
CUT	Central Única dos Trabalhadores
DEJA	Divisão de Educação de Jovens e Adultos
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENCCEJA	Exame Nacional de Certificações de Competências em Educação de Jovens e Adultos
ENEJAs	Encontros Nacionais de Educação de Jovens e Adultos
FETAG	Federação dos Trabalhadores Rurais Agricultores e Agricultoras Familiares do Estado do Piauí
Fundação Educar	Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia Estatística
IFPI	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MCP	Movimentos de Cultura Popular
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MEB	Movimento de Educação de Base
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
MPA	Movimento dos Pequenos Agricultores
MST	Movimento dos Trabalhadores Sem Terra
ONU	Organização das Nações Unidas
OPNE	Observatório do Plano Nacional de Educação
PAS	Programa Alfabetização Solidária

PIBIC	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
PLANFOR	Plano Nacional de Formação e Qualificação Profissional
PPGEd	Programa de Pós-Graduação em Educação
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio
PNE	Plano Nacional de Educação
PROJOVEM	Programa Nacional de Inclusão de Jovens
PROJOVEM CAMPO	Programa Saberes da Terra
PROEJA	Programa Nacional de Integração da Educação Básica com a Educação Profissional na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
PROEJA-FIC	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos, Formação Inicial e Continuada com o Ensino Fundamental
PRONERA	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
RODA GRIÔ - GEAFRO	Núcleo de Pesquisa e Estudos sobre Gênero Educação e Afrodescendência
SASC	Secretaria de Assistência Social e Cidadania
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEDUC	Secretaria de Estado da Educação
SEJUS	Secretaria de Justiça
SEMEC	Secretaria Municipal de Educação
SESI	Serviço Social da Indústria
SESC	Serviço Social do Comércio
SINTE-PI	Sindicato dos Trabalhadores em Educação Básica Pública do Piauí
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UESPI	Universidade Estadual do Piauí
UFPI	Universidade Federal do Piauí
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

SUMÁRIO

1 TRAVESSIAS INTRODUTÓRIAS DA PESQUISA	14
1.1 De onde partimos?	14
1.2 Cruzamentos da minha história com a pesquisa.....	19
1.3 Onde desejamos chegar?	22
2 A EJA COMO DIREITO: CONTRADIÇÕES ENTRE POLÍTICAS PÚBLICAS E QUALIDADE EDUCACIONAL	27
2.1 Olhares sobre a Trajetória Histórica, Política e Legal da EJA no Brasil	27
2.2 A EJA no Piauí e em Teresina: uma história que se repete.....	40
3 A EJA E AS POLÍTICAS DE AÇÃO AFIRMATIVA	53
3.1 Relações Raciais na Escola: pensando a Educação e o Direito a Diferença	58
3.2 A EJA como Política de Ação Afirmativa.....	66
4 POR UM OLHAR INTERSECCIONAL NA EJA	70
4.1 Intersecção entre as questões de Gênero-Raça-Classe: localização no estudo	70
4.2 Outros Olhares e Trajetórias: Pesquisas sobre EJA e Mulheres Afrodescendentes no PPGED/UFPI.....	82
5 TRAJETÓRIA METODOLÓGICA DA PESQUISA	89
5.1 O Lugar da Pesquisa Qualitativa e do Método das Histórias de Vida.....	89
5.2 O Lugar dos Estudos Feministas na Pesquisa	93
5.3 O Papel da Pesquisadora e das Participantes na Pesquisa	94
5.4 Acessando às Histórias de vida.....	96
5.5 Analisando as Histórias de Vida.....	101
6 TRILHANDO PELAS MEMÓRIAS DE MULHERES AFRODESCENDENTES DE SUCESSO EDUCACIONAL	106
6.1 O Lugar de Fala das Mulheres Afrodescendentes.....	107
6.1.1 <i>Maria Eloiza da Silva</i>	108
6.1.2 <i>Francisca Fabiana do Nascimento Calácio</i>	116
6.2 Desvendando os “nós” e as inter-relações entre as trajetórias de vida	125
6.3 EJA: para além da garantia do Direito à Educação.....	129
6.4 Mulheres Afrodescendentes de Sucesso Educacional: do Enfrentamento ao Afrontamento	132
7 TRAJETÓRIAS (IN) CONCLUSIVAS: O LUGAR DE CHEGADA E SUAS NOVAS PARTIDAS	136
REFERÊNCIAS	140
APÊNDICES	149
ANEXOS	173

1. TRAVESSIAS INTRODUTÓRIAS DA PESQUISA

Na perspectiva africana, a construção da vida própria tem sentido no seio de uma comunidade, e visa não apenas o avançar de cada um individualmente. O crescimento das pessoas tem sentido quando representa fortalecimento para a comunidade a que pertencem. Petronilha Gonçalves e Silva (2003, p. 181).

1.1 De onde partimos?

Você já parou para pensar que na atualidade, ainda permeia no imaginário social a representação negativa referente à mulher afrodescendente e aos lugares ocupados por ela na sociedade? Se sua resposta for sim, certamente você pode ter percebido que esse processo resulta da histórica relação de dominação/exploração/silenciamento que a mulher sofreu e continua sofrendo ao longo do tempo.

Se a sua resposta for não, convido-o/a à refletir sobre alguns dados estatísticos levantados no Brasil, os quais demonstram não ser difícil observar que em nossa sociedade, homens e mulheres ocupem com “naturalidade” lugares diferentes, havendo uma necessidade política, econômica e social de determinar com precisão que posições as mulheres e os homens irão ocupar nas diversas esferas de poder da sociedade.

A exemplo, pode-se citar dados de um determinado estudo, intitulado “Estatísticas de Gênero: Indicadores Sociais das Mulheres no Brasil”, publicado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em 2018, comprovando que as mulheres enfrentam desigualdades no mercado de trabalho em relação aos homens, mesmo estando em número maior entre as pessoas com Ensino Superior completo.

Segundo dados deste estudo, tomando por base a população de 25 (vinte e cinco) anos ou mais de idade com Ensino Superior completo no ano de 2016, as mulheres somavam 21,5%, e os homens, 15,6%. Em relação ao rendimento habitual médio mensal de todos os trabalhos e a razão de rendimentos por sexo entre os anos de 2012 e 2016, as mulheres ganhavam, em média, 75% do que os homens. Isso significa que as mulheres tinham rendimento habitual médio mensal de todos os trabalhos no valor de R\$ 1.764,00 (um mil, setecentos e sessenta e quatro reais), enquanto os homens, R\$ 2.306,00 (dois mil, trezentos e seis reais).

Esta mesma pesquisa também aponta que no Brasil em 2016, o número de

mulheres em cargo de direção ou gerência era inferior ao dos homens, que ocupavam 60,9% dos cargos gerenciais, enquanto que as mulheres ocupavam somente 39,1%. Em todas as faixas etárias havia uma maior proporção de homens ocupando os cargos gerenciais, o que se agravava nas faixas etárias mais elevadas. E o mais alarmante: mesmo com avanços na carreira, as mulheres continuam recebendo remuneração inferior à de seus colegas homens para exercerem a mesma função (em média 32% a menos em cargo de gerência ou direção, e 24% em cargo mais baixo).

Segundo essa mesma pesquisa a desigualdade entre gêneros é reproduzida inclusive no campo acadêmico, pois apesar de serem maioria nos bancos universitários, as mulheres chefiam apenas 1/3 das universidades federais e estão, nas inúmeras instituições de Ensino Superior, em número menor ao de homens no elenco docente.

Diante desses dados, como podemos justificar que as mulheres, mesmo tendo nível de instrução maior do que os homens, ocupem menos espaços de poder no mercado de trabalho e ganhem, em média salários menores do que eles? Pela lógica elas deveriam ganhar mais, já que a principal variável que deveria explicar o salário seria o nível de escolarização e a qualificação no mercado de trabalho.

Somada a essa problemática da desigualdade de gênero é possível evidenciar que a discriminação contra a mulher ganha maior proporção quando se colocam em jogo outras questões mais complexas, como as de raça e de classe, compondo injustiças que obstruem a construção de sociedades mais democráticas e igualitárias.

Para a pesquisa, “Estatísticas de Gênero: Indicadores Sociais das Mulheres no Brasil” (IBGE, 2018) um exemplo dessa problemática é que no ano de 2016 se constatou a desigualdade entre mulheres por cor ou raça, demonstrando que o percentual de mulheres brancas com Ensino Superior completo era mais do que o dobro do calculado para as mulheres pretas ou pardas, isto é, 2,3 vezes maior.

A esse conjunto de questões determinantes dos “lugares” em que a mulher afrodescendente e pobre deve ocupar evidenciamos, por meio desses indicadores, que ao longo da história do Brasil essa realidade se concretiza na escola, quando a Educação Básica reproduz esse sistema excludente.

Um dos fatores marcantes é que o sistema educacional esteve e continua estruturado, de modo a proporcionar a população de descendência europeia acesso à melhor formação, restando às classes economicamente desfavorecidas e

afrodescendentes, uma escolarização precária e aligeirada, em algumas das vezes pela via compensatória, como acontece no contexto da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Essa realidade tem a ver com o caráter histórico da educação e com o modo hegemônico de produção capitalista, neoliberal e meritocrata gestado em nossa sociedade.

A história da EJA, desde meados do século XX, após a Segunda Guerra Mundial está atrelada à relação educação e trabalho, a qual se origina a partir do caráter meramente compensatório e utilitarista da educação e se destina a jovens e adultos, homens e mulheres em sua maioria trabalhadores/as afrodescendentes que não tiveram na “idade regular” acesso ou condições de continuidade de estudos.

A historiografia oficial indica que as ações governamentais direcionadas à EJA no Brasil têm suas raízes no processo de industrialização e nas mudanças no modelo de produção capitalista que determinaram historicamente as necessidades educacionais, transformando o perfil desses/as trabalhadores/as iletrados/as que necessitam ser alfabetizados de acordo com os interesses do mercado (COSTA; MACHADO, 2017). Como consequência desse modo de produção capitalista, ainda hoje vivemos os resquícios do modelo de educação voltado essencialmente para o fortalecimento do Estado Neoliberal e a preparação da mão de obra técnica para o trabalho.

A fim de ilustrar essa problemática da educação, em pesquisa divulgada no ano de 2018 pelo IBGE demonstra que a taxa de analfabetismo da população com 15 (quinze) anos ou mais de idade no Brasil caiu de 7,2% no ano de 2016 para 7,0% no ano de 2017, mas não alcançou o índice de 6,5% estipulado para 2015 pelo Plano Nacional de Educação (PNE).

Essas informações estão no Módulo Educação da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD Contínua-2018), os quais demonstram em números absolutos, que a taxa representa 11,5 milhões de pessoas que ainda não sabem ler nem escrever. A incidência chega a ser quase três vezes maior (19,3%) na faixa da população de 60 (sessenta) anos ou mais, e mais que o dobro entre pretos e pardos (9,3%) em relação aos brancos (4,0%).

As estatísticas atuais sobre a população afrodescendente demonstram que as desigualdades sociais entre os estereotipados brancos e afrodescendentes, ainda são enormes. A diferença é notória, no aspecto educacional, por exemplo, os anos de escolaridade entre uma pessoa chamada branca é de 73,7%, enquanto que para uma pessoa negativamente rotulada preta é de 3,5% e parda 20,9% (IBGE, 2010), ou seja,

mesmo somando pretos e pardos, o percentual permanece inferior ao contingente rotulado branco e, portanto, o processo biológico da mestiçagem não assegura a participação, reconhecimento e integração sociocultural aos preconceituosamente chamados negros/as e seus descendentes haja vista as estatísticas atuais.

É importante lembrar que tanto a Constituição Federal Brasileira (BRASIL, 1988), como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/ LDBEN 9.394/1996 (BRASIL, 1996) e o Estatuto da Igualdade Racial, Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010 (BRASIL, 2010), garantem à população afrodescendente a efetivação da igualdade de oportunidades e a defesa dos seus direitos étnicos individuais e coletivos.

No entanto, essa agrupação não firma a democracia racial como realidade da sociedade brasileira, mas sinaliza um percurso a ser empreendido no sentido de efetivar a democracia como um ideal a ser perseguido, e destaca a população afrodescendente como alvo a ser diretamente beneficiado, assegurando-lhe o direito de ser diferente e a efetivação da igualdade de oportunidades.

No âmbito dessas discussões, cabe destacar que neste trabalho, para nos relacionar à questão racial optamos politicamente por utilizar ao longo do texto o termo afrodescendente. Este termo passou a ser adotado oficialmente pelo mundo depois da conferência da Organização das Nações Unidas (ONU) sobre Racismo e Xenofobia, realizada em Durban, África do Sul no ano de 2001.

Tal fato se deu, porque em alguns países africanos de língua portuguesa e outros americanos de língua espanhola e inglesa, bem como também no Brasil, o termo negro era entendido com sentido pejorativo e, na maioria das vezes utilizado pelos brancos com sentido ofensivo, aplicado aos africanos escravizados e seus descendentes da diáspora (SILVA, 2007, p.04).

Estudiosos do movimento negro, como Henrique Cunha Júnior e Francis Musa Boakari defendem que o termo afrodescendente é praticamente a mesma palavra em português, espanhol, inglês ou francês e, portanto é "universal", unindo africanos e outros grupos que se distanciaram em função da diáspora. Além disso, ajuda a acabar com qualquer possibilidade de tonalização e ameniza a confusão no uso dos termos negro e preto com sentido pejorativo (NUNES, 2017).

Entendemos que o termo afrodescendente nos liga a nossa relação original com o Continente Africano, o berço da humanidade, ao tempo que:

[...] atualiza este pertencimento e denuncia a condição de desvantagem em que se encontram as/os descendentes da África. Mais que modismo, afrodescendente é termo polissêmico que evoca realidades diversas; provoca discussão e o olhar a condição de brasileiros e das brasileiras (BOAKARI, SILVA e SILVA, 2013, p.223).

Concordando com Boakari (2015), Cunha Júnior (2005) e outros/as pesquisadores/as, o termo afrodescendente visualizou determinado grupo de origem ancestral africana (independente do fenótipo) e passou a abranger tanto a cultura africana quanto a da diáspora. Boakari (2015, p. 21) contribui com essa discussão ao afirmar que:

[...] utilizo o termo AFRODESCENDÊNCIA e os vários derivativos em geral, para me referir às/aos descendentes de africanas/os de todos os tempos que se encontram em todas as partes do mundo atual. Quando menciono afrodescendentes, estou falando de descendentes de africanas/os sulsaarianas/os (não sulsaarianas/os) em sua singularidade fenotípica, preponderante com as ricas diversidades culturais, linguísticas, sociais e étnicas destes povos. Por causa das diásporas africanas, das diferentes partes do continente em períodos variados, é sempre necessário o prefixo definidor do pertencimento nacional ou regional, os rótulos geopolíticos.

Ao justificar a utilização desse termo como nomenclatura mais adequada para a população originária do continente africano, Boakari (2015, p. 21) ressalta que afrodescendência pode ser usado em oposição ao descritor “negro” e suas variantes. Este último geralmente está carregado de bagagem histórica de mascaramentos, de argumentos repletos de perspectivas negadoras da humanidade básica dos seus referentes, que terminam sendo aceitas como coisas e servem como objetos de outras pessoas. O mesmo autor reitera que:

Um instrumento linguístico como a palavra negro/a que faz de seres humanos objetos descartáveis e irrelevantes apesar de continuarem sendo sujeitos da história nacional (da História humana), não devem ter prioridade de uso quando existe um termo alternativo como afrodescendente, que humaniza, porque provoca a “historização” destas pessoas e viabilizam justificando o reconhecimento de suas subjetividades sociopolíticas. O termo afrodescendente [...] nasce de um pensamento que reconhece a humanidade de todos, acredita na origem africana de todos os seres humanos e confia na sua vocação ontológica (BOAKARI, 2015, p. 22).

Sendo assim, conforme Coelho e Boakari (2013, p. 16), a terminologia é importante, visto que vem carregada de conotações relacionadas com os diversos momentos históricos da trajetória dos afrodescendentes no Brasil. Uma coisa é se dizer negro, cujo termo se refere à raça e, preto ou pardo se referem à cor, mas não fala da

descendência, da história e das origens. Outra coisa é dizer afrodescendência, cujo termo traz uma carga positiva de reafirmação de origens, identidade e história.

Do ponto de vista histórico, Cunha Jr., (2005, p. 253) argumenta que esse termo nasceu, sobretudo, em decorrência da falta de conhecimento e da necessidade de se relacionar o passado africano com a história do Brasil. Esse autor explica que a razão disso era que muitos intelectuais desinformados da realidade racial brasileira utilizavam o termo afro-brasileiro e enchiam de teorias racistas a cultura de base africana. Cunha Jr. (2001) pontua que:

O censo demográfico usa um conceito de cor baseado na auto declaração dos entrevistados pelos pesquisadores do IBGE. O conceito de afrodescendência tem por base a história e os processos de formação de identidade afrodescendente. As populações resultantes de imigrações forçadas devido ao sistema de produção do escravismo criminoso têm uma história em comum no Brasil. São originárias de um território de formação histórica e cultural comum que é o continente africano, a história e as culturas africanas. Esta população estabelece novas relações sociais e sofre as transformações condicionadas, de certa maneira, pelo sistema escravista e depois pelo capitalismo racista. Nestes processos sociais produzem novas identidades que resultam de uma origem comum e de uma história de contornos comuns. Afrodescendência é um conceito de base étnica dado pela história sociológica dessas populações. Os contornos desta identidade afrodescendente são de natureza política e cultural (CUNHA JR., 2001, p. 70)

Acreditamos que o conhecimento da nossa história e condição de afrodescendentes precisa ser referência a outros conhecimentos, como estímulo e vivência da nossa própria história pouco estudada no espaço da universidade, e por conseguinte será possível desenvolver resistências teóricas e práticas que contribuam com o fazer científico.

Dessa maneira, neste documento, o termo de preferência a ser utilizado para tratar dos descendentes de africanos/as e da diáspora será afrodescendente, porque acreditamos que este é pensado pedagogicamente como um movimento social de reconhecimento, crescimento e afirmação humana, como contraposições a relação poder/saber e resistência em defesa da continuidade histórica de sujeitos historicamente negados (AGUIAR; LEAL; OLIVEIRA, 2017).

1.2 Cruzamentos da minha história com a pesquisa

Os interesses em desenvolver este estudo surgiram a partir de inquietações vivenciadas durante a ação docente em turmas de EJA, em escolas municipais de

Teresina-PI no ano de 2015.

Na oportunidade, atuei inicialmente como Monitora de Educação Profissional e posteriormente (2016-2017) atuei em 10 (dez) escolas como Coordenadora de Pólo do Programa Telesol Pro, fruto da parceria entre a Associação AlfaSol e a Secretaria Municipal de Educação de Teresina – SEMEC.

O Programa Telesol Pro, além das ações de formação continuada a professores/as, pedagogos/as e gestores/as da rede municipal de ensino, previa também a realização de curso profissional para os/as alunos/as da EJA e acompanhamento pedagógico às escolas por meio da equipe local.

Participar desse programa possibilitou conhecer/vivenciar/refletir sobre as diferentes realidades das escolas que ofertam a EJA em Teresina, bem como evidenciar em sala de aula os anseios, as dificuldades e sonhos dos/as alunos/as que por mim passaram ao longo dessa trajetória profissional.

O desejo por pesquisar questões relacionadas à EJA surgiram ainda das experiências vivenciadas ao longo da formação, inicialmente como monitora da disciplina de Fundamentos da Educação de Jovens e Adultos no curso de Pedagogia da Universidade Federal do Piauí, e também como professora desse mesmo componente curricular em instituições privadas, o que me proporcionou, além da experiência prática como docente, estudar e conhecer as especificidades desta modalidade de ensino mais profundamente.

Além das motivações profissionais, as preocupações sobre a EJA se somaram no ano de 2018 às questões de gênero, raça e classe, quando na oportunidade iniciei a minha trajetória no Núcleo de Estudos e Pesquisas Roda Griô GEAfro – Gênero, Educação e Afrodescendência, no âmbito do Curso de Mestrado, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí (PPGED/UFPI), sob orientação do Prof. Dr. PhD. Francis Musa Boakari.

A partir das experiências/discussões/questionamentos construídos ao longo dos encontros realizados no interior do Núcleo Roda Griô-GEAfro, comecei a refletir sobre as inúmeras realidades sociais dos meus alunos da EJA, em especial das mulheres afrodescendentes, que por mim passaram, com suas histórias de vida, marcadas por inúmeras dificuldades socioculturais, opressões, lutas e resistências.

Durante os encontros do Núcleo Roda Griô-GEAfro priorizamos as Rodas de Conversas – em que cada pessoa é considerada uma sábia (griô) e pode ensinar algo relevante, enquanto socializa suas vivências através dos encontros realizados nas sextas-

feiras. As Rodas criam um espaço desafiador para ouvir histórias de pessoas afrodescendentes, com suas formas de superação em realidades racistas, machistas, sexistas e epistemicidas.

Essas rodas funcionam como o afloramento das histórias de cada pessoa, seja ela pesquisadora acadêmica ou não, porque entendemos que essa forma de ouvir/pensar/refletir/sentir/fazer é importante para desestabilizar uma história única e colonialista nas relações de poder, entre diversos sujeitos/as interlocutores/as dos conhecimentos (V CONGEAFRO, 2018).

Diante das experiências profissionais vivenciadas em escolas da EJA, somadas as inquietações que envolviam as questões de gênero, raça e classe, que foram incentivadas pelas discussões desenvolvidas no Núcleo Roda Griô-GEAfro, decidi conhecer as histórias de vida de mulheres afrodescendentes, que passaram pela EJA durante a Educação Básica e conseguiram, diante de todas as dificuldades, por meio do acesso à educação, chegar ao Ensino Superior e alcançar um sucesso educacional.

A ideia de que trata esta pesquisa é falar sobre como hierarquias, desigualdades, dominações e silenciamentos influenciaram as trajetórias de vida de um conjunto de mulheres afrodescendentes de sucesso educacional, que ao acessar a EJA, conseguiram romper com os lugares que lhes eram destinados. A intenção é contar a história de quem, enfrentando os sistemas, conseguiu abrir brechas, se deslocar e alcançar posições que os outros não esperavam, não acreditavam ou, não aceitavam.

Nesta pesquisa é contada a história de mulheres afrodescendentes, de origem pobre e rural, que conseguiram acessar o Ensino Superior em uma universidade pública na busca de uma profissão. Mulheres afrodescendentes de sucesso educacional e profissional que conseguem influenciar de maneira positiva aqueles/as que estão à sua volta. Brasileiras, que mesmo sendo parte de uma sociedade machista-racista-classista, superaram várias barreiras para conseguirem sua inserção nos diversos meios sociais e profissionais de sucesso.

Nas linhas que se sucedem, além do olhar da pesquisadora que também é mulher afrodescendente, sobressaem-se os olhares das próprias agentes sociais, participantes desta pesquisa, sobre sua condição, seus enfrentamentos, sobre como elas próprias constroem suas trajetórias enquanto estudantes, profissionais, mães, amigas, etc.

Ao chamá-las de “agentes sociais da pesquisa” e não “objeto de pesquisa”, há a intenção de valorização política do protagonismo daquelas que constroem suas trajetórias

contra tantas adversidades. Não se trata de um “populismo acadêmico”, mas sim de uma construção discursiva e de um olhar da realidade que não é “sobre”, mas, “a partir de”, e isso vale tanto para as participantes da pesquisa quanto para a pesquisadora.

Estamos diante de um estudo em que a pesquisadora e as agentes sociais se fundem, pois são “sujeitas falantes”, resultado do crescente reconhecimento do protagonismo acadêmico por membros de grupos sociais subalternizados, que tradicionalmente foram reduzidos à condição de objeto de estudo ou, no máximo, informante “explorado”.

Viver (sofrer) as opressões por gênero, raça, condição social, e outras tantas que são impostas a essas mulheres afrodescendentes são os desafios cotidianos das realidades brasileiras, os quais esta pesquisa pretende chamar atenção. A ideia é conhecer e desenvolver saberes sobre esse Brasil que precisa ser melhor entendido cotidianamente.

Dessa maneira, ao trazer à tona essas experiências teórico-práticas acreditamos que, com a presente pesquisa poderemos contribuir inicialmente para entendermos essa problemática e ainda, que os resultados poderão revelar a abertura de novas pesquisas sobre Gênero, Educação e Afrodescendência, como também evidenciar maior compreensão sobre a importância da EJA na trajetória de vida de mulheres afrodescendentes e de outros grupos marginalizados.

1.3 Onde desejamos chegar?

Diante dos dados publicados pelo IBGE (2010; 2018) apontados anteriormente, que demonstram a situação educacional e econômica da mulher afrodescendente no Brasil, neste estudo desejamos entender as razões/motivações/táticas que levaram determinado grupo de mulheres afrodescendentes, participantes da pesquisa, a superar os desafios e alcançar a mobilidade social, por meio da educação escolar, apesar das representações negativas, que às colocam como integrantes de um dos grupos mais marginalizados da sociedade, em sua tripla acepção: sexual, social e racial.

Nessa perspectiva, através desta pesquisa problematizamos como essas mulheres afrodescendentes, pertencentes ao grupo de trabalhadoras, experimentam e interpretam a sua trajetória de vida e sua passagem pela EJA, e quais as implicações advindas disso, de acordo com as falas delas próprias ao relatarem sobre suas formas de organização da vida e no enfrentamento das suas dificuldades socioculturais, baseadas nas questões de gênero-

raça-classe.

Dessa maneira, com esta pesquisa analisamos os aspectos escolares na EJA e as táticas utilizadas por 02 (duas) mulheres afrodescendentes para obterem o sucesso educacional/profissional desejado por cada uma delas, de maneira singular.

Entendemos como mulheres afrodescendentes de sucesso, aquelas que apesar do cenário de discriminação, preconceito e racismo que possam estar inseridas, demonstram uma reação positiva frente às adversidades da vida, apresentando atitudes de resistência, de crescimento, de autoconhecimento e afroresiliência. (MARTINS, 2013).

As categorias de gênero-raça-classe escritas neste trabalho com o uso do hífen tem como intencionalidade apresentar a ideia de indissociabilidade, em que recorreremos à categoria Interseccionalidade, termo cunhado por uma jurista estadunidense, chamada Kimberlé W. Crenshaw (1989), a fim de apontar a interdependência das relações de poder de gênero, de raça e de classe, às quais nós mulheres afrodescendentes enfrentamos cotidianamente, devido ao pertencimento racial, sexual e à realidade socioeconômica em que estamos inseridas.

Com base nessas preocupações, elaboramos alguns questionamentos: quais experiências de vida fizeram com que as mulheres afrodescendentes, participantes da pesquisa, percebessem a EJA como possibilidade de conclusão da escolarização básica e garantia do direito à educação? Qual a importância da EJA na vida destas mulheres afrodescendentes, como possibilidade de sucesso educacional/profissional, frente às realidades da vida social e escolar? Quais as táticas utilizadas por mulheres afrodescendentes em suas experiências na EJA, a fim de que possam alcançar o sucesso educacional/profissional desejado por cada uma delas, de maneira singular?

Essas e outras questões nortearam o delineamento do objeto de estudo desta Dissertação de Mestrado, intitulada: **Histórias que se cruzam na EJA: as Trajetórias de Vida de Mulheres Afrodescendentes de Sucesso Educacional.**

O objetivo geral deste estudo é: Compreender a partir das Histórias de Vida de mulheres afrodescendentes, a importância das experiências escolares na EJA como garantia do direito à educação em suas formas de organização da vida e, no enfrentamento das suas dificuldades socioculturais baseadas nas questões de gênero, raça e classe.

Como objetivos específicos: a) Descrever as experiências de vida, que fizeram com que mulheres afrodescendentes percebessem a EJA como possibilidade de conclusão da escolarização básica e garantia do direito à educação; b) Identificar na trajetória de

vida de mulheres afrodescendentes, a importância da EJA como possibilidade de sucesso educacional/profissional, frente às adversidades da vida social e escolar; c) Caracterizar as táticas utilizadas por mulheres afrodescendentes em suas experiências na EJA, a fim de que possam alcançar o sucesso educacional/profissional desejado por cada uma delas de maneira singular.

A metodologia compreendeu uma abordagem qualitativa, inspirada nas orientações de Deslandes e Minayo (2012), Richardson (2015) e Chizzoti (2011) e adotou alguns conceitos das Metodologias Feministas (CHANTLER; BURNS, 2015). Teve como método de investigação a História de Vida, baseada nos estudos de Josso (2004) e Souza (2006).

Como técnicas para acessar as informações relevantes foram utilizados o Levantamento do Perfil das Participantes, as Entrevistas de Histórias de Vida (REIS, 2017) e o Memorial de Formação (PRADO; CUNHA; SOLIGO, 2008). O campo geográfico foi o município de Teresina -PI e as participantes da pesquisa foram 02 (duas) mulheres afrodescendentes (definidas e confirmadas por elas próprias), egressas da EJA, escolhidas por critérios que enfatizaram as questões de gênero, raça/cor e de classe, como também o significado das suas experiências individuais e coletivas construídas no decorrer de suas trajetórias educacionais na EJA.

Para analisarmos as informações deste estudo, inspirações vieram das contribuições de Bardin (2011) e Poirier, Valladon e Raybaut (1999) privilegiando a proposta da Análise de Conteúdo, que tem como objetivo dá sentido ao conjunto de fatos recolhidos, sem reduzir a riqueza das significações. A análise das informações nos ajudou a entender como a dominação e a desigualdade são representadas, reproduzidas e combatidas por textos orais e escritos no contexto social e político das mulheres afrodescendentes, participantes da pesquisa.

As discussões sobre o objeto de estudo desta pesquisa foram feitas a partir das contribuições dos/as autores/as que nos ajudam a repensar as trajetórias de vida e educacionais de mulheres afrodescendentes de sucesso, bem como o itinerário dessas sujeitas na EJA, a partir da perspectiva política e metodológica feminista.

Dentre eles/as podemos citar: Moura (2003), Paiva (2009), Capucho (2012), Costa e Machado (2017), Branco (2015), Arroyo (2014; 2017) e Carreira (2014) tratando da Educação de Jovens e Adultos, enquanto direito humano e política de ação afirmativa.

Para refletir sobre a intersecção das categorias de gênero-raça-classe na EJA

acessamos a obra de Carneiro (2005), Crenshaw (2002), Gonzáles (1980), Euclides (2017), Rocha, Batista e Boakari (2013), Gomes (2005) e Guimarães (2013). Sobre mulheres afrodescendentes de sucesso educacional utilizamos Boakari (2010; 2015; 2019), Martins (2013); Certeau (1994); Reis (2017) e Santana (2011).

Diante disso, a dissertação está organizada em sete seções. No primeiro momento, chamado **“Travessias Introdutórias da Pesquisa”**, trilhamos as linhas iniciais deste texto, apresentando as inquietações da pesquisa, baseadas em alguns dados estatísticos que demonstram a realidade social e educacional do Brasil, bem como também é apresentado a trajetória de vida da pesquisadora relacionada com o estudo.

Na segunda seção: **“A EJA como Direito: Contradições entre Políticas Públicas e Qualidade Educacional”**, envidamos alguns olhares sobre a trajetória histórica, política e legal da EJA no Brasil, no Piauí e em Teresina, apresentando um panorama geral sobre a situação da modalidade.

Na terceira seção: **“A EJA e as Políticas de Ação Afirmativa”**, versamos sobre as possíveis relações entre a EJA e as Políticas de Ação Afirmativa, o que implica em pensar essa modalidade da educação como uma Política Pública que visa à inclusão social da população afrodescendente. Também nessa seção são apresentadas algumas reflexões sobre a educação para as relações raciais na escola.

Na quarta seção: **“Por um Olhar Interseccional na EJA”** tem como objetivo lançar diversos olhares sobre a questão das intersecções de gênero- raça- classe, apresentando conceitos e localização no estudo, bem como também apresentar, no âmbito do PPGED/UFPI, as pesquisas desenvolvidas a nível de mestrado sobre EJA e mulheres afrodescendentes.

A quinta seção, intitulada: **“Trajetória Metodológica da Pesquisa”**, delineamos a trajetória metodológica deste percurso investigativo, caracterizando os processos de estudo, reflexão, produção e análises das informações construídas ao longo da pesquisa.

A sexta seção intitulada: **“Trilhando pelas Memórias de Mulheres Afrodescendentes de Sucesso Educacional”** conta as histórias de vida relatadas pelas participantes da pesquisa, discutindo como gênero-raça-classe se configuram na história de cada uma delas, bem como também, desvendando as inter-relações entre as várias travessias, identificando o que é individual e o que é coletivo nas narrativas biográficas das mulheres afrodescendentes.

Na sétima seção da dissertação, intitulada de **“Trajetórias (In) Conclusivas: o lugar de chegada e suas novas partidas”** traçamos as considerações finais sobre o trabalho, numa tentativa de provocar reflexões continuadas sobre a temática discutida.

A imagem da capa dessa dissertação com a figura de duas mulheres, tem a intenção de nos lembrar do símbolo de Sankofa, (Sanko = voltar; fa = buscar, trazer), que significa resgatar o passado - indo para a frente sem esquecer o passado, sem esquecer as nossas histórias, nossas ancestralidades, nossas experiências. Seu símbolo é o pássaro que olha para trás, enquanto se move para frente (NASCIMENTO; GÁ, 2009).

Sankofa é um dos ideogramas utilizados pelo sistema de escrita Adinkra, que compunha as várias formas de expressão escrita dos povos Asante de Gana, Togo e Costa do Marfim, na África Ocidental. Os outros símbolos Adinkra que ficam ao fundo da imagem, representam o poder do amor, do universo, da paz, da liberdade, da emancipação, da força, das nossas raízes, etc.

2 A EJA COMO DIREITO: CONTRADIÇÕES ENTRE POLÍTICAS PÚBLICAS E QUALIDADE EDUCACIONAL

“O reconhecimento do "Direito à Educação" e do "Direito a Aprender por Toda a Vida" é, mais do que nunca, uma necessidade: é o direito de ler e de escrever; de questionar e de analisar; de ter acesso a recursos e de desenvolver e praticar habilidades e competências individuais e coletivas.” (V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos, Hamburgo, 1997)

2.1 Olhares sobre a Trajetória Histórica, Política e Legal da EJA no Brasil

São muitos olhares que podemos envidar sobre a trajetória histórica, política e legal da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil. Olhares que nos fazem evidenciar quanto o percurso dessa modalidade da Educação Básica está marcado por intensas lutas, pela garantia do direito à educação para as pessoas jovens e adultas em um país que apesar de se constituir como um estado democrático, ainda se apresenta como uma sociedade violadora dos direitos humanos, e por extensão, o direito à educação.

Nesta parte do estudo iremos nos debruçar sobre alguns marcos históricos, políticos e legais, os quais acreditamos serem cruciais para a construção dessa reflexão sobre o atendimento educacional na EJA ao longo da história do Brasil. Cabe destacar, que não é nossa intenção dar conta da totalidade, de esgotar o assunto, mas de construir caminhos, para que possamos entender a natureza das relações de exclusão e silenciamentos a que passou (e passa) essa modalidade, que historicamente assumiu no quadro das políticas públicas para a Educação no Brasil, uma posição secundária, por ser percebida em suas origens como uma política compensatória, destinada a oferecer uma segunda oportunidade de escolarização àqueles/as que não puderam frequentar a escola na idade “apropriada”.

A preocupação inicial nesta discussão é compreender as origens da EJA e a partir disso localizá-la no conjunto das relações sociais que marcam a sociedade brasileira, no cenário de exclusão e desigualdade social, resultantes da lógica contraditória do sistema capitalista. E por que falar de exclusão e desigualdade social quando o assunto é Educação de Jovens e Adultos?

Um conjunto de estudos desenvolvidos no campo da EJA nos ajudaram a entender os vários fatores que desencadeiam a resposta a essa questão e outras que poderão surgir ao longo desta discussão, dentre os/as pesquisadores/ras destacam-se: Moura (2003), Fávero (2004), Paiva (2009), Souza (2011), Capucho (2012), Branco,

(2015) e Costa e Machado (2017).

Historicamente, a Educação de Jovens e Adultos surgiu no Brasil no período Colonial, quando os jesuítas que por aqui chegavam, desenvolviam uma ação educativa missionária com os adultos, com o objetivo de catequizar os filhos dos proprietários da terra e adaptar os indígenas às necessidades dos colonizadores portugueses, que ansiavam por mão de obra para a lavoura e as atividades extrativistas.

Durante o Período Imperial, a partir da chegada da família real, a preocupação com a educação continuou voltada para a elite e aos interesses da monarquia com a criação de cursos superiores (MOURA, 2003). Nesse período houve um abandono total em relação aos demais níveis de ensino, o que demonstrou que não era interesse da monarquia expandir a escolarização básica para o conjunto da população, fato este atribuído à concepção de educação e cidadania do período Imperial, que considerava em primeiro lugar os direitos e privilégios das elites dominantes.

Mesmo com a Constituição Imperial (1824), outorgada por D. Pedro I, que assegurava em seu texto a gratuidade do ensino a todos os cidadãos a partir dos ideais de segurança e liberdade, não havia escola para todos na época, pois “não ser livre como homem”, se constituía um empecilho para se pensar em direito a educação aos índios considerados como “bárbaros”, e aos negros vistos como “propriedade” da oligarquia rural, ambos utilizados na mão de obra escrava, beneficiando o modelo econômico de produção agrária (MOURA, 2003).

Com a proclamação da República (1889) a situação educacional não mudou muito no país. Continuávamos com a educação elitista e o alto percentual de uma população adulta analfabeta. O marco legal da época foi a Constituição de 1891, que reconheceu a institucionalização do ensino primário e secundário e incorporou a restrição do voto ao analfabeto.

Tal fato, levou os estados a se “preocuparem” com a oferta do ensino, e os adultos com a procura por escolas, o que não foi possível se efetivar, já que as inúmeras reformas educacionais propostas no período de 1890 a 1920, não garantiam dotação orçamentária à educação de adultos e nem ofereciam condições de estudar, diante das limitações de tempo que o adulto trabalhador tinha que enfrentar.

Entretanto, na década de 1930, dado o sentimento nacionalista de direita, o clima de democracia que imperava no país e o elevado número de pessoas que não tinham o direito de exercer o voto, por serem analfabetas, eclodiram alguns “[...] movimentos contra o analfabetismo, reivindicando a criação de escola e a universalização do Ensino

Fundamental. Dentre estes, destacamos o da Escola Nova, tendo à frente educadores como: Anísio Teixeira, Lourenço Filho, Fernando de Azevedo [...]” (MOURA, 2003, p.35).

Somente em meados de 1940, no governo do presidente Getúlio Vargas, com o processo de industrialização e urbanização é que a Educação de Jovens e Adultos começa a ser pensada no país, a partir da necessidade de ampliar a rede escolar e com o objetivo de diminuir o analfabetismo dos adultos, considerado na época como uma doença, a vergonha nacional. Para isso, uma das medidas tomadas foi a criação do Fundo Nacional do Ensino Primário (1943) que objetivava estabelecer o repasse de verbas aos estados, visando atender ao ensino básico primário de crianças e adultos (BRANCO, 2015, p.78).

Fávero (2004) explica que as práticas da EJA desta época tinham uma dimensão de acomodação e adequação ao projeto social de industrialização e urbanização:

Começou-se a colocar nesse momento, com muita ênfase, o discurso contra o analfabetismo. Havia uma influência muito grande dos médicos, numa visão higienista do problema. Desde os anos de 1920, Miguel Couto, particularmente, havia chamado o analfabetismo de uma “chaga”. O analfabeto era visto então como incapaz, incompetente para o novo Brasil que se anunciava. “Erradicar o analfabetismo” era quase entendido como “erradicar o analfabeto”, como se erradica uma praga – concepção que perdura até hoje, quando são repetidas ações educativas de mera alfabetização (FÁVERO, 2004, p. 02)

Em 1947 surge a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA), primeira iniciativa ampliada de educação escolar no país, no governo do presidente Eurico Gaspar Dutra, que teve como idealizador Lourenço Filho e tinha como ideia atender aos não-escolarizados, visando a alfabetização e inserção no mercado produtivo.

Já na década de 1950 foram criados a Campanha Nacional de Educação Rural (CNER) e o Serviço Social Rural, ambos desenvolveram projetos para preparação de técnicos destinados à educação de base rural e programas de melhoria de vida, através de missões e centros rurais de treinamento, destinados a professores leigos e à preparação dos filhos dos agricultores para atividade agrícola.

Em 1958 foi lançada a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (CNEA), que pretendia ser um programa experimental destinado à educação popular geral, que previa o aprofundamento dos estudos sobre os problemas sociais, econômicos e culturais das áreas selecionadas para a realização do Plano Piloto (SOUZA, 2011, p. 48). Apesar de não atingir os resultados esperados, a CNEA e outras campanhas implantadas nas décadas de 1940 a 1950 foram importantes, porque marcaram o início de

uma nova etapa nas discussões e despertaram um processo de mobilização nacional sobre a ação educativa na EJA.

Ainda em 1958, acontece o Segundo Congresso Nacional de Alfabetização de Adultos, com a presença de Paulo Freire. O objetivo das discussões era pensar uma educação voltada às camadas mais desfavorecidas da população, refletindo sobre a construção de pessoas críticas e conscientes de seus direitos e deveres, para assim intervir nas decisões políticas, participando efetivamente da democracia (MOURA, 2003, p.42).

Nesse Congresso “a delegação de Pernambuco, da qual fazia parte Paulo Freire, defendia “[...] que o problema do analfabetismo no Nordeste era um problema social, não um problema educacional; era a miséria da população que gerava o analfabetismo. Ou se enfrentava a miséria da população ou não tinha nenhum sentido enfrentar o analfabetismo” (FÁVERO, 2004, p. 05).

Na década de 1960 foram extintas pelo presidente João Goulart as campanhas nacionais de adultos até então existentes, dando lugar aos movimentos regionais e locais de caráter governamental e não governamental. Tais grupos eram influenciados pela Igreja Católica e buscavam a participação popular, além da ênfase dada à alfabetização.

Dentro desse contexto histórico e cultural, surgiram os Movimentos de Cultura Popular (MCP), o Movimento de Educação de Base (MEB), os Centros Populares de Cultura (CPC) e a Sistematização do Método de Alfabetização de Adultos de Paulo Freire. Esse período é considerado um marco da história da educação de adultos no Brasil, onde cultura, educação e participação política ganharam consistência teórica e pedagógica, tendo como referência Paulo Freire, cuja influência foi fundamental para o desenvolvimento da EJA no Brasil (MOURA, 2003, p.46).

A influência da concepção freiriana de educação esteve presente nos espaços de ensino popular até os primeiros anos de 1960. Com a eclosão do esgotamento da democratização do ensino, as contradições da política populista e a renúncia do presidente Jânio Quadros, instala-se no Brasil o Regime da Ditadura Militar em 1964. Nesse período, as experiências da Educação de Jovens e Adultos com caráter de emancipação e consciência política sofreram repressão e desmobilização, diante das iniciativas governamentais e acabaram por serem extintas.

Em 1967 foi criado o Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral), que buscava atender aos anseios dos dirigentes do regime militar de levar sua ideologia política aos jovens e adultos. Paulo Freire e o Mobral partiam de concepções e finalidades pedagógicas diferentes e também de métodos diferentes. Para o Mobral, a educação era

vista como investimento, visando qualificar a mão de obra com uma escolaridade mínima que atendesse a perspectiva do novo ciclo de desenvolvimento, que se iniciava no Brasil no final dos anos 1960 e 1970.

No ano de 1971, ao Mobral somou-se ao Ensino Supletivo, com o objetivo de ofertar a escolarização correspondente ao ensino primário. A suplência era entendida com a função de “suprir” a escolarização regular para os jovens e adultos que não tinham seguido ou concluído a educação básica na “idade própria” (MOURA, 2003, p.50). Caracterizava-se pelo ensino a distância e por módulos de trabalho.

O início da década de 1980 é marcada por intensa mobilização da sociedade civil em que se deu início ao processo de abertura política no país, contribuindo para a extinção do Mobral no ano de 1985, que logo foi substituído pela Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos (Fundação Educar), órgão de apoio técnico e financeiro à EJA, implantado mediante a assinatura de convênios com estados e municípios, empresas e entidades comunitárias.

A Educação de Jovens e Adultos tem uma trajetória histórica e política de ações descontínuas marcada por uma diversidade de programas, movimentos e legislações. Com a aprovação da Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) 9.394/1996, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação de Jovens e Adultos e o Parecer Nº 11/2000, a EJA passa a ser reconhecida no âmbito legal, como uma modalidade integrante da Educação Básica destinada ao atendimento de alunos/as que não tiveram, na “idade própria”, acesso ou continuidade de estudos no Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Na nossa Carta Magna, a Constituição Federal promulgada em 1988, aparecem alguns marcos regulatórios sobre o atendimento educacional na EJA. Para Moura (2003, p.56) a nova Constituição trouxe:

[...] no seu interior algumas conquistas para a classe trabalhadora, dentre elas o direito de voto do analfabeto e a garantia da educação fundamental a todos que a procurem. “A Constituição Cidadã” legitima reivindicações de segmentos da sociedade, consagrando direitos básicos, que apontam para um compromisso maior do governo com essa parcela da população marginalizada dos processos educativos.

Dessa maneira, a Constituição de 1988 amplia o dever do estado para com aqueles que não concluíram a escolaridade básica, independentemente da idade, colocando a EJA no mesmo patamar dos outros níveis de ensino e acima de tudo, reconhecendo a partir de uma intencionalidade política, que o estado brasileiro foi incapaz

de garantir a escolarização básica para todos na idade considerada regular ou adequada. Assim, na legislação brasileira o ponto de partida para a sistematização da EJA como uma política educacional foi a Constituição Federal de 1988, que estabeleceu a universalização da escola básica. A citar:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria;

VI - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando;

Art. 214. A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a:

I - erradicação do analfabetismo;

- universalização do atendimento escolar;

IV - formação para o trabalho (BRASIL, 1988).

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) 9.394/1996, nos artigos 37 e 38, a EJA mais uma vez aparece como modalidade integrante da Educação Básica destinada aos alunos que não tiveram, “na idade própria”, acesso ou continuidade de estudo no Ensino Fundamental e Médio.

Art. 37. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.

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.

1º Os exames a que se refere este artigo realizar-se-ão:

I - no nível de conclusão do ensino fundamental, para os maiores de quinze anos;

II - no nível de conclusão do ensino médio, para os maiores de dezoito anos.

2º Os conhecimentos e habilidades adquiridos pelos educandos por meios informais serão aferidos e reconhecidos mediante exames. (BRASIL, 1996).

Para Bernardim (2008) novo ânimo para a EJA surgiu com a Resolução CNE/CEB n.º 11/2000, que versou sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, quando a concebeu como uma dívida social não reparada para com aqueles/as que não tiveram acesso e nem domínio da leitura e escrita como bens sociais na escola e fora dela. Nesse documento, a EJA expressa também a concepção de resgate de uma dívida social da herança colonial negativa, quando se preservou tangivelmente uma educação que fortaleceu as desigualdades sociais.

A Resolução CNE/CEB n.º 11/2000 pressupõe também que a EJA tenha caráter próprio, devendo ser considerada o contexto e o público que atende (faixa etária, interesses), no sentido de dar conta das suas necessidades básicas. Além disso, a EJA passa a ter funções próprias de reparadora, equalizadora e qualificadora.

Tais diretrizes destacam que a EJA, como modalidade da Educação Básica, deve considerar o perfil dos/as alunos/as e sua faixa etária ao propor um modelo pedagógico, de modo a assegurar: a equidade, que seria a distribuição específica dos componentes curriculares, a fim de propiciar um patamar igualitário de formação e restabelecer a igualdade de direitos e de oportunidades em face do direito à educação; e a diferença, que concretiza-se com a identificação e reconhecimento da alteridade própria e inseparável dos jovens e dos adultos em seu processo formativo, da valorização do mérito de cada um e do desenvolvimento de seus conhecimentos e valores.

Passados mais de vinte anos do reconhecimento pelo Estado brasileiro, da educação como um direito de todos/as nas diferentes etapas da vida, ainda são precárias as condições de oferta do ensino e muito frágeis as políticas de acesso, permanência e elevação da escolaridade, situação ainda mais acentuada junto aos grupos socialmente vulnerabilizados, como as populações afrodescendentes, idosos/as, analfabetos/as, mulheres, indígenas, entre outros/as. Para Capucho (2012, p.25),

Tal situação revela serem os direitos sociais declarados no plano das leis demandantes de justiça distributiva, por meio das quais critérios de igualdade material devem ser aplicados para assegurar sua concretização, pois não adianta alardear a universalização da educação se não há políticas que a garantam a todos/as, com qualidade social e condições de permanência e continuidade.

Pensando nessa direção, a EJA, para além das questões metodológicas e

pedagógicas precisa ser enfrentada como um problema de política pública, uma vez que, mesmo essa modalidade sendo garantida no campo legal, as ações do Ministério da Educação e Cultura (MEC) durante os oito anos do governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) se limitaram ao estabelecimento de parâmetros e diretrizes curriculares nacionais e à formulação de exames nacionais de certificação.

Dentre os programas desse período estão: o Programa Alfabetização Solidária (PAS), o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) e o Plano Nacional de Formação e Qualificação Profissional (Planfor), todos caracterizados por uma política compensatória. Assim, a fim de suprir a carência de políticas públicas para essa modalidade, o governo federal do período, buscou nas parcerias com as universidades, municípios, organizações não governamentais e movimentos sociais uma saída estratégica e paliativa para o problema, transferindo para a sociedade a reponsabilidade pela EJA. (BRANCO, 2015, p.127).

Branco (2015), também assinala que, com a chegada do governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva no ano de 2003 houveram grandes expectativas de mudanças sociais no país que decorriam de sua história na militância sindical. No entanto, sob sua análise foi constatado que esse governo não representava de maneira efetiva, alternativa aos problemas do analfabetismo no país, mas sim uma nova etapa no desenvolvimento do projeto burguês atrelado ao capitalismo internacional.

O que houve durante o governo do presidente Lula, segundo a autora foi uma ampliação significativa da oferta da EJA através dos programas gestados em seu governo, políticas essas que reiteraram a lógica do capital e que foram insuficientes para garantir o direito à Educação Básica aos jovens e adultos.

Cabe citar alguns programas e ações implementadas no Brasil a partir do ano de 2003, durante o governo do presidente Lula que foram reunidas na Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI): o Programa Brasil Alfabetizado, o PROJOVEM, o Programa Saberes da Terra (PROJOVEM Campo), o Programa Nacional de Integração da Educação Básica com a Educação Profissional na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) e o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos, Formação Inicial e Continuada com o Ensino Fundamental (PROEJA-FIC). No campo das ações houve a implementação do Exame Nacional de Certificações de Competências em Educação de Jovens e Adultos (ENCCEJA), que tem

como objetivo avaliar as habilidades dos jovens e adultos e oferecer certificação de conclusão no nível do Ensino Fundamental e Médio.

Também nesse período, no ano de 2014, após diversas lutas dos movimentos sociais, o Congresso Federal sancionou o Plano Nacional de Educação (PNE), com a finalidade de direcionar esforços e investimentos para a melhoria da qualidade da educação no país. Com força de lei, o PNE estabeleceu 20 (vinte) metas a serem atingidas nos próximos 10 (dez) anos. Para atender as necessidades da Educação de Jovens e Adultos, o PNE estabelece duas metas para a área que são a:

Meta 9: Elevar a taxa de alfabetização da população com 15 anos ou mais para 93,5% até 2015 e, até o final da vigência deste PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% a taxa de analfabetismo funcional.

Meta 10: Oferecer, no mínimo, 25% das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional (BRASIL, 2014).

Com relação a Meta 9, o que se pode avaliar é que no ano de 2015, segundo dados do Observatório do PNE (OPNE), a taxa de alfabetização de jovens e adultos com 15 (quinze) anos ou mais deveria ser de 93,5%, no entanto, essa meta não foi cumprida, pois nesse ano, somente 92% da população era alfabetizada. Até o ano de 2024, o Plano Nacional pretende erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir a 13,5% a taxa de analfabetismo funcional no país.

Na Meta 10, que trata da EJA integrada à educação profissional, de acordo com os resultados do OPNE do ano de 2016, apenas 2,9% das matrículas de EJA no Ensino Fundamental estavam integradas à educação profissional. No caso das matrículas de EJA no Ensino Médio, a taxa foi de 3,3% no ano de 2014 e 2,5% no ano de 2016, o que indica uma regressão em relação à meta planejada.

Sobre as experiências e resultados da implementação desses programas, ações, planos e metas, Costa e Machado (2017, p.89) afirma que “com certeza todas essas iniciativas resultaram em algum acesso à escolarização, mas nenhuma delas conseguiu estender a escolaridade ao público que dela participou, com resultados que correspondessem pelos menos à conclusão de quatro anos de estudos”.

Aos jovens e adultos não se faz suficiente somente a oferta da educação básica, mas são necessárias a qualidade social e a sustentabilidade socioambiental, o que implica pensar em uma educação inclusiva, “que se oponha a todo e qualquer tipo de exclusão decorrente da idade, gênero, etnia, condição de imigrante, língua, religião, ruralidade,

identidade ou diversidade sexual, pobreza, deslocamento ou encarceramento (CAPUCHO, 2012, p.44).

Diante dessas reflexões, se faz necessário dizer que não é objetivo deste trabalho aprofundar as análises das propostas e resultados de cada um dos programas e ações apontados. Apenas se faz aqui, uma imersão na posição de alguns pesquisadores/as da área que denunciam os pequenos avanços ocorridos no campo da EJA ao longo da história, o que representam contribuições mínimas para o fortalecimento dessa modalidade, haja vista a existência, em todo o país, de uma demanda educacional reprimida desde o período da colonização, como aqui exposto.

Dessa maneira, ao ficar atentos a esse contexto e deslocar múltiplos olhares para a história da educação no Brasil, especificamente a educação das pessoas jovens e adultas podemos perceber que, embora não tenham faltado dispositivos legais, assim como campanhas e programas, levando-se em conta os diferentes períodos, essas iniciativas não renderam transformações que pudessem alterar substancialmente o quadro de exclusão e desigualdade social assentado na precariedade do acesso e das condições objetivas de permanência numa escola de qualidade para todos/as. Sobre isto, Branco (2015, p. 206) afirma:

Trata-se aqui de se questionar este quadro, consoante a defesa da educação escolar politicamente comprometida e em condições de viabilizar o acesso, a permanência e a ampliação dos horizontes sociais dos jovens e adultos trabalhadores, expressão do seu direito à educação e do dever do poder público.

De fato, ao refletir sobre os aspectos históricos apresentados acima é possível evidenciar que no Brasil, a educação ainda não se constitui prioridade dos governos. Exemplo concreto dessa afirmação revelado nos dias atuais, é o cenário de exclusão social e desigualdade educacional manifestado no exorbitante número de analfabetos ainda existentes no país, pois enquanto muitos países realizaram a tarefa de alfabetização no século XIX, o Brasil possui números extremamente preocupantes de pessoas que ainda não conquistaram o direito de serem alfabetizadas.

Segundo dados divulgados no ano de 2018 pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), na última Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD Contínua Educação/2017), o Brasil tinha pelo menos 11,5 milhões de pessoas com mais de 15 (quinze) anos analfabetas, o que corresponde a 7% de analfabetismo, enquanto que

a Meta estabelecida pelo Plano Nacional de Educação (PNE/2014) para o ano de 2015 era a de diminuir essa taxa para 6,5% no país.

TABELA 01 - TAXA DE ANALFABETISMO DAS PESSOAS COM 15 ANOS OU MAIS, SEGUNDO AS REGIÕES DO BRASIL

REGIÃO	ANALFABETOS (%)
Região Sul	3,6%
Região Sudeste	3,8%
Região Centro-Oeste	5,7%
Região Norte	8,0 %
Região Nordeste	14,5%

Fonte: IBGE/PNAD Contínua Educação/2017.

A pesquisa do PNAD Contínua Educação/2017 também demonstrou os estados da federação que conseguiram (ou não) atingir a meta estabelecida. A região Nordeste apresenta os resultados mais alarmantes, ficando com uma taxa de 14,5% de analfabetismo, o equivalente a mais da metade do total nacional. Isso significa numericamente que, em média, entre os 11,5 milhões de brasileiros com 15 (quinze) anos ou mais que não sabem ler e escrever, 6,5 milhões (56% do total) moram no Nordeste. E dentre esses estados que não conseguiram atingir a Meta do PNE/2014 está o Piauí, que encerrou o ano de 2017 com uma taxa de 16,6% de analfabetismo.

Com relação às outras regiões do país, o Centro-Oeste apresenta índice equivalente a 5,7% de sua população como sendo analfabeta; na Região Norte essa taxa foi 8,0 %; no Sudeste os índices caem para 3,8% de analfabetos e, a região Sul é aquela que apresenta o menor índice nacional, com 3,6% de analfabetos.

Esses elevados índices de analfabetismo demonstram, que no modo de produção capitalista vigente em nosso país há a preponderância da política econômica sobre a social, o que acaba por determinar os rumos do atendimento das demandas sociais de acordo com o interesse maior do sistema, ou seja, a valorização do capital. Desse modo, como nos diz Saviani (1997) resulta em uma política para os pobres que assume, também, as características de uma política pobre para os empobrecidos.

Dessa forma, embora os marcos nacionais apontem ter a EJA, interface com questões capazes de melhorar a qualidade de vida mundial, estando relacionada às questões como interculturalidade, empregabilidade e sobrevivência, economia solidária, sustentabilidade socioambiental, democracia econômica e cultura de paz, a sociedade brasileira não apresentou os avanços necessários para romper com a lógica da negação

dos direitos educativos aos jovens e adultos.

Educar jovens e adultos, em última instância, não se restringe a tratar de conteúdos intelectuais, mas implica lidar com valores, com formas de respeitar e reconhecer as diferenças e os iguais. E isso se faz desde o lugar que passam a ocupar nas políticas públicas, ou seja, como sujeitos/as de direitos. Nenhuma aprendizagem, portanto pode-se fazer destituída do sentido ético, humano e solidário que justifica a condição de seres humanizados, providos de inteligência, sujeitos/as de direitos alienáveis (PAIVA, 2009).

Nesse sentido, as experiências na EJA têm mais sentido político e social quando articulam a teoria na prática, partindo de uma concepção do ato educativo marcada pela conscientização e intencionalidade política. Arroyo (1998, p.143) versa a respeito postulando:

Ainda que de forma compensatória, aos alunos da EJA, na sua maioria trabalhadores que já ultrapassaram a idade convencional, deve-se proporcionar uma educação que também “compense” o prejuízo do descaso do sistema educacional. Logo, precisa ser a “melhor” educação, que proporcione a aproximação do educando com o processo formador da vida e do conhecimento, do trabalho e das técnicas produtivas, e onde se atinja a liberdade pessoal que passe pela coletividade.

A heterogeneidade peculiar a esta modalidade de ensino faz com que o espaço do diverso seja repleto de riqueza social e cultural. Há aspectos que fazem desses alunos/as, sujeitos/as ímpares que, por meio de suas histórias de vida, de suas memórias e representações preenchem o cotidiano da Educação de Jovens e Adultos e, por sua vez, precisam ser preenchidos por “escolas” e outros espaços que entendam e respeitem as suas particularidades.

Desse modo, assim como foram muitas as causas que levaram os educandos/as da EJA a se afastarem da escola na sua infância ou adolescência, muitas são, também, as que os fazem retornar. Portanto, um dos maiores desafios para a EJA não é apenas incentivar a chegada deste educando/a à escola, mas, a partir daí incentivar a sua permanência que está intimamente relacionada à formação continuada de educadores/as, às políticas públicas de financiamento e aos fatores de gestão e organização escolar.

Barcelos (2007) afirma que a EJA se constitui num território privilegiado para a convivência de valores, na medida em que reúne pessoas de faixas etárias distintas, com diferentes origens étnicas, religiosas, econômicas, enfim culturais. Esta diversidade, ao

invés de revelar uma dificuldade, pode significar a possibilidade de ampliação para a construção de conhecimento escolar e de espaços de vida social mais justo.

De tal maneira, inventar e reinventar talvez sejam o que todo educador/a da EJA mais tenha que fazer. Reinventar práticas pedagógicas, didáticas, metodologias, currículos, hábitos, costumes, valores e principalmente a esperança de que sempre é possível aprender, se propondo cotidianamente a enfrentar o novo, já que somos seres inacabados e, como tal, nossa vida está em permanente transformação (ARROYO, 2017).

Do exposto, a partir dos estudos desenvolvidos nesse trabalho podemos evidenciar que a EJA ainda carrega a característica de uma educação compensatória àqueles/as que não tiveram acesso ou continuidade de estudos na idade regular. Entretanto, há um desafio aos educadores/as de revisar ou reinventar esse pensamento que associa o conceito de EJA a alfabetização e inserção no mercado produtivo. A pertinência disso pode ser sentida no que falou Freire (1996), no seu último livro:

O espaço pedagógico é um texto para ser constantemente “lido”, “escrito” e “reescrito”. Neste sentido, quanto mais solidariedade exista entre o educador e educandos no “trato” deste espaço, tanto mais possibilidades de aprendizagem democrática se abrem na escola. (p.109)

Sendo assim é preciso construir mudanças na escola, no sentido de emergir novas propostas educacionais para a Educação de Jovens e Adultos que possam estar em consonância com o que foi preconizado por Freire que defendia uma “educação problematizadora” em contraposição a uma “educação bancária”.

Talvez seja verdadeiro dizer que é essa educação problematizadora necessária à que falta na Educação de Jovens e Adultos, sendo fundamental que precisa se pautar no diálogo que Freire (1987, p.45), insistentemente defendeu: “se é dizendo a palavra com que, ‘pronunciando’ o mundo, os homens o transformam, o diálogo se impõe como caminho pelo qual os homens ganham significação enquanto homens”.

Em suma, a Educação de Jovens e adultos deve se pautar na compreensão mútua a considerar, os saberes que o educando traz consigo, conhecendo suas realidades enquanto jovens e adultos, procurando desenvolver ações pedagógicas que atendam suas particularidades em que as culturas possam ser oficialmente reconhecidas, tanto na prática, como no currículo escolar.

2.2 A EJA no Piauí e em Teresina: uma história que se repete

Passados mais de vinte anos do reconhecimento pelo Estado brasileiro da educação como um direito de todos/as nas diferentes etapas da vida, ainda são precárias as condições de oferta, e frágeis as políticas de acesso, permanência e elevação da escolaridade no país, situação ainda mais acentuada junto aos grupos socialmente vulnerabilizados, como as populações tradicionais, afrodescendentes, analfabetos/as, indígenas, idosos/as, entre outros/as.

Não nos restam dúvidas, que a educação necessita ser reconhecida como direito nos marcos da Constituição de 1988, e se estendeu à obrigação do Estado em assegurá-la também aos sujeitos/as da EJA. Mas, nos questionamos: quem são as pessoas que compõem essa modalidade da Educação Básica nos dias atuais? Os/as sujeitos/as da EJA são bastante diversos na atualidade: em sua maioria são jovens, com idade entre 15 (quinze) e 29 (vinte e nove) anos, empregados/as ou em busca do primeiro emprego, adultos trabalhadores/as, mulheres/jovens/mães, “donas de casa”, aposentados/as e pessoas com necessidades educacionais especiais. Assim, os/as sujeitos/as da EJA:

São homens e mulheres, trabalhadores/as empregados/as e desempregados/as ou em busca do primeiro emprego; filhos, pais e mães; moradores urbanos de periferias e moradores rurais. São sujeitos sociais e culturalmente marginalizados nas esferas socioeconômicas e educacionais, privados de acesso à cultura letrada e aos bens culturais e sociais, comprometendo uma participação mais ativa no mundo do trabalho, da política e da cultura. Vivem no mundo urbano, industrializado, burocratizado e escolarizado, em geral trabalhando em ocupações não qualificadas. Portanto, trazem consigo o histórico da exclusão social. São, ainda, excluídos do sistema de ensino, e apresentam em geral um tempo maior de escolaridade devido as repetências acumuladas e interrupções na vida escolar. Muitos nunca foram à escola ou dela tiveram que se afastar, quando crianças, em função da entrada precoce no mercado de trabalho, ou mesmo por falta de escolas. (PAIVA, 1983, p. 19)

Sobre o público da EJA, de acordo com dados do Censo Escolar no ano de 2014, o Brasil contava com cerca de 3,5 milhões de pessoas matriculadas na modalidade, sendo que cerca de 1 milhão desses estudantes ainda eram jovens e estavam em idade escolar (entre 15 e 19 anos), o que correspondia a 30% das matrículas da EJA do Brasil. Carrano (2007, p.01) diz que tais aspectos relativos à presença do/a jovem, são incipientes no campo da EJA e que:

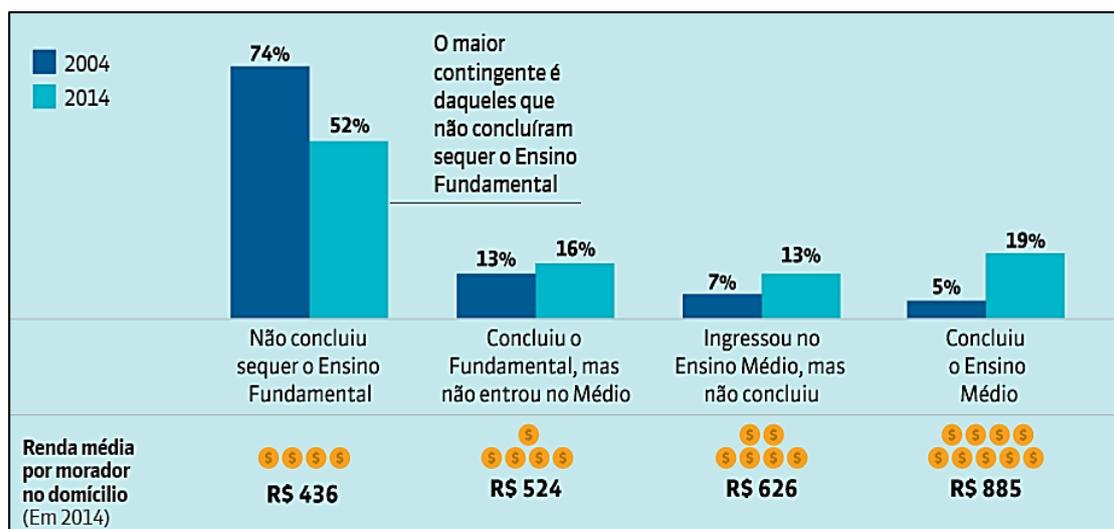
Para enfrentar o desafio disso que temos chamado de "Juvenilização da EJA", deveríamos caminhar para a produção de espaços escolares culturalmente significativos para uma multiplicidade de sujeitos jovens – e não apenas alunos

– histórica e territorialmente situados e impossíveis de conhecer a partir de definições gerais e abstratas. Neste sentido, seria preciso abandonar toda a pretensão de elaboração de conteúdos únicos e arquiteturas curriculares rigidamente estabelecidas para os "jovens da EJA".

O que se observa, é que diferentemente das décadas anteriores, em que na EJA eram atendidos principalmente adultos oriundos de origem rural, com a entrada dos jovens na modalidade emerge um novo desafio. Entender essa EJA jovem conduz a reflexão sobre quem é esse sujeito/a, porque ingressou numa sala de aula da EJA e como desenvolver um trabalho que atenda de forma mais adequada as suas especificidades.

O Gráfico 01 mostra, a partir de dados do PNAD Contínua/2014, o perfil sócio econômico dos/as jovens de 15 a 17 anos que estavam fora da escola e que são público alvo da EJA, com base na renda média por morador no domicílio.

GRÁFICO 01 - PERFIL DOS/AS JOVENS DE 15 A 17 ANOS FORA DA ESCOLA (2004-2014)



Fonte: Aprendizagem em Foco. Edição: Quem são os Jovens fora da Escola, Instituto UNIBANCO. Nº 5 - fev.2016. Disponível em: <https://www.institutounibanco.org.br/aprendizagem-em-foco/5/>.

Os dados do Gráfico 01 revelam uma maioria (52%) dos/as jovens que estavam fora da escola no ano de 2014, pois abandonaram os estudos sem ter completado o Ensino Fundamental. Esse, se apresenta como o subgrupo mais vulnerável, por serem brasileiros que, caso não voltem a estudar terão altíssima probabilidade de inserção precária no mercado de trabalho, além de não terem tido seu direito à Educação Básica assegurado. Outro grupo, não menos preocupante pelas mesmas razões é o dos que completaram o

Ensino Fundamental, mas não concluíram o Ensino Médio.

Ao longo deste trabalho, você observará, com base nas reflexões ancoradas nos dados estatísticos, que o/a sujeito/a da EJA não é aquele/a visto/a como fracassado/a, como se pode verificar através do senso comum. É preciso desmontar a ideia de fracasso escolar atribuída ao aluno/a dessa modalidade, pois existem fatores estruturais, os quais possuem raízes profundas na sociedade e são, na sua grande maioria, responsáveis pela existência de pessoas fora da escola e que muitas vezes desistem, ingressam tardiamente ou repetem várias vezes de ano (SOUZA, 2011).

As condições sociais e as desigualdades, somadas às frágeis políticas educacionais integram o rol desses fatores, que contribuem para a existência do analfabetismo de pessoas com baixa escolaridade no país e, conseqüentemente, para a existência de projetos e programas desenvolvidos na EJA. É preciso entender que:

Os jovens-adultos populares não são acidentados ocasionais que, gratuitamente, abandonaram a escola. Esses jovens e adultos repetem histórias longas de negação de direitos. Histórias que são coletivas. As mesmas vivenciadas por seus pais e avós; por sua raça, gênero, etnia e classe social. (ARROYO, 2005, p. 30).

De fato, compreendemos que a desigualdade social e a exclusão são faces que marcam a educação brasileira ao longo de toda a sua história. E isso se deve à vários fatores que colaboraram para essa realidade tão atual, como: o alto grau de exclusão social ainda predominante no país (até o ano de 1888 havia predomínio das relações escravocratas no campo e o analfabetismo era quase generalizado); a baixa escolaridade representada pelos elevados índices de analfabetismo no país; a ideologia de que para trabalhar no campo não era necessário estudar; a precoce inserção dos/as jovens nas relações de trabalho, resultado dos problemas do racismo, da pobreza e concentração de renda no país, que leva esses/as sujeitos/as à repetência e/ou a desistência escolar; a frágil formação dos/as professores/as e a tardia prática da educação escolar pública no Brasil.

Sendo assim, falar sobre o contexto atual da Educação de Jovens e Adultos no estado do Piauí e no município de Teresina, não é muito diferente da situação nacional, pois a história nos mostra que o avanço da educação em geral, se deu de forma muito desigual no Brasil. E quando se trata da EJA, a situação se complica, uma vez que essa modalidade ainda não se tornou uma prioridade no âmbito das políticas educacionais e de financiamento. Moura (2003, p.46), ao pontuar sobre esse caráter histórico, político, econômico e social da EJA no Piauí, afirma que:

[...] percebemos que o processo de valorização da EJA, referente às políticas públicas no Brasil e consequentemente no Piauí, não se deve ao fato de ter sido considerada nas leis como um direito de todos os cidadãos, independente de idade, como fator preponderante para o crescimento do país e dos estados. Exemplificando, podemos citar a questão do analfabetismo visto como um entrave, quando impede o desenvolvimento de um projeto econômico e não como uma das principais condições básicas para o ser humano exercer a sua cidadania. Essa comprovação dá-se quando a EJA perde espaço nos discursos e planos oficiais, sempre que a economia sofre qualquer abalo e ocorrem mudanças na estrutura administrativa.

Como foi abordado anteriormente, a Região Nordeste se apresenta como a que possui o maior índice de analfabetismo no país (14,5%), segundo dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio – PNAD Contínua do ano de 2017. O estado do Piauí, nessa mesma pesquisa apresentou um percentual de 16,6% de analfabetismo, o terceiro com a maior taxa da região, conforme a Tabela 02 apresentada abaixo. Esses dados revelam o quanto a situação do estado, em relação a efetivação das políticas educacionais para a EJA são ainda mais preocupantes.

TABELA 02 - TAXAS DE ANALFABETISMO NO NORDESTE POR ESTADO (PESSOAS DE 15 OU MAIS ANOS, EM %)

ESTADOS	TAXA DE ANALFABETISMO (%)
1. Alagoas	18,2 %
2. Maranhão	16,7%
3. Piauí	16,6 %
4. Paraíba	16,5 %
5. Sergipe	14,5 %
6. Ceará	14,2 %
7. Rio Grande do Norte	13,5 %
8. Pernambuco	13,4 %
9. Bahia	12,7 %

Fonte: IBGE/ PNAD Contínua/2017.

Outro ponto a destacar é que, no Piauí, o processo de institucionalização da EJA, só teve início com a promulgação da Lei 5.692/1971, e a partir de então é que vem sendo desenvolvidas políticas educacionais para essa modalidade, as quais ao longo da história sofreram inúmeros avanços e retrocessos, sempre articuladas e dependentes das políticas do Governo Federal.

Com relação ao financiamento da EJA, cabe destacar que essa modalidade foi incluída no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de

Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), regulamentado pela Lei nº 11.494/2007, que começou a vigorar em janeiro de 2007 e terá validade até dezembro de 2020.

O FUNDEB incluiu todas as etapas e modalidades que compõem a Educação Básica, favorecendo a EJA, fato esse que não ocorria antes no financiamento da educação com a antiga Lei do FUNDEF (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério). Essa inclusão trouxe um novo ânimo para essa modalidade, afinal, a partir deste fundo passaria a ter garantia de recursos para os municípios e/ou estados que cumprissem com suas obrigações e ofertassem a EJA.

Para Rodrigues e Moura (2014, p.153), “a inclusão da EJA no FUNDEB foi pauta de luta nos Encontros Nacionais de Educação de Jovens e Adultos (ENEJAs), pois se acreditava que o financiamento, ou a sua ausência era o grande problema da EJA” no país. Em âmbito estadual, os ENEJAs objetivam:

- a) Constituir-se em interlocutores reconhecidos nas instâncias decisórias, assumindo papel propositivo na definição de políticas públicas;
- b) Exercitar o convívio e o diálogo na diversidade, expressando a pluralidade de concepções e formas de atuação dos seus integrantes;
- c) Criar condições e meios para maior articulação nacional entre os diversos fóruns;
- d) Criar instrumentos de pressão política, que influenciem nas políticas públicas de educação de jovens e adultos nos âmbitos municipal, estadual e federal (II ENEJA, 2000, p.03).

No Piauí, o Fórum Piauiense de EJA foi criado no ano de 2004 em reunião da qual participaram várias instituições, entidades da sociedade civil, movimentos sociais e organizações governamentais que trabalham em conjunto com a EJA. O Fórum foi concebido a partir da articulação entre entidades do poder público, de universidades, de organizações não governamentais, de movimentos sociais e de empresas privadas, constituindo-se num espaço crítico de defesa e divulgação da Educação de Jovens e Adultos e de monitoramento das políticas públicas nas esferas municipal, estadual e federal.

Participaram do processo de criação do Fórum: a Secretaria Estadual de Educação (SEDUC-PI), através da Gerência de Educação de Jovens e Adultos, a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), a Secretaria Municipal de Educação de Teresina (SEMEC), o Serviço Social da Indústria (SESI), a Universidade Federal do Piauí (UFPI), a Universidade Estadual do Piauí(UESPI), o Movimento de Educação de Base (MEB), a Fundação Madre Juliana, Serviço Social do Comercio

(SESC), MST-PI, a Federação dos Trabalhadores Rurais Agricultores e Agricultoras Familiares do Estado do Piauí (FETAG-PI), Colégio Diocesano, Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA), a Central Única dos Trabalhadores (CUT-PI), o Sindicato dos Trabalhadores em Educação Básica Pública do Piauí (SINTE-PI), o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí, (IFPI-PI), entre outros.

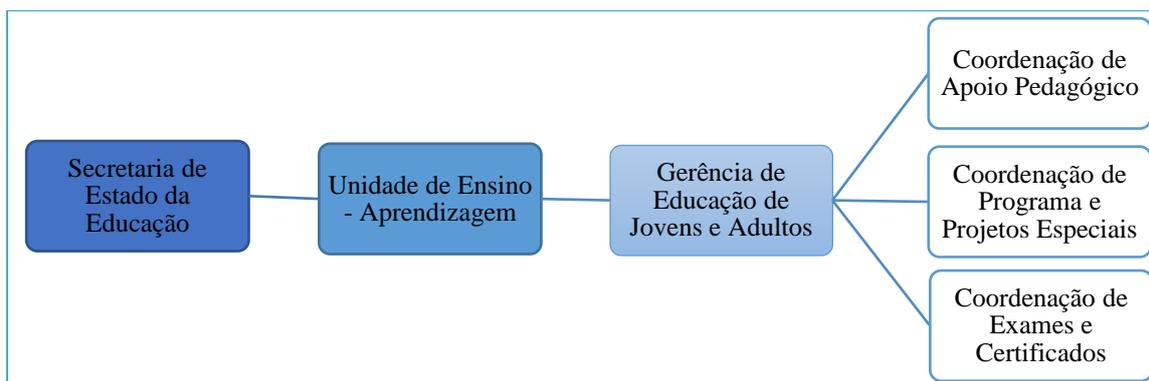
Mesmo com a intensa luta dos movimentos sociais, dos fóruns de EJA, dos ENEJAs e a inclusão da EJA no FUNDEB, a educação das pessoas jovens e adultas continuou sendo tratada de forma desigual no que se refere ao financiamento, se for comparada com outros níveis e modalidades da Educação Básica, que também faziam parte do fundo, pois:

O Fundeb aumentou a subvinculação para a educação básica elevando, inclusive, a participação financeira da União na sua manutenção, o que havia sido relegado pela EC nº 14/1996. Porém, quanto ao tratamento dado à EJA, dois pontos foram veementemente questionados na regulamentação deste fundo: 1) a limitação de um percentual máximo de quinze por cento dos recursos do Fundeb para esta modalidade de educação e 2) a fixação do fator de ponderação atribuído à EJA, de 0,7 do valor de referência estabelecido às séries iniciais do ensino fundamental “regular” urbano, no ano de implantação do Fundeb, menor dentre todas as etapas e modalidades da educação básica (CARVALHO, 2014, p. 637).

Diante dessas limitações de financiamento, embora a EJA tenha ganhado mais espaço na agenda do governo federal e mesmo com a sua inclusão no FUNDEB, não houve de fato um impacto positivo mensurável percebido pelos gestores públicos e pela população sobre a modalidade, pois as taxas de analfabetismo continuaram elevadas e as políticas e programas educacionais propostos não atingiram as metas esperadas. Os dados do Brasil, Nordeste e Piauí evidenciam que o analfabetismo ainda se apresenta como um grande desafio, fruto da pouca preocupação e ausência de investimentos maciços na área da educação, especialmente na EJA.

Na esfera estadual, a Educação de Jovens e Adultos é pensada e sistematizada como política pública, a partir das ações e programas desenvolvidos no âmbito da Secretaria Estadual de Educação na Unidade de Ensino-Aprendizagem, especificamente na Gerência de Educação de Jovens e Adultos, que conta com os seguintes setores: Coordenação de Apoio Pedagógico; Coordenação de Programa e Projetos Especiais e a Coordenação de Exames e Certificados, conforme a Figura 02:

FIGURA 01- ORGANOGRAMA DA GERÊNCIA DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DO ESTADO DO PIAUÍ



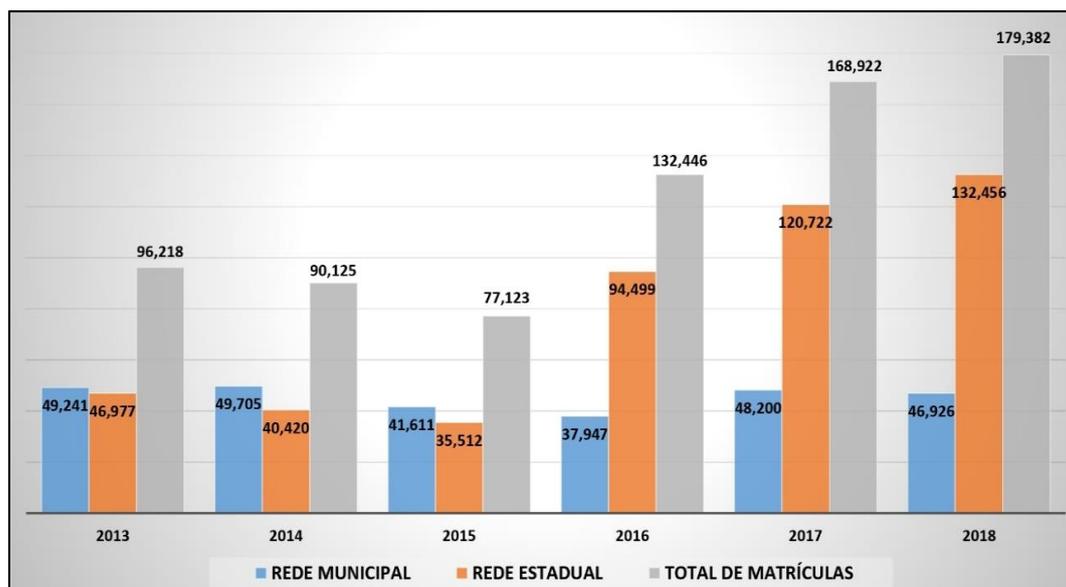
Fonte: Organograma da SEDUC/PI. Disponível em: <https://www.seduc.pi.gov.br/institucional/organograma/4/>. Acesso: Jun. de 2019.

Na Gerência de Educação de Jovens e Adultos existe atualmente uma equipe técnica composta de 13 (treze) pessoas com formação em nível superior, curso de Pedagogia e outras Licenciaturas, responsáveis pelo acompanhamento e avaliação do trabalho das 382 (trezentas e oitenta e duas) escolas que ofertam a EJA no estado, abrangendo 216 (duzentos e dezesseis) municípios¹.

Com relação ao número de matrículas na EJA do estado, o Gráfico 02 revela que no período que engloba o ano de 2013 à 2018 houve oscilações com relação ao quantitativo de matrículas na EJA, tanto a nível municipal quanto estadual. O que revela os altos índices de evasão escolar na modalidade e a dificuldade do estado em garantir a permanência do aluno na escola a partir de seus programas e ações. No ano de 2018, o número de matrículas foi maior na rede estadual, que atende a EJA nas etapas finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, do que na rede municipal, em que o quantitativo foi menor, uma vez que no município a oferta acontece somente os anos iniciais e finais do Ensino Fundamental.

¹ Dados fornecidos no ano de 2019 pelos técnicos da SEDUC/PI, lotados Gerência de Educação de Jovens e Adultos.

GRÁFICO 02 - MATRÍCULAS DA EJA NO ESTADO DO PIAUÍ (2013-2018)



Fonte: Gerência de Educação de Jovens e Adultos/ SEDUC-PI/2018².

No estado do Piauí há o atendimento da EJA em 26 (vinte e seis) Centros e Núcleos de Educação de Jovens e Adultos – CEJAS/NEJAS, que atendem ao público na forma presencial e semipresencial, ofertando todas as disciplinas do Ensino Fundamental e Ensino Médio, em turnos e horários definidos pela própria escola e pelos alunos, de acordo com seu horário de disponibilidade. Além disso, o estado, no ano de 2018 incluiu o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (PROJOVEM), com turmas no PROJOVEM Urbano e PROJOVEM Campo.

Esse programa é destinado a jovens e adultos com idade de 18 a 29 anos, residentes em áreas urbanas e no campo que, por diversos motivos foram excluídos do direito à escolarização, e tem como objetivo reintegrá-los ao processo educacional, elevar sua escolaridade e promover uma formação cidadã, como também a qualificação profissional, através de cursos profissionalizantes com duração de dezoito meses. Lançado no Piauí no ano de 2012, o PROJOVEM ofertou inicialmente 5.800 (cinco mil e oitocentas) vagas, com bolsas de R\$ 100,00 (cem reais) por aluno em 28 (vinte e oito) municípios do estado.

O Piauí também incluiu, nos anos de 2017 e 2018, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), através da oferta dos cursos técnicos de Administração,

² Dados fornecidos no ano de 2019 pelos técnicos da SEDUC/PI, lotados Gerência de Educação de Jovens e Adultos.

Informática e Enfermagem na forma integrada ao Ensino Médio. Esses cursos contam com carga horária mínima de 2.400 (duas mil e quatrocentas) horas, de modo a conduzir o estudante da EJA à habilitação profissional técnica de nível médio ao mesmo tempo em que ele conclui a última etapa da Educação Básica. Segundo dados da SEDUC/PI, no ano de 2017 foram ofertadas 5.679 (cinco mil, seiscentas e setenta e nove) vagas nos Cursos Técnicos em todo o estado.

Para atendimento da população carcerária do sistema prisional e dos adolescentes em cumprimento de medidas sócio educativas, o estado disponibiliza a EJA, através de um Termo de Cooperação iniciado no ano de 2005 entre a Secretaria de Assistência Social e Cidadania (SASC) e a SEDUC. Em todo o Piauí existem 05 (cinco) unidades de internação, sendo 04 (quatro) masculinos e um feminino, concentradas em sua maioria na capital com apenas um em Parnaíba.

Segundo dados de levantamento realizado pelo Núcleo de Estatísticas do Sistema Prisional do Piauí, setor vinculado à Secretaria de Justiça (SEJUS) apontam que em 2019, 20% da população carcerária do Estado estava inserida em programas educacionais nos presídios. Esse percentual, de acordo com o Núcleo, corresponde ao número absoluto de 838 (oitocentos e trinta e oito) detentos que finalizaram o ano de 2016 dentro da sala de aula, no universo total de 4.182 (quatro mil, cento e oitenta e duas) pessoas, privadas de liberdade no sistema prisional estadual.

Com relação à capital piauiense Teresina, no ano de 2019, o município disponibilizou algumas vagas no Primeiro Segmento (1ª a 4ª séries), e Segundo Segmento (5ª a 8ª série) da modalidade EJA no Ensino Fundamental, estando presente em 33 (trinta e três) escolas assim distribuídas: 30 (trinta) localizadas na zona urbana e 03 (três) na zona rural.

A Tabela 03 ilustra a situação da EJA no município nos últimos 05 (cinco) anos, com base em dados fornecidos pela Divisão de Educação de Jovens e Adultos (DEJA) da SEMEC sobre a matrícula, aprovação, reprovação e abandono.

**TABELA 03 - ATENDIMENTO DA EJA NO MUNICÍPIO DE TERESINA/PI
(2014-2018)**

ANO	MATRÍCULA	APROVAÇÃO (%)	REPROVAÇÃO (%)	ABANDONO (%)
2014	4.206	70,51	16,19	11,45
2015	4.095	78,06	14,08	10,08
2016	4.288	80,01	9,06	9,06
2017	3.869	74,5	14,98	10,8
2018	3.115	88,54	11,46	11,51

Fonte: SEMEC/DEJA/2018.

Pelo exposto na Tabela 03 podemos perceber que o número de matrículas na modalidade EJA no município de Teresina, se tornou problemática, pois houve uma diminuição significativa nos últimos anos (2014 – 2018), e isso inicialmente nos permite pensar na possibilidade de diminuição da quantidade de pessoas que recorrem à EJA para concluir seus estudos.

No entanto, nas pesquisas do PNAD Contínua 2017 revelaram que no Brasil, no ano de 2017, das 48,5 milhões de pessoas entre 15 (quinze) a 29 (vinte e nove) anos de idade, um percentual de 23,0% (11,2 milhões) não estavam nem estudando ou trabalhando, o que demonstra que tal contingente é clientela potencial a ser atendida pela EJA. Essa realidade também acontece com a Educação de Jovens e Adultos do município de Teresina, pois há uma demanda significativa desses sujeitos/as que não estão inseridos no sistema de ensino.

Há que se considerar ainda que a oferta de EJA nas escolas do município sofreu significativa queda a partir do ano de 2005, em que 53 (cinquenta e três) escolas ofertavam a modalidade, em contrapartida com o ocorrido no ano de 2019 que foram registradas somente 33 (trinta e três) escolas. As razões alegadas pela SEMEC sobre essa diminuição estão relacionadas, em grande medida, a cortes de gastos com estrutura e pessoal, à violência nas comunidades em que se localizam as escolas, associada a outros fatores, como o uso de drogas e a criminalidade. Dessa maneira, a partir dos dados apresentados pode-se evidenciar que, mesmo com o advento do FUNDEB que ampliou a possibilidade de financiamento para a EJA, as matrículas nessa modalidade de ensino vêm caindo nos últimos anos.

A Tabela 04 apresenta a taxa de alfabetização da população de 15 (quinze) anos

ou mais de idade no ano de 2010 em Teresina, Piauí, Nordeste e Brasil. De acordo com a mesma, a taxa de alfabetização da população de Teresina em 2010 correspondia a 90,9 % da população de 15 (quinze) anos ou mais, ficando acima da taxa do Piauí (80,3%) e do Nordeste (83,1%), estando um pouco abaixo do percentual do Brasil (91,5%).

TABELA 04 - TAXA DE ALFABETIZAÇÃO DA POPULAÇÃO DE 15 ANOS OU MAIS DE IDADE (2010)

ENTES FEDERATIVOS	%
TERESINA	90,9
PIAUI	80,3
NORDESTE	83,1
BRASIL	91,5

Fonte: MEC/INEP/DEED/Censo Escolar / Preparação: Todos Pela Educação.

No município de Teresina a Secretaria Municipal de Educação (SEMEC), através da equipe técnica da Divisão de Educação de Jovens e Adultos (DEJA) é responsável por articular e sistematizar ações e programas para a modalidade.

A DEJA é um segmento vinculado à Gerência de Ensino Fundamental (GEF). [...] A equipe gestora da DEJA é composta por uma Chefe da divisão; um Coordenador de formação; sete Superintendentes (coordenadores pedagógicos) que fazem o elo entre as necessidades da escola com a SEMEC. Além disso, tem três técnicos pedagógicos que dão apoio na área administrativa e organização de eventos (ALVES e CORTEZ, 2012, p.03).

Dentre as ações e programas desenvolvidos pela DEJA no município de Teresina está o convênio estabelecido no ano de 2009 entre a SEMEC e a Associação ALFASOL. Criada em 1996, por Ruth Cardoso, a Associação ALFASOL é uma organização social, sem fins lucrativos e de utilidade pública que desenvolve ações, visando contribuir com o avanço da escolaridade e ampliar a oferta da Educação Profissional para jovens e adultos.

Em 2009, realizou-se uma parceria com a Associação Alfabetização Solidária-ALFASOL, fundação que passa a ser responsável pelas ações de formação dos professores de primeiro segmento. Uma ação que custou aos cofres do município cerca de 30% de todo o recurso gerado pelas matrículas de EJA naquele ano. (RODRIGUES e MOURA, 2014, p.160)

Dentre as ações desenvolvidas pela DEJA, a partir do convênio com a ALFASOL está a realização do Programa Telesol Pro voltado ao fortalecimento da EJA,

através dos encontros de formação continuada de professores, gestores e pedagogos, e ao desenvolvimento de cursos profissionais a nível fundamental para os alunos matriculados nas escolas do município que disponibiliza a EJA. No ano de 2019, os cursos escolhidos pelos alunos para serem disponibilizados nas escolas foram: Ocupações Administrativas e Empreendedorismo.

Outras ações desenvolvidas através da parceria SEMEC e ALFASOL está a realização anual do Concurso Municipal de Redação da EJA e das Olimpíadas Municipais de Matemática que, segundo a DEJA contribui como uma maneira de incentivar e motivar os professores e alunos a participarem, premiando aqueles que se destacarem nos concursos. Além dessas ações, também é realizado anualmente o concurso para eleger a escola que receberá o Prêmio Escola Inclusiva da modalidade, em que são avaliados os desempenhos dos alunos nos concursos de redação e matemática, o baixo índice de evasão das escolas e a qualidade do atendimento oferecido aos alunos com deficiência.

No ano de 2018, o Programa ALFASOL impactou diretamente mais de 3 (três) mil alunos da rede municipal da EJA e quase 300 (trezentos) professores e gestores das 37 (trinta e sete) escolas que ofertavam a modalidade no município. Segundo o Relatório Anual de Atividades do Município de Teresina (2018), as principais ações da EJA foram, a realização do:

II INTERNÚCLEO DA EJA: O Internúcleo da EJA envolveu, em 2018, cerca de 3.000 alunos de 37 escolas dos programas Telesol e Telesol Pro. O evento realizado pela Secretaria Municipal de Educação e a Associação Alfasol premiou os primeiros colocados da IX Olimpíada Municipal de Matemática, do IX Concurso Municipal de Redação e do V Prêmio Escola Inclusiva, todos realizados com alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA). A VII EMPREDEJA: 222 alunos da Educação de Jovens e Adultos de 37 escolas da Prefeitura participaram da Feira de Empreendedorismo da EJA realizada na Praça Pedro II, com exposição de produtos confeccionados pelos alunos. Esta ação propiciou a estes jovens e adultos um currículo integrado, baseado no ensino do conteúdo junto com a educação profissional e o amplo debate sobre a realidade social. (RELATÓRIO ANUAL DE ATIVIDADES DO MUNICÍPIO DE TERESINA, 2018, p. 75)

Além dessas ações teve-se como ponto positivo para as políticas de EJA em Teresina, sua inclusão no Plano Municipal de Educação lançado no ano de 2015, que dedica três metas específicas para a modalidade que são as Metas 8, 9 e 10, as quais tratam de maneira geral: da elevação da escolaridade em até 12 (doze) anos de estudos no mínimo, para a população com idade entre 18 (dezoito) a 29 (vinte e nove) anos, a superação do analfabetismo e a oferta da EJA no Ensino Fundamental integrada à

Educação Profissional.

No ano de 2004 tiveram início as discussões voltadas para a construção da Proposta Curricular da EJA do município de Teresina, cujas atividades só foram concretizadas no ano de 2017 com a publicação do documento que incorporou as contribuições dos professores, gestores, pedagogos, técnicos da SEMEC e dos alunos da EJA durante o desenvolvimento do Programa Telesol Pro, realizado entre os anos de 2014 e 2016. O documento aponta que:

Esta proposta contém informações sobre o diagnóstico da EJA, trazida tanto pelos envolvidos nesse processo, quanto pelo diagnóstico apresentado pelo Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle e, ainda, as metas do Plano Municipal de Educação (PME) e as suas estratégias. Está alinhada com a Resolução CEB 1/2000, que estabeleceu as Diretrizes Nacionais da EJA, e com o Parecer Nº 11 do Conselho Nacional de Educação sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais da EJA. (PROPOSTA CURRICULAR DA EJA DE TERESINA, 2017, p.13)

A construção coletiva da Proposta Curricular da EJA de Teresina se constituiu como benefício para a garantia das políticas educacionais direcionadas à modalidade no município, pois se configura como determinada direção político-pedagógica que deve ser legitimada pelas práticas educativas desenvolvidas nas escolas, trazendo a organização e orientação para a oferta da EJA. Desse modo, a proposta:

[...] traduz o anseio da Secretaria Municipal de Educação do município de Teresina, apontando para um currículo flexível, diversificado e participativo, definido a partir das necessidades e interesses dos alunos, que façam sentido, tenham significado, e sejam elementos concretos na sua formação para uma intervenção significativa na sua realidade (PROPOSTA CURRICULAR DA EJA DE TERESINA, 2017, p.12).

Através da parceria com a ALFASOL houve no município articulação da EJA com programas de qualificação profissional, em que se mostra como importante conquista, por ser umas das metas do Plano Municipal de Educação e por atender também aos anseios dos/as alunos/as no que se refere à preparação para o mundo do trabalho.

Portanto, os desafios colocados à SEMEC no município são, o de consolidar a proposta curricular aprovada no ano de 2017 e potencializar a prática da sala de aula dos professores, a da atuação dos diretores e pedagogos nas escolas e, o do aprendizado dos alunos, garantindo assim a sua entrada e permanência ao longo de todo o período letivo, bem como oferecendo-lhes condições para sua saída bem sucedida.

3 A EJA E AS POLÍTICAS DE AÇÃO AFIRMATIVA

Seria na verdade uma atitude ingênua esperar que as classes dominantes desenvolvessem uma forma de educação que proporcionasse às classes dominadas perceber as injustiças sociais de maneira crítica (FREIRE, 1984, p. 89).

Esta seção versa sobre as possíveis relações entre a Educação de Jovens e Adultos e as Políticas de Ação Afirmativa, o que implica em pensar essa modalidade de ensino, como Política Pública que visa à inclusão social da população afrodescendente. A intenção é debater o papel da EJA como política de ação afirmativa no âmbito escolar e sua relação com a democratização do direito à educação aos ingressantes da EJA.

Também buscamos refletir sobre o lugar das questões de gênero, raça e classe nas políticas para a EJA, pois aqui partimos do reconhecimento da existência de certa tensão no campo da EJA: apesar dos dados demonstrarem que a demanda potencial da EJA seja constituída majoritariamente por jovens e adultos afrodescendentes, a questão racial se mantém na invisibilidade nas políticas e nas propostas pedagógicas da modalidade (CARREIRA, 2014, p.195). O que nos leva a entender que temos uma EJA afrodescendente que ainda não se reconhece como afrodescendente no âmbito das políticas públicas brasileiras.

Essa tensão revelada nos estudos de Carreira (2014), se articula profundamente ao fato da exclusão sistemática de jovens e adultos afrodescendentes do ensino regular, explicitada de maneira gritante pelas estatísticas educacionais se agravar ainda mais por não se constituir como problema efetivo para a política educacional do país.

No entanto, é possível evidenciar que as desigualdades sofridas pela população afrodescendente no processo de escolarização vêm sendo denunciadas há vários anos, seja pelo movimento negro ou por estudiosos da temática étnico racial e mais recentemente, por organismos governamentais.

Essas denúncias baseiam-se em estudos e dados fornecidos pelo IBGE/PNAD Contínua, como exemplos. Assim, fica cada vez mais difícil negar que o sistema educacional brasileiro é excludente. Do mesmo modo, esses dados não deixam dúvidas de que a desigualdade econômica e a má-distribuição de renda têm suas bases no racismo e na discriminação racial.

Os números apresentados nos últimos 20 (vinte) anos pelo Censo e pela Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) disponibilizados pelo Instituto Brasileiro

de Geografia e Estatística (IBGE), revelam as severas desigualdades presentes na sociedade brasileira: pretos e pardos quando somados são maioria na população. Porém, no que se refere aos rendimentos, à escolaridade e à distribuição em classes sociais estão sempre em posições de desvantagem em relação aos brancos.

Alguns dados revelam a magnitude dos desafios e podemos citar por exemplo, com relação à escolarização básica de crianças e adolescentes negros/as: no ano de 2010 das 821.126 (oitocentas e vinte uma mil, cento e vinte e seis) crianças de 7 (sete) a 14 (quatorze) anos fora da escola, 512.402 (quinhentas e doze mil, quatrocentas e duas) eram negras (Censo/IBGE, 2010); no ano de 2010, a taxa de analfabetismo das pessoas com 15 (quinze) anos ou mais de idade, por raça/cor, era de 13,7% entre os negros, enquanto para os brancos era de 5,9% (Censo/IBGE, 2010); no ano de 2016, a taxa de analfabetismo entre as pessoas de cor preta ou parda (9,9%), se constituindo de mais que o dobro das pessoas de cor branca (4,2%); No ano de 2010, 55% dos jovens brancos de 15 (quinze) a 17 (dezessete) anos estavam cursando o Ensino Médio, enquanto o percentual de negros era de 41% (Censo/IBGE, 2010). Já no ano de 2016 enquanto 7,3% das pessoas de cor branca não tinham instrução alguma, a proporção das pessoas de cor preta ou parda que estavam nesse grupo era o dobro, atingindo 14,7% segundo dados do PNAD Contínua.

No ano de 2016, entre os homens jovens que não estudavam, a razão mais frequente para não estarem na escola foi o fato de estarem trabalhando (50,5%). Além disso, 24,1% deles disseram que não tinham interesse e, 8,2%, que já tinham concluído o nível de estudo que desejavam. Entre as mulheres os motivos para não estudarem foram: trabalho (30,5%); por ter que cuidar dos afazeres domésticos ou de criança, adolescente, idosos ou pessoa com necessidades especiais (26,1%), e, por não ter interesse (14,9%). Destaque-se que a proporção de mulheres jovens que não estudavam, seja para realizar afazeres domésticos ou cuidar de pessoas era 32,6 vezes superior à dos homens envolvidos nessas atividades (PNAD Contínua, 2016). Já com relação à sua acessibilidade ao nível superior completo, os dados demonstram que 22,2% são de pessoas brancas e 8,8% são os pretos ou pardos (PNAD Contínua, 2016).

A respeito dos dados que incidem sobre a situação da mulher negra no Brasil, de acordo com o PNAD Contínua de 2016, na desagregação por cor ou raça, 30,7% das mulheres pretas ou pardas de 15 (quinze) a 17 (dezessete) anos de idade apresentaram atraso escolar em relação ao Ensino Médio, em contraste a 19,9% das mulheres brancas.

No ano de 2016, as mulheres de 15 (quinze) a 17 (dezessete) anos de idade tinham frequência escolar líquida (proporção de pessoas que frequentam escola no nível

de ensino adequado a sua faixa etária) de 73,5% para o Ensino Médio, contra 63,2% dos homens. Isso significa que 36,8% dos homens estavam em situação de atraso escolar (PNAD Contínua, 2016). Essa trajetória escolar desigual, relacionada aos papéis de gênero e à entrada precoce dos homens no mercado de trabalho, faz com que as mulheres tenham um maior nível de instrução. Na faixa dos 25 (vinte e cinco) a 44 (quarenta e quatro) anos de idade, 21,5% das mulheres tinham completado a graduação, contra 15,6% dos homens.

Desagregando-se a população de 25 (vinte e cinco) anos ou mais de idade com Ensino Superior Completo por cor ou raça, as mulheres brancas estão à frente, com 23,5%, seguidas pelos homens brancos, com 20,7%; bem abaixo estão as mulheres pretas ou pardas, com 10,4% e, por fim, os homens pretos ou pardos, com 7,0% (PNAD Contínua, 2016).

No que tange aos dados relacionados a classe social, ligados diretamente ao acesso no trabalho e renda demonstram que, no ano de 2010, um percentual de 8,5% da população brasileira era extremamente pobre, sendo 70,8% dela constituída por famílias negras. Nesse grupo incluíam-se famílias sem rendimento ou as que viviam com renda per capita de até R\$ 70,00 (setenta reais) (Censo/IBGE/2010). No rendimento médio do trabalho por raça/cor, os homens brancos recebiam o valor mensal de R\$ 1.817,70 (um mil, oitocentos e dezessete reais e setenta centavos); as mulheres brancas, R\$ 1.251,87 (um mil, duzentos e cinquenta e um reais e oitenta e sete centavos); os homens negros, R\$ 952,14 (novecentos e cinquenta e dois reais e quatorze centavos); e as mulheres negras, R\$ 702,17 (setecentos e dois reais e dezessete centavos), (Censo/IBGE, 2010).

No ano de 2016, as mulheres dedicavam, em média, 18 (dezoito) horas semanais a cuidados de pessoas ou afazeres domésticos, se constituindo em 73% a mais do que os homens (10,5 horas). Essa diferença chegava a 80% no Nordeste (19 contra 10,5). Isso explica, em parte, a proporção de mulheres ocupadas em trabalhos por tempo parcial de até 30 (trinta) horas semanais ser o dobro dos homens (28,2% das mulheres ocupadas, contra 14,1% dos homens), dados do (PNAD Contínua, 2016). No entanto, mesmo trabalhando mais tempo, a mulher segue ganhando menos. Apesar da diferença entre os rendimentos de homens e mulheres ter diminuído nos últimos anos, no ano de 2016 elas ainda recebiam o equivalente a 76,5% dos rendimentos dos homens (PNAD Contínua, 2016).

Todos esses dados levantam questionamentos de que não é possível garantir o direito humano à educação de qualidade para todos e todas no Brasil sem enfrentar as

desigualdades e discriminações de raça, articuladas a outras desigualdades que marcam a realidade brasileira, como as de renda, gênero (homens e mulheres), região (campo/cidade), as relativas à deficiências, orientação sexual, entre outras. Ao deixar de enfrentar tais problemáticas de modo adequado, as políticas educacionais cometem omissão perversa e mantêm grandes obstáculos à garantia do direito humano à educação para a população, a sua maioria constituída por pessoas afrodescendentes.

Os dados acima provocam a demanda por Educação de Jovens e Adultos e mostram que, apesar dos avanços, as deficiências do sistema escolar brasileiro continuam produzindo grandes contingentes de pessoas, principalmente afrodescendentes, com escolaridade insuficiente. Os mesmos indicadores remetem para a necessidade de se examinar a política de EJA e sua inter-relação com a política de promoção da igualdade racial e lançam a necessidade de se construir um sistema educacional que melhore a qualidade do ensino oferecido em todos os níveis e modalidades, contemplando a EJA e orientando as políticas para a superação das desigualdades educacionais, sociais e étnico-raciais (PASSOS, 2009).

Para Carreira (2014), a abordagem de gênero na EJA sofre dos mesmos limites de compreensão hegemônica disseminada em relatórios oficiais do governo brasileiro nas últimas décadas, que considera a maior escolaridade e melhor desempenho das mulheres na educação como resposta definitiva às metas internacionais referentes às inequidades de gênero na educação no país.

Dessa forma, a agenda de gênero na educação perde potência e enfrenta dificuldade de se configurar e afirmar como questão para a política educacional, articulada a outras variáveis que marcam as desigualdades brasileiras, entre elas, raça/etnia, renda, região, campo/cidade, faixa etária, sexualidade, presença de deficiências etc (CARREIRA, 2014, p. 197).

De fato, os dados mencionados acima revelam que as desigualdades e discriminações de raça, gênero e classe ainda não se apresentam como questões que merecem importância para a política educacional. O que se percebe é que estes dados são reconhecidos apenas como desafios a serem superados em decorrência do fortalecimento de políticas universalistas centradas no recorte de renda ou por programas específicos voltados a grupos discriminados.

A maior parte dos programas governamentais que abordam gênero e raça é de natureza compensatória, caracterizados pela baixa institucionalidade, pontualidade e limitado impacto nas escolas e nas macropolíticas estruturantes da educação (currículo,

formação de profissionais de educação, avaliação, livro didático, financiamento etc). No caso da EJA, apesar de ganharem densidade no diagnóstico sobre a situação e os desafios da EJA, tanto em documentos oficiais como de movimentos de sociedade civil, as questões de gênero e raça pouco estão refletidas na agenda das políticas.

A dificuldade enfrentada pela EJA, para ser reconhecida efetivamente como direito pela sociedade e pela gestão educacional está diretamente associada aos sujeitos/as a quem ela é destinada, pessoas que em pleno século XXI ainda não são reconhecidas plenamente como detentoras de direitos pela sociedade e pelo Estado brasileiro.

Como é sabido, a demanda potencial dos matriculados dessa modalidade é constituída por mulheres e homens afrodescendentes, que vivem nas periferias e no campo e integram os grupos mais pobres da população. O que se verifica é a EJA que todo ano recebe milhares de pessoas do grande contingente de alunas e alunos excluídos da educação básica regular, a maioria jovens afrodescendentes, que por diversas razões voltam e dão “mais uma chance” à escola por meio da Educação de Jovens e Adultos.

A essa “EJA negra” que não se reconhece como negra, articulam-se e somam-se outros sujeitos e identidades (sempre fluidas, negociadas, plurais) com trajetórias marcadas por múltiplas discriminações de gênero, renda, etnia, campo/cidade, região, sexualidade, geração, existência de deficiências, entre outras, vinculadas às comunidades tradicionais, às juventudes das periferias, à população LGBT (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Transgêneros), aos povos indígenas e pessoas com deficiências, aos encarcerados e encarceradas e a outros trabalhadores e trabalhadoras de baixa renda (CARREIRA, 2014, p. 211).

Dessa maneira podemos perceber que os índices apresentados demonstram que a população afrodescendente no Brasil têm um processo de escolarização mais precário, de pior qualidade e, portanto, desigual. As marcas das desigualdades em sua trajetória têm contribuído para que mulheres e homens afrodescendentes se mantenham em desvantagem nos diferentes aspectos de atuação de sua vida, no mercado de trabalho ou nos demais direitos básicos como, saúde, habitação, saneamento, segurança, alimentação, lazer, etc. (PASSOS, 2009).

Diante disso, não há como desconsiderar que a história da EJA no Brasil está diretamente conectada aos impactos históricos do racismo na sociedade e na educação brasileiras. Racismo aqui entendido pela negação do outro/a, pelo não reconhecimento pleno de sua condição humana àquelas e àqueles considerados diferentes, em decorrência de características físicas ou culturais. Racismo este, que contribuiu para retardar ao longo do século XIX e XX a emergência de determinado projeto nacional e republicano de

educação, justificado pelo fato de a maioria da população ser afrodescendente. País que foi a última nação das Américas a pôr fim à escravidão (CARREIRA, 2014).

Trata-se de racismo que se atualiza permanentemente e está presente no cotidiano das relações sociais e nas instituições, sendo negado, se tornado invisível, ancorado no mito da democracia racial, ou quando muito compreendido como algo que deve ser subsumido e diluído nas desigualdades de renda presentes no país. Para Carreira (2014), ele também está implicado no quadro ainda vigente de uma educação de baixa qualidade para uma sociedade hierarquizada, fortemente desigual. Educação marcada pela grande presença feminina, que em sua maioria atua em condições precárias de trabalho, e recebe baixos salários para promover a aprendizagem de crianças, adolescentes, jovens e adultos em um país com imensa dívida social.

Como consequência disso, ainda que há décadas o racismo tenha sido denunciado e propostas de políticas para a sua superação tenham sido realizadas por parte do Movimento Negro, somente na segunda metade da década de 1990 é que o Estado brasileiro reconheceu sua existência e a necessidade de políticas de ações afirmativas voltadas à população afrodescendente, em que estas foram impulsionadas com a participação ativa do Brasil na III Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância, realizada no ano de 2001, em Durban, na África do Sul, conferência que influenciou o governo para o desencadeamento de políticas de promoção da igualdade racial no Brasil.

3.1 Relações Raciais na Escola: pensando a Educação e o Direito a Diferença

A abertura política ocorrida no Brasil a partir das duas últimas décadas do século XX, trouxe no seu bojo um conjunto de manifestações de segmentos sociais que não se sentiam contemplados nas políticas públicas em diversas esferas da vida social.

Uma das evidências desse descontentamento foi a emergência de inúmeros movimentos reivindicatórios, dos quais vale destacar o Movimento Negro e o Movimento de Mulheres, que passaram a expressar suas reivindicações, no sentido de coibir o tratamento discriminatório que recebiam no seu cotidiano. O Movimento Negro pode ser entendido como:

[...] a luta dos negros na perspectiva de resolver seus problemas na sociedade abrangente, em particular os provenientes de preconceitos e das discriminações raciais, que os marginalizam no mercado de trabalho, no sistema educacional, político, social e cultural. Para o Movimento Negro, “a raça”, e, por

consequente, a identidade étnico-racial, são utilizadas não só como elemento de mobilização, mas também de mediação das reivindicações políticas. Em outras palavras, para o Movimento Negro a “raça” é o fator determinante da organização dos negros em torno de um projeto comum de ação (DOMINGUES, 2007, p.102).

Partindo do entendimento de Domingues (2007) e Gomes (2017) sobre o Movimento Negro, evidencia-se que suas experiências concretas revelam o seu protagonismo na denúncia à persistência da discriminação racial e do racismo na sociedade brasileira produzidos e reproduzidos nas escolas, nos livros e materiais didáticos, na omissão dos conteúdos escolares, no enfoque que a história dá ao afrodescendente ao seu modo de ser, habilidades e da tendência em enfatizar a sua subordinação, esquecendo-se totalmente desse movimento de resistência. Assim, “a escola é apontada como ambiente indiferente à particularidade cultural da criança negra, ao transmitir acriticamente conteúdos que folclorizam a produção cultural da população negra, valorizando uma homogeneidade construída a partir de um mito de igualdade racial” (RODRIGUES, 2006, p.106).

A partir da década de 1980, em âmbito nacional, essas reivindicações e o princípio da educação como um direito social – que deve garantir o direito à diferença – passaram a ser atendidas no âmbito da legislação educacional e dos documentos oficiais. Um dos exemplos mais recentes dessas mudanças, que elegem a educação como um espaço no qual a diversidade deve ser respeitada para uma aprendizagem mais efetiva é a aprovação da Lei 10.639/2003, que altera o Art. 26 da Lei 9.394/96, incluindo os artigos 26-A.

A Lei 10.639/2003 tornou obrigatório no currículo oficial das escolas públicas e privadas de Ensino Fundamental e Médio, o estudo da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, retratando a luta dos grupos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e a sua presença na formação da sociedade nacional, em especial (não exclusivamente), nas áreas de Educação Artística, Literatura Brasileira e História do Brasil.

Foi no sentido de legalizar as políticas e as propostas de intervenção educacional relacionados aos comportamentos de agentes que direto e/ou indiretamente atuam limitando e/ou negando os direitos dos afrodescendentes, que o Brasil adotou essa legislação específica, que regula o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana, e pressupõe que a educação deva permitir a desconstrução de preconceitos, estigmas e discriminação baseadas no pertencimento étnico racial.

Diante da promulgação da Lei 10.639/2003 pode-se ressaltar que o Brasil dispõe de uma legislação que autoriza a promoção de políticas para a educação das relações étnico-raciais. No entanto, as leis por si só não asseguram, nem políticas efetivas, nem políticas educativas voltadas para a diversidade étnico-racial, principalmente em uma sociedade dominada por ideias colonialistas, impregnadas de conceitos europeus iluministas sobre os povos africanos e seus descendentes e/ou outras etnias não-europeias, a exemplo dos indígenas.

Desse modo, Luz (2013) elucida que, apesar de reconhecermos as conquistas obtidas pelas comunidades afrodescendentes em estabelecer canais de legitimação institucionais e legais, para que o estado assumisse a diversidade civilizatória dos povos nas políticas de educação verificamos que há equívocos na abordagem sobre a África e sua influência em nossas vidas.

Isso, muitas vezes, vem ocorrendo pela adoção de perspectivas teórico-metodológicas, ainda derivadas das projeções da História e da Geografia civilizatórias greco-romanas, anglo-saxônicas e ibéricas. São perspectivas que insistem em representar a África compacta, homogênea, submetida ao discurso universal que a congela no tempo e no espaço da lógica do projeto histórico da “ordem e progresso” capitalista, destituindo-a completamente dos povos que detêm milenarmente um complexo sistema de pensamento, de onde transbordam cosmogonias, universos simbólicos, um complexo sistema de comunicação cujas linguagens e valores organizam comunidades, instituições e suas hierarquias, tecnologias e modos de produção, além de uma magnífica erudição estética (LUZ, 2013, p. 93).

Nesta perspectiva, Trindade (2013, p.13), também contribui com essa reflexão quando pontua que, “[...] se a escola é um campo, um espaço de produção e de apropriação de conhecimentos, então é fundamental, justo e função da escola que os saberes africanos, que são um patrimônio da humanidade, sejam compartilhados, aprendidos e conhecidos”. A escola não deve negar à população este patrimônio, não pode subtrair um direito que é de todos, de conhecer o repertório cultural dos povos africanos, pois se ela não veicula esses saberes, ao contrário está tirando o direito das pessoas de se informarem sobre isso.

Lopes (2013), também postula sobre sabermos que as diferenças existem, que elas são visíveis e somos diversos, mas não estamos, na maioria das vezes educados para perceber o quanto elas influenciam e determinam os modos de vida das pessoas e a fazem com que venham a ocupar posições distintas na esfera socioeconômica e, como consequência, a desempenhar papéis também distintos na sociedade brasileira.

Segundo pesquisa realizada pela mesma por Lopes (2013), os dados do IBGE e do censo escolar indicam a existência de uma grande diversidade étnico racial no Brasil,

em que quase metade da população em geral e da população escolar, respectivamente, é composta por afrodescendentes. O relatório de Desenvolvimento Humano do ano de 2005, por sua vez, aponta que os afrodescendentes estão pouco representados entre juízes, desembargadores, procuradores, defensores públicos na máquina administrativa do estado, nos nichos de mercado mais valorizados, enfim em todas as posições de poder.

Isto nos mostra que a sociedade trata diferentemente aqueles que não pertencem ao grupo hegemônico e não se enquadram nas normas estabelecidas por esse mesmo grupo. Os que se encontram na base da pirâmide social (e aí estão indígenas e negros em sua maioria) são geralmente discriminados, enfrentando dificuldades na afirmação de sua identidade (pessoal, cultural e nacional), não conseguindo exercer em sua plenitude a condição de cidadão brasileiro. A invisibilidade com que a diversidade étnico-racial é considerada torna-se danosa à democracia brasileira, pois impede a promoção da igualdade racial (LOPES, 2013, p. 101).

De fato, não é tarefa fácil para nós educadores/as, trabalharmos pedagogicamente e inserirmos a discussão profícua sobre a diversidade cultural de modo geral e, especificamente sobre a população afrodescendente. Nesse sentido, se quisermos compreender a complexa trama entre diversidade e currículo teremos de enfrentar o debate sobre as desigualdades sociais e raciais no nosso país. Daí, somos chamados a entender o que é a pobreza e como ela afeta de maneira trágica a vida de uma grande parcela da população. E ainda devemos refletir sobre o fato de que, ao fazermos um recorte étnico-racial, veremos que as pessoas afrodescendentes e pobres enfrentam mais e maiores preconceitos e dificuldades em nosso país.

Isso nos obriga a ter determinado posicionamento político dentro desse debate, com o intuito de construir práticas efetivas e democráticas que transformem a trajetória escolar de nossos alunos/as afrodescendentes ou não, numa oportunidade ímpar de vivência, aprendizado, reconhecimento, respeito às diferenças e construção de autonomia.

A Resolução CNE/ CP 01/ 2004, que institui as Diretrizes curriculares para a Educação das relações Étnico-raciais e para o ensino de História e cultura afro-brasileira e africana, enfoca dois campos de objetivos, em tudo relacionados à questão da diversidade:

a) o da educação das relações Étnico-raciais, que objetiva divulgar e produzir conhecimentos, bem como atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos quanto à pluralidade étnico-racial, tornando-os capazes de interagir e de negociar objetivos comuns que garantam, a todos, respeito aos direitos legais e valorização de identidade, na busca da consolidação da democracia brasileira; b) o do ensino de História e cultura afro-brasileira e africana – reconhecer e valorizar a identidade, a história e a cultura dos afro-brasileiros,

bem como garantir o reconhecimento e a igualdade de valorização das raízes africanas na nação brasileira, ao lado das indígenas, europeias e asiáticas. Configura-se, assim, uma política de estado, cuja duração transcende à política de governo (LOPES, 2013, p. 102).

Lopes (2013) aponta ainda que ao longo dos anos, os currículos foram sendo construídos, tendo por base um modelo eurocêntrico, o que significa ter tomado o homem branco como referência para a construção das propostas de ensino e aprendizagem. Quem não atende aos requisitos desse modelo constitui-se num problema para o sistema escolar.

Assim, se faz necessário tomar consciência de que o Brasil é um país multirracial e pluriétnico e, portanto, reconhecer e aceitar que, nesta diversidade, afrodescendentes e indígenas também desempenham papéis relevantes e substantivos, são aprendizagens que precisam ser realizadas e que convergem para a educação das relações étnico-raciais porque, conforme expressa o Parecer CNE/CP 03/2004.

A educação escolar deve oferecer conhecimentos e segurança para negros/as orgulharem-se de sua origem africana; para os brancos, permitir que identifiquem as influências, as contribuições, a participação e a importância da história e da cultura dos negros/as no seu jeito de ser, viver, de se relacionarem com as outras pessoas (LOPES, 2013).

Anteriormente aos marcos legais sobre as políticas de promoção da igualdade racial, o Parecer CEB 11/2000, que regulamenta as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, já apresentava em sua formulação os aspectos históricos da produção das desigualdades educacionais da população afrodescendente pelo Estado brasileiro, e reconhecia que a EJA representa uma dívida social não reparada para com os que não tiveram acesso e nem domínio da escrita e leitura como bens sociais.

Dessa maneira, a escola que oferta a EJA ao tratar da questão da diversidade étnico-racial e executar as medidas de implementação da Lei 10.639/2003, cumpre a parte que lhe toca nos compromissos de estado assumidos pelo Brasil, comprometendo-se a construir uma democracia em que as pessoas possam usufruir, em sua plenitude, a condição de cidadãos, independentemente de raça/ etnia, cor, posição e papel social, religião e gênero.

Nessa perspectiva, evidencia-se que a promulgação da Lei 10.639/2003 é o resultado do esforço envolvendo as comunidades afrodescendentes que, durante muito tempo instituíram iniciativas em educação que afirmassem e legitimassem seu patrimônio civilizatório: a África e sua (re) criação nas américas.

A africanização do currículo escolar, seria portanto, uma estratégia para transcendermos as narrativas curriculares que destituem os povos da África do direito à existência e da afirmação de toda a exuberância que caracteriza o seu continuum civilizatório. Nossas crianças e nossos jovens precisam saber disso! É uma dinâmica de currículo cujas linguagens e valores se intercambiam entre as distintas civilizações que compõem a nossa identidade nacional (LUZ, 2013, p. 94).

O que propomos, como educadores(as), é a legitimação das várias tradições africanas que constituem a formação social brasileira nos currículos da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, evitando o recalque perverso que tende a impor às nossas crianças e aos nossos jovens apenas a versão neocolonial sobre África (LUZ, 2013, p. 99).

É preciso avançar na tarefa de sensibilização das pessoas, para que se interessem pelo assunto e avancem para a fase de comprometimento dos profissionais da educação com o cumprimento desta lei, o que envolve profundas mudanças nas estruturas organizacionais, administrativas e pedagógicas das escolas, que vão dos projetos político-pedagógicos, currículos e planos didático-pedagógicos à gestão de pessoas, com base em princípios e valores que regulam a educação das relações humanas e os estudos de história e cultura afro-brasileiras e africanas, permeando todas as áreas do conhecimento escolar (LOPES, 2013, p. 104).

De fato, a alteração da LDB n. 9.394/96, pela Lei n. 10.639/2003 mexeu com valores enraizados na educação. Valores de uma ciência que negou e silenciou nos currículos escolares narrativas de grupos considerados “minoritários”. Essa educação de exclusão levou muitos dos afrodescendentes a desconhecerem e negarem suas pertenças africanas.

Hoje, muitos de nós, brasileiros, em diversas áreas do conhecimento, sentimos como necessário abraçar as políticas de ações afirmativas para descendentes de africanos implementadas pelo governo Federal, a fim de que possamos desenvolver atividades que fortaleçam a identidade negra, através de uma educação da pertença afro-brasileira. (SANTANA, 2013, p. 109).

Desse modo, a luta contra toda e qualquer forma de naturalização e estigmatização das diferenças tornou-se um dever da humanidade, pois as experiências humanas já vividas e as que assistimos nesse início do século XXI têm nos revelado que a intolerância, o racismo e a discriminação, ou seja, formas negativas de lidar com as diferenças poderão nos levar a intensos processos de desumanização. Não se trata de

discussão partidária, militante ou de um modismo educacional. Antes é uma responsabilidade profissional e ética daqueles que se dispõem a atuar no campo da educação escolar.

É nessa trama que a diversidade cultural vai sendo tecida e construída, e é também no seio dessa trama que ela deveria ser compreendida pelos educadores/as ao refletir, avaliar e colocar em prática o currículo escolar. Sendo coerente com essa realidade, a nossa atuação pedagógica deve considerar que aqueles participantes do processo educativo se diferenciam quanto às formas de aprender, às trajetórias de vida, ao sexo, à classe, à idade, à raça, à cultura e às crenças. Se estamos de acordo que a escola ainda não conseguiu contemplar pedagogicamente essa diversidade, cabe-nos a tarefa de repensar as práticas, os valores, os currículos e os conteúdos escolares a partir dessa realidade social, cultural e étnica tão diversa.

É neste sentido que as Africanidades Brasileiras vêm sendo elaboradas há quase cinco séculos, na medida em que os africanos escravizados e seus descendentes, ao participar da construção da nação brasileira, vão deixando nos outros grupos étnicos com que convivem suas influências e, ao mesmo tempo, recebem e incorporam as destes. Elas ultrapassam o dado ou o evento material, como um prato de sarapatel, a feijoada, o vatapá ou uma apresentação de capoeira. Se constituem, pois nos processos que geraram tais dados e evento, hoje incorporados pela sociedade brasileira. Para tanto,

[...] estudar as Africanidades brasileiras significa tomar conhecimento, observar, analisar um jeito peculiar de ver a vida, o mundo, o trabalho, de conviver e de lutar pela dignidade própria, bem como pela de todos os descendentes de africanos, mais ainda de todos que a sociedade marginaliza. Significa também conhecer e compreender os trabalhos e a criatividade dos africanos e de seus descendentes no Brasil, e de situar tais produções na construção da sociedade brasileira (SILVA, 2005, p.156).

Nós, afrodescendentes reivindicamos o estudo das Africanidades com o propósito de que os currículos escolares, em todos os níveis de ensino valorizem igualmente as diferentes e diversificadas raízes das identidades dos distintos grupos que constituem o povo brasileiro, busquem compreender e ensinem a respeitar diferentes modos de ser, viver, conviver e pensar; discutam as relações étnicas, no Brasil, e analisem a perversidade da assim designada “democracia racial”, permitam aprender e respeitar as expressões culturais negras que, juntamente com outras de diferentes raízes étnicas, compõem a história e a vida de nosso país (SILVA, 2005).

Diante desses desafios e possibilidades de trato das questões étnico-raciais na

escola, como educadores/as podemos pressupor que não há como fugir dessa realidade! Podemos até tentar fingir que “esse assunto não nos diz respeito”, mas a diversidade cultural continuará presente: na nossa vida, na escola, na vida dos nossos alunos, nos seus costumes, comportamentos, estilos musicais, na sua cultura e nas suas trajetórias de vida.

Enfrentar essa questão é fundamental quando se trata de reeducação das relações étnico-raciais. Nesse sentido, deve-se colocar o professor em outro lugar, que não seja o do docente despreparado, mas ao invés disso, no de protagonista capaz de ver a necessidade de criação curricular mais autônoma e autoral. Que seu desenvolvimento curricular não seja reduzido ao simples cumprimento legal de uma legislação, invariavelmente em algumas datas do calendário escolar, mas sim, a materialidade do seu compromisso com novas relações societárias e escolares.

A inovação nas práticas educativas é um compromisso político-pedagógico, e não deve ser a cópia de modelos produzidos fora do âmbito escolar, mas sim construída na esfera escolar, na mobilização dos seus diversos sujeitos e no fortalecimento do professor como intelectual que pensa e reflete sobre a sua prática. E, principalmente, que seja capaz de conhecer e reconhecer os elementos teóricos explicativos da sua realidade.

Para tal, Gomes (2006) afirma que a escola deve estar conectada com o mundo que a cerca. O contato com os grupos culturais da comunidade, com os movimentos juvenis, com os grupos da terceira idade, com associações de moradores, com organizações do movimento social pertencentes à comunidade na qual a escola está inserida, articulando-os com o universo sociocultural mais amplo. Aspectos que pode dar subsídios para pensar um projeto pedagógico e um currículo mais abertos à diversidade cultural e à vida social.

É o meio social e cultural no qual o aluno convive que lhe dá as bases para a sua inserção no mundo, é o lugar onde ele aprende as tradições, os costumes, os valores que, na maioria das vezes, se chocam com aqueles privilegiados pela cultura escolar. É no meio social que o aluno inicia o seu complexo processo de construção de identidades. A escola é somente um dos espaços em que as identidades são construídas, mas não é nem o único e, talvez, nem seja o mais importante (GOMES, 2006, p. 34).

Desse modo, mesmo se o Brasil fosse um país sem nenhuma imigração africana de importância, ainda assim os currículos escolares não poderiam de forma alguma “dispensar/negar/esconder” os conhecimentos sobre este continente. Por razões da história da humanidade, ou mesmo da história econômica do capitalismo, seria indispensável um conhecimento da história da África.

Pensar sobre essas questões nos faz atentar para a necessidade de transformar o conhecimento sobre o continente africano em uma verdadeira prática real, uma consideração que deriva não somente da força da Lei (criação da Lei nº 10.639/03), mas de projetos de inclusão social, que tenham como pano de fundo a ideia de transformar esses conhecimentos em uma realidade concreta na sala de aula, não pela imposição, mas sim pela verdadeira adesão da sociedade.

3.2 A EJA como Política de Ação Afirmativa

A história da EJA desde os primórdios está atrelada à relação entre educação e trabalho, haja vista seu caráter compensatório, pois se destina a jovens e adultos, homens e mulheres, em sua maioria trabalhadores/as afrodescendentes do campo ou da cidade que não tiveram, na idade propriamente adequada, acesso ou continuidade de estudos na escolarização básica.

Apesar de seu caráter “compensatório”, o grande desafio colocado é que a EJA não seja apenas uma segunda oportunidade de escolarização, mas se proponha a outras formas de educação que venham a dotar os alunos/as de atitudes, para que possam entender e criticar a realidade em que vivem e, como consequência, propor alternativas para sua transformação.

Buscamos construir uma discussão que nos leve a perceber a EJA como uma política de ação afirmativa, entendendo que essa modalidade se constitui como direito constituído ao longo da vida numa perspectiva crítica, criativa e emancipadora. Com essa perspectiva, Arroyo (2017, p.37) postula que:

Cresce a consciência entre os educadores/as de que não há como construir um projeto de educação nem atuar com seus/suas docentes/educadores/as sem ter uma compreensão aprofundada, pedagógica dessas estreitas relações entre as vivências de classe, do trabalho, do espaço e a construção de autoidentidades. Uma das funções de toda a docência é trabalhar essas autoimagens pessoais e coletivas de classe, raça. Valorizar as resistências e os esforços por construir imagens positivas em outro projeto de cidade, de campo. De sociedade. Em outro projeto de escola e de EJA, que assumam as radicalidades humanas que os

educandos conferem a seus itinerários pela educação, pelo direito a uma vida justa.

Dessa maneira, as políticas de ação afirmativa passam a ser entendidas como ações reparatórias e/ou preventivas, que buscam corrigir determinada situação de discriminação e desigualdade infringida a certos grupos no passado, presente ou futuro. Ação afirmativa como políticas públicas e/ou programas voltados à neutralização dos efeitos da discriminação de raça, de gênero, de classe, de idade, de origem nacional, entre outras, que buscam neutralizar aquilo que de acordo com o *status quo* sócio racial não se quer admitir, nem neutralizar, por isso mobilizam tantas polêmicas e resistências.

Joaquim Benedito Barbosa Gomes, em sua obra “Ação Afirmativa e Princípio Constitucional da Igualdade (O Direito Como Instrumento de Transformação Social – A Experiência dos EUA), define as ações afirmativas a partir da adoção de um caráter compensatório. Assim é expresso:

Atualmente, as ações afirmativas podem ser definidas como um conjunto de políticas públicas e privadas de caráter compulsório, facultativo ou voluntário, concebidas com vista ao combate à discriminação racial, de gênero e de origem nacional, bem como para corrigir os efeitos presentes da discriminação praticada no passado, tendo por objetivo a concretização ao ideal de efetiva igualdade de acesso a bens fundamentais com a educação e o emprego. (GOMES, 2001, p.143).

O principal objetivo das políticas de ação afirmativa é efetivar a igualdade de oportunidades, funcionando como política preventiva à discriminação e tendo como especificidade apresentar uma relação inversa às políticas antidiscriminatórias. Enquanto estas funcionam como meio pelos quais os indivíduos, principalmente no que se refere às relações de trabalho, podem recorrer depois de ter sofrido discriminação, “a política de ação afirmativa busca prevenir a discriminação no mercado de trabalho, substituindo práticas discriminatórias intencionais ou rotinizadas por ações de proteção contra a discriminação” (GUIMARÃES, 2013, 94).

A compreensão do caráter temporário das ações afirmativas é fundamental, a fim de entender que este tipo de ação positiva é utilizado de modo excepcional, com o escopo de corrigir determinada situação de flagrante discriminação ou desnivelamento, após a correção e a restauração da situação anterior, a ação afirmativa não deve ser mais utilizada, pois corre-se o risco de criar uma discriminação reversa (FRANÇA, 2011).

Em síntese, as ações afirmativas são atitudes, do setor público, com o fim de incluir determinada parcela da população num domínio da sociedade, no qual é comum a

ausência deste determinado grupo, sendo utilizada até que se alcance certa paridade de diversificação. O que se quer é uma mudança comportamental e cultural, transformar em algo corriqueiro a presença de “minorias” em setores sociais nos quais não é comum a sua atuação.

Pode-se falar, assim, em um caráter pedagógico das ações afirmativas, que têm por meta produzir na sociedade o ideário de que a diversidade cultural é salutar, pois cada dia mais, a presença de “diferentes” na sociedade é uma constante, e pôr-lhes à margem social, negando-lhes o direito à igualdade de oportunidade, é retrocesso, que terá grandes reflexos no futuro, no qual haverá grandes parcelas da população isolada e carecedora de inúmeros direitos, isto é, a desigualdade extrapolará ao convívio social harmonioso (FRANÇA, 2011, p.18)

Para tanto, a diversidade deve acarretar numa maior representatividade dos grupos minoritários e não o contrário, assim comenta Gomes (2001. p. 47): “As ações afirmativas também têm como meta a implantação de uma certa diversidade e de uma maior representatividade dos grupos minoritários nos mais diversos domínios de atividade pública e privada”. Não é somente por vias políticas oficiais que se alcançará êxito em relação à efetivação do direito da igualdade, mas acima de tudo, através de uma extensa conscientização da sociedade acerca de eliminar e reduzir as desigualdades sociais (FRANÇA, 2011).

Entender o lugar e os desafios da EJA na perspectiva da difícil e complexa afirmação dos direitos humanos no Brasil e da superação da desigualdade racial no país, significa avançar no entendimento da EJA como política de ação afirmativa. Nesse sentido, Carreira (2014, p. 214) colabora com essa discussão quando ressalta alguns elementos esclarecedores acerca da maneira como a Educação de Jovens e Adultos passaria a assumir o caráter de uma política afirmativa.

Em primeira instância, esse caráter que a EJA pode assumir significa afirmar sua natureza de resposta a um conjunto de desigualdades estruturais, não superadas ou mesmo alimentadas pelas políticas universais de educação do país. Significa chamar sua atenção para além da desigualdade de renda e analisar outras discriminações, pouco observadas, como as de raça, gênero, idade, sexualidade, região, campo/cidade, presença de deficiência, etc.

Outro aspecto relevante destacado por Carreira (2014) é que assumir a EJA como política afirmativa significa dizer que o Estado deverá ter seu papel mais ativo no enfrentamento a tais desigualdades, explicitando-as como desafios moral e ético para a sociedade e para o interior da gestão pública. Desse modo, o Estado deverá ultrapassar

ações pontuais e buscar gerar, aprofundar e sustentar a capacidade de combinar políticas de reconhecimento e redistribuição.

Além disso, a mesma autora pontua que todas essas ações devem convergir no sentido de fazer da EJA uma política que provoque e irrigue a educação básica regular de novas perspectivas, contribuindo para que o ensino regular deixe de ser o espaço de reprodução e acirramentos das desigualdades, e consiga avançar como espaço de garantia de direitos, valorização efetiva das diversidades e enfrentamento das discriminações e desigualdades (CARREIRA, 2014).

No que diz respeito aos desafios da EJA, a base de toda a formulação está voltada para o aprofundamento das concepções e reconfiguração dessa modalidade como política afirmativa do Estado, com ênfase nas necessidades dos/as sujeitos/as. É importante compreender que, para o Brasil é dado o desafio de atender à diversidade e às desigualdades dos/as sujeitos/as da EJA, que precisam incidir no planejamento e na execução de diferentes propostas e encaminhamentos, demonstrando em certa medida, que o discurso universalista e discriminatório deve estar cedendo lugar ao reconhecimento das diferenças.

4 POR UM OLHAR INTERSECCIONAL NA EJA

Quando o feminismo não se opõe ao racismo de forma explícita, e quando o antirracismo não incorpora a oposição ao patriarcado, as políticas de raça e gênero frequentemente acabam sendo antagônicas umas às outras e ambas perdem interesse. (Kimberlé Crenshaw, 1989)

Esta seção tem como objetivo lançar diversos olhares sobre a questão das intersecções de gênero, raça e classe. A partir dos conceitos estudados, buscou-se responder à seguinte indagação: como o feminismo interseccional das múltiplas dimensões de gênero, raça e classe influenciam na luta das mulheres afrodescendentes contra as dominações e opressões que historicamente são vítimas?

4.1 Intersecção entre as questões de Gênero-Raça-Classe: localização no estudo

Há a tentativa histórica de inculcar nos seres humanos a ideologia da “inferioridade” feminina, em que se recorre frequentemente ao argumento de que as mulheres são mais fracas fisicamente, menos inteligentes e habilidosas que os homens. Tal ideologia reforça estruturas políticas e sociais baseadas no sistema patriarcal que, assentado em bases machistas reduz as oportunidades de participação social das mulheres e promove a divisão sexual do trabalho.

Quando se fala das mulheres afrodescendentes e pobres, essa problemática se acentua, pois são utilizados inúmeros adjetivos depreciativos, piadas raciais e de gênero humilhantes, assédios sexuais e tratamentos desumanos que reafirmam a ideia de “inferioridade” feminina, e colaboram para firmar no imaginário social as representações negativas deste grupo étnico-racial e de gênero. Nesta perspectiva, Boakari (2015, p. 29) observa que:

A mulher afrodescendente também continua sendo desafiada porque é mulher. Uma afrodescendente que pode se encontrar em condições economicamente desfavoráveis tem que comprovar as suas competências, capacidades, outras qualidades em todas as horas e contextos. Uma vida de testes e testagem permanentes. Vivência histórica de provações, autoavalições, questionamentos, autoafirmação, desconfianças e autoconfiança cotidianas.

Desse modo, acreditamos que a discriminação contra a mulher e as pessoas afrodescendentes no Brasil se apresenta como uma questão socialmente construída para beneficiar quem controla o poder econômico e político. O poder aqui é macho, predominantemente branco e geralmente heterossexual. Assim, há indicações que as

questões de gênero-raça-classe, devem ser enfrentadas conjuntamente, visando a necessidade de construção de uma sociedade mais justa com oportunidades iguais a homens e mulheres, ricos ou pobres (SAFIOTI, 1987).

O resultado desse processo é a “naturalização” das diferenças de gênero-raça-classe. O que se opera no Brasil não é apenas uma discriminação efetiva, em termos de representações mentais sociais que se reforçam e reproduzem de diferentes maneiras, o que se observa é um racismo cultural que leva, tanto algozes como vítimas, a considerarem natural o fato da mulher em geral, e as afrodescendentes em particular, desempenharem papéis sociais desvalorizados em termos da população economicamente ativa.

Em se tratando deste dispositivo de racialidade e biopoder que opera na sociedade brasileira, Carneiro (2005) contribui com esse debate, buscando o conceito de Epistemicídio no pensamento de Boaventura Sousa Santos. Esse conceito, segundo Santos, se constitui num dos instrumentos mais eficazes e duradouros da dominação étnica/racial através da negação que empreende a legitimidade das formas de conhecimento produzidas pelos grupos dominados com a pretensão de subalternizar, subordinar, marginalizar ou ilegalizar práticas e grupos sociais que possam ameaçar a expansão capitalista. Assim, Carneiro (2005, p.97) esclarece que:

O epistemicídio é, para além da anulação e desqualificação do conhecimento dos povos subjugados, um processo persistente de produção da indigência cultural: pela negação ao acesso à educação [...] pela produção da inferiorização intelectual; pelos diferentes mecanismos de deslegitimação do negro como portador e produtor de conhecimento e de rebaixamento da capacidade cognitiva pela carência material e/ou pelo comprometimento da autoestima pelos processos de discriminação correntes no processo educativo.

Para contribuir com esse debate, trazemos à tona as reflexões sobre os feminismos, especificamente o Feminismo Interseccional. Aqui entendemos que, como a própria palavra indica – “feminismos” – não existe uma única maneira de pensar ou agir feminista. O importante é a busca de uma verdade não naturalizada e não estereotipada, mas, principalmente, não se trate de uma busca que procure ver o invisível, o camuflado pelo hábito, pela tradição e pelas ideias preconcebidas que não veem os seres humanos de todos os gêneros como de fato são. Podemos defini-lo como o desejo pela democracia, voltada para a luta por direitos daquelas que padecem sob injustiças armadas sistematicamente pelo patriarcado.

A estudiosa Márcia Tiburi, em seu livro “Feminismo em comum: para todas,

todes e todos” (2018), ao tentar conceituar o Feminismo afirma se tratar de crítica contraideológica, pois é contra a ideologia do patriarcado, mas não pretende ser uma nova ideologia substituta, ele nos ajuda a procurar uma visão mais coerente das coisas.

O Feminismo nos leva à luta por direitos de *todas, todes e todos*. *Todas* porque quem geralmente leva essa luta adiante são as mulheres. *Todes* porque o feminismo liberou as pessoas de se identificarem somente como mulheres ou homens, e abriu espaço para outras expressões de gênero – e de sexualidade – e isso veio interferir no todo da vida. *Todos* porque luta por certa ideia de humanidade (que não é um humanismo, pois o humanismo também pode ser um operador ideológico que privilegia o homem em detrimento das mulheres, dos outros gêneros e, até mesmo, das outras espécies) e, por isso mesmo, considera que aquelas pessoas definidas como homens também devem ser incluídas em um processo realmente democrático, coisa que o mundo machista – que conferiu aos homens privilégios, mas os abandonou a uma profunda miséria espiritual – nunca pretendeu realmente levar à realização (TIBURI, 2018).

É sabido que existem vários feminismos, que o movimento é diverso e heterogêneo e nele existem várias vertentes, perspectivas e modos de atuação. Neste estudo, nos centraremos na vertente do Feminismo Interseccional, que surgiu em 1989, como um termo cunhado pela professora norte-americana Kimberlé Crenshaw. Trata-se de um feminismo da diferença, de crítica e reação ao "feminismo branco"- que tem como ênfase as experiências das mulheres brancas eurodescendentes, heterossexuais e de classe média/alta. A autora destaca:

A interseccionalidade é uma conceituação do problema que busca capturar as consequências estruturais e dinâmicas da interação entre dois ou mais eixos da subordinação. Ela trata especificamente da forma pela qual o racismo, o patriarcalismo, a opressão de classe e outros sistemas discriminatórios criam desigualdades básicas que estruturam as posições relativas de mulheres, raças, etnias, classes e outras. Além disso, a interseccionalidade trata da forma como ações e políticas específicas geram opressões que fluem ao longo de tais eixos, constituindo aspectos dinâmicos ou ativos do desempoderamento. (CRENSHAW, 2002, p.177).

A partir do conceito de Interseccionalidade, Kimberlé Crenshaw defende que gênero não é o único fator de discriminação, e que há a necessidade de estudar outros fatores de discriminação em conjunto, por causa da relação que cada um estabelece com o outro. Sobre isto Boakari (2015) postula que Kimberlé Crenshaw introduziu o termo “interseccionalidade” para descrever a situação da mulher afrodescendente, que se encontra persistentemente sofrendo as consequências dos tratamentos discriminatórios

múltiplos e das formas de dominação-exploração inter-relacionadas como resultados que também servem de causas.

Sendo assim, gênero se apresenta como elemento característico das relações sociais, ao lado de categorias como raça e classe. Entendemos que ambas as categorias foram construídas por meio de ideias sociais e culturais que determinava o que era adequado, forma persistente e recorrente de dar eficácia e significação às relações de poder no Ocidente. Estas categorias consignaram-se na história da organização das relações sociais, marcando diferenças de poder entre homens e mulheres, ricos e pobres, brancos e negros. Poggio (2012, p.92) contribui com essas reflexões quando afirma que:

As sociedades instituem uma espécie de “definição” de funções para homens e mulheres, quase sempre pautadas em critérios sexistas, classistas e racistas, que, por permanecerem inquestionáveis e pouco alteradas no tempo, são incorporadas e repassadas às novas gerações como elementos naturais.

Dessa maneira, a Interseccionalidade surge com vistas a dar instrumentalidade teórico-metodológica à inseparabilidade estrutural do racismo, capitalismo e heteropatriarcado – produtores de avenidas identitárias – em que mulheres afrodescendentes são repetidas vezes atingidas pelo cruzamento e sobreposição de gênero- raça-classe, modernos aparatos coloniais (AKOTIRENE, 2018, p.14).

Para tanto, o Feminismo Interseccional, se origina na terceira onda do Movimento Feminista (no final da década de 80), em que se começou a criticar os paradigmas estabelecidos. Essa vertente propõe que intersecções ou recortes de opressões e vivências, devam ser feitos quando se for analisar as estruturas sociais de dominação-exploração, assim como as pessoas que são atingidas (des) favorecidamente por elas. Ressalta, portanto, o recorte de gênero, de raça e de classe, e outros fatores, reconhecendo que as mulheres não sofrem todas juntas as mesmas opressões. Sobre isto, Ribeiro (2014, p.01) destaca que:

As críticas trazidas por algumas feministas dessa terceira onda, alavancadas por Judith Butler, vêm no sentido de mostrar que o discurso universal é excludente; excludente porque as opressões atingem as mulheres de modos diferentes, seria necessário discutir gênero com recorte de classe e raça, levar em conta as especificidades das mulheres. Por exemplo, trabalhar fora sem a autorização do marido, jamais foi uma reivindicação das mulheres negras/pobres, assim como a universalização da categoria mulheres tendo em vista a representação política, foi feita tendo como base a mulher branca, de classe média. Além disso, propõe, como era feito até então, a desconstrução das teorias feministas e representações que pensam a categoria de gênero de modo binário, masculino/feminino (RIBEIRO, 2014, p.01).

As autoras feministas norte-americanas bell hooks, Kimberlé Crenshaw, Patricia Hill Collins, Angela Davis e Judith Butler, expoentes dos estudos sobre a questão racial estabeleceram a interseccionalidade das categorias sociais de raça, gênero e classe, como elemento fundamental que diferencia as trajetórias das mulheres. Essa abordagem se reproduz na produção de intelectuais negras brasileiras, como Lélia Gonzalez (a precursora dessa ideia no Brasil), Sueli Carneiro e Luíza Bairros, entre outras ativistas.

No texto “Racismo e Sexismo na Cultura Brasileira” (1980), Lélia Gonzáles articula racismo e sexismo quando enfatiza questões específicas da mulher. Gonzáles (1980) trata as opressões de raça, sexo e classe para além da hierarquização. Classe, como determinante fundamental e princípio organizativo. Raça e sexo, como opressões apropriadas pelo sustentáculo do capitalismo. Portanto, ela ratifica o conceito de Interseccionalidade proposto por Kimberlé Crenshaw: interseccionalidade é a interseção das desigualdades de raça e de gênero.

Dessa maneira, aqui compreendemos que considerar as dimensões gênero-raça-classe, não é "fazer recorte" de análise. É considerar a integralidade das/dos sujeitas/os. É pensar determinada/o sujeita/o real e complexa/o. Quando desconsideramos qualquer uma dessas dimensões é que estamos fazendo um recorte e priorizando apenas uma parte de sua experiência como ser humano em sociedade.

Com o objetivo de entendermos as desigualdades e os sistemas de opressão existentes, se faz necessário pensarmos nas bases que constroem e solidificam o nosso modo de organização social. Precisamos entender em que moldes econômicos, culturais e políticos se estruturam as relações sociais.

[...] ao analisar a realidade das mulheres não se pode partir de um só ângulo. No caso das mulheres negras, suas experiências de vida são pautadas por relações de poder que assumem diversificadas configurações que, conscientemente ou não, as mantêm sob o jugo machista e branco. Enfrentam diferentes formas de opressão que não se resumem à de gênero ou à forma desigual com que são estabelecidos os papéis sociais e distribuído o poder que cada qual assume na relação com o outro. As formas de opressão confundem-se em relações mais complexas, históricas e variadas que se inter cruzam e refletem, principalmente, as relações de poder de um grupo sobre outro (SILVA, 2000, p. 03).

Desse modo, para Silva (2000), a mulher afrodescendente, assim como a mulher eurodescendente é oprimida pelo homem branco porque ele, inserido numa ideologia patriarcal e eurocêntrica acredita que tem maiores qualidades físicas, biológicas, intelectuais e de liderança para gerir a sua vida e a dos/as outros/as. É oprimida também

pelo homem afrodescendente, que muito embora partilhe com ela uma experiência histórico cultural comum, não deixou de ser influenciado pela mesma ideologia patriarcal que sedimenta o inconsciente coletivo.

É, ainda, oprimida pela mulher branca que, dada as circunstâncias históricas, estabelecem(ram) relações de dominação, de diferentes formas, desempenhando papéis que “legitimam(vam)” sua superioridade na hierarquia social em relação às mulheres afrodescendentes. Essas duas formas de opressão, a de gênero e a de raça atravessadas pela de classe, têm impedido, ou melhor, relegado às mulheres afrodescendentes um papel social de muito menor prestígio na esfera social.

Concorre ainda, o aspecto ideológico que alimenta o imaginário social e atrela a mulher afrodescendente à imagem de subserviente, menos capaz, “mãezona”, “boazinha” e resignada à sorte (SILVA, 2000).

[...] no movimento feminista as dificuldades de lidar com as diferenças raciais, no que dizem respeito ao acesso ao mercado de trabalho, a esfera educacional e as marcas deixadas pela escravidão, vieram reforçar a imagem da feminista como: branca, de classe média e intelectualizada. Partindo da constatação desse reducionismo, militantes negras retomam discussões de gênero e raça dando maior visibilidade sobre a situação de mulheres negras, e ao mesmo tempo chamando a atenção para que as questões de gênero comecem a ser compreendidas a luz das diversas polaridades em que as hierarquias podem ser constituídas, tais como diferenças étnico-raciais, faixa etária, religião e classe social (EUCLIDES, 2017, p. 42)

A partir desta perspectiva, Euclides (2017, p.44), também postula que no momento em que as mulheres brancas de classe média reivindicavam a inserção no espaço público e a equiparação de direitos com relação ao sexo masculino, as mulheres afrodescendentes reivindicavam a liberdade e a condição material para sobreviverem e cuidar de seus filhos. Enquanto as primeiras alcançavam gradativamente posições nos espaços públicos, as mulheres afrodescendentes permaneciam e permanecem em boa parte no espaço privado, no cuidado doméstico daquelas feministas que hoje alcançaram seus direitos sociais.

Nesse sentido, quando falamos em relações sociais estamos nos referindo aos modos predominantes de contato e trocas entre os grupos sociais. Essas relações sociais são construídas a partir de pelo menos três elementos interseccionais: gênero-raça-classe. Por isso, passaremos a discutir esses elementos separadamente, muito embora saibamos que na vida cotidiana eles existem de forma integrada.

Sobre a conceituação de gênero, entendido aqui como marcador social, dentro de um sistema de opressões acreditamos que sua gênese está diretamente ligada à história do movimento feminista, e à ele está implicado linguisticamente e politicamente em suas lutas (LOURO, 1997).

Para as ciências sociais e humanas, o conceito de gênero se refere à construção social do sexo anatômico. Ele foi criado para distinguir a dimensão biológica da dimensão social, baseando-se no raciocínio de que há machos e fêmeas na espécie humana, no entanto, a maneira de ser homem e de ser mulher é realizada pela cultura. Assim, gênero significa que homens e mulheres são produtos da realidade social e não decorrência da anatomia de seus corpos (CARRARA, 2009, p.39).

Partindo da perspectiva de Louro (1997) e Carrara (2009) podemos entender que o conceito de gênero foi elaborado para evidenciar que o sexo anatômico não é o elemento definidor das condutas da espécie humana. Os aspectos biológicos e fisiológicos que constituem os sexos masculino e feminino são diferenças que estão nos nossos corpos, entretanto, a sociedade construiu ideias sobre essas diferenças, as quais se baseiam em relações sociais.

Essas representações sociais sobre o que é masculino e o feminino normatizam como devem ser as relações entre as pessoas, e fazem isso a partir da distribuição desigual de valor e de poder entre homens e mulheres, que contribuem para sustentar o mito da superioridade masculina. Para Rocha, Batista e Boakari (2013), o gênero ajuda a compreender as relações existentes entre homens e mulheres, o papel que assumem na sociedade e, as relações de poder que são estabelecidas entre eles. Da mesma maneira como ocorre nos processos de formação identitária, a sociedade e a cultura também colaboram na formação do ser homem ou mulher.

Com esse pensamento, consideramos que as relações sociais de gênero são relações de poder baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos. Essa percepção de diferenças é uma elaboração social hegemônica, e não um fato natural, pois ela está carregada de sentido historicamente construído que hierarquiza as relações entre homens e mulheres na vida social, colocando as mulheres em determinada situação inferiorizada.

Dessa forma, gênero pode ser entendido como uma construção social e histórica que ocorre envolvendo o corpo do homem e da mulher para além de sua dimensão biológica. Por se tratar de uma dimensão histórica e social, as relações entre homens e mulheres e o conceito de masculino e feminino são plurais e diversificados até mesmo em uma mesma cultura em função da classe, religião, raça, idade etc (EUCLIDES, 2017, p.38).

O que podemos evidenciar é que a construção social do gênero impacta negativamente na vida das mulheres, porque fornece um substrato através do qual se consolida de forma diferente nos diversos tempos históricos e nas formações sociais-normas culturais que estruturam o lugar das mulheres, como restrito ao espaço privado. Mesmo atualmente, quando nós mulheres já temos maior inserção no espaço público, continuamos sendo vistas como responsáveis pelo trabalho doméstico e pelo cuidado com as crianças e a família. Para Silva (2010, p.03):

Essas normas culturais também impactam negativamente na produção da subjetividade, na noção que a pessoa tem de si mesma e do que considera satisfatório ou não nas suas relações pessoais e nas escolhas que organizam o seu cotidiano. Essas normas culturais baseadas na percepção das diferenças entre os sexos alimentam e são alimentadas, concomitantemente, pela normatização jurídica, pela linguagem, pela imagem midiática, pelo funcionamento regular de instituições como igrejas, famílias, escolas, etc.

Com relação a conceituação de raça podemos constatar que na formação social brasileira, as relações raciais se articularam com as relações de exploração no processo de acumulação capitalista, a partir do trabalho escravo imposto à população afrodescendente traficada da África. A compreensão histórica da associação dos elementos classe referido aqui à desigualdade econômica, e raça permitem entender os dados estatísticos que mostram a maioria da população afrodescendente, pertencente ao menor nível de renda do País.

O conceito de raça tem origem na biologia, tendo sido criado e usado para fins de opressão e discriminação. A relação entre atributos e caracteres físicos, designativos de uma raça, e a condição mental e social das pessoas é uma ideia que serviu historicamente para a opressão sobre vários povos e foi especialmente utilizada nos processos de colonização dos países europeus na África, na Ásia e nas Américas. Podemos então observar, que o conceito de raça tal como o empregamos hoje, nada tem de biológico. É um conceito carregado de ideologia, pois como todas elas esconde algo “não proclamado”: a relação de poder e de dominação (MUNANGA, 2003).

Apesar de raça ser uma ideia e não uma consequência de caracteres biológicos, estes por sua vez, como cor da pele, cabelo enrolado, lábios grossos, etc., existem na população afrodescendente e são usados para classificar as pessoas e privá-las do exercício de direitos, além de favorecer poder e privilégios para pessoas brancas. Para Silva (2000) sentindo-se afrodescendente ou não, as pessoas de descendência africana são

discriminadas social, política e economicamente no Brasil e, quanto mais escura for a pele, maiores serão as discriminações sofridas.

Portanto, as classificações de raça e as relações sociais racistas são constituintes da subjetividade, das normas e dos valores predominantes, ao mesmo tempo que oprimem de forma cotidiana as pessoas afrodescendentes, além de serem usadas para justificar sua exploração. Neste trabalho, porém, o conceito de raça é abordado de maneira diferente, em consonância com a declaração de Nilma Lino Gomes:

Pelo contrário, usam-no com uma nova interpretação, que se baseia na dimensão social e política do referido termo. E, ainda, usam-no porque a discriminação racial e o racismo existente na sociedade brasileira se dão não apenas devido aos aspectos culturais dos representantes de diversos grupos étnico-raciais, mas também devido à relação que se faz na nossa sociedade entre esses e os aspectos físicos observáveis na estética corporal dos pertencentes às mesmas (GOMES, 2005, p. 45).

Essa concepção de raça proposta por Gomes (2005) baseia-se fundamentalmente na compreensão ressignificada do termo, já que a afirmação positiva do conceito de raça vem exatamente no intuito de desconstruir às concepções negativas que a história sempre apresentou, já que foi a partir das diferenças que se constituíram as desigualdades. Então, pretende-se tentar, a partir da afirmação dessa diferença construir a igualdade.

Dessa maneira, o termo raça assumido pelo movimento negro, o qual coaduna também com este estudo, tem um cunho eminentemente político e vem carregado de conotações ressignificadas, que buscam a valorização e o resgate da história dos povos afrodescendentes, antes, durante e pós-escravidão. Disso entendemos que a politização do termo raça é fundamental para a superação das relações de poder estabelecidas historicamente e, sobretudo, para a compreensão da sociedade na contemporaneidade. A ideia é:

Abandona-se o determinismo biológico que perpassa o termo e o redimensiona com uma perspectiva política. Entendo raça como um conceito relacional, que se constitui historicamente e culturalmente, a partir de relações concretas entre grupos sociais em cada sociedade. (GOMES, 1995, p. 49).

No que concerne ao conceito de classe podemos averiguar que nos movimentos sociais existem distintas formas de compreender as classes sociais. Isso se expressa nos diferentes termos utilizados para se referir às pessoas que vivem com poucos recursos financeiros, assim conhecidas popularmente como: pobres, explorados, menos favorecidos, excluídos, em situação de vulnerabilidade, entre outros.

É comum também entender as classes sociais a partir de condições de vida, níveis de renda e/ou de faixas de acesso a bens de consumo, esse tem sido o tom de muitas pesquisas nas áreas de Políticas Públicas e Pesquisa de Opinião. Embora possa ser útil em alguns momentos, essa forma de ver não lida com a noção de exploração e, portanto, não nos parece totalmente adequada como instrumento para compreender a estruturação das classes.

Na tradição política de esquerda, que foi predominante no Brasil até a década de 80, baseada no marxismo, as classes fundamentais no capitalismo se definem em relação à propriedade ou não dos meios de produção, ou seja, uma detém os meios de produção – a burguesia – e outra vende a sua força de trabalho – o proletariado. Nessa tradição de pensamento, o conceito fundamental que explica a relação de classe é a exploração, isto é, a extração da mais-valia feita pela classe proprietária sobre a classe assalariada.

É a partir desse entendimento do modo de produção capitalista e das relações de classe de exploração, que Saffioti (2013) traça suas formulações acerca da inserção da mulher na sociedade capitalista, a qual ocorreu em situação bastante adversa. Para a autora, as mulheres têm dupla desvantagem: no plano “superestrutural” ocorre a subvalorização das capacidades femininas e no estrutural, em que ocorre a inserção periférica ou marginal no sistema de produção. O sexo, fonte de inferiorização feminina, interfere de forma positiva para a reprodução da sociedade capitalista. Assim, o modo de produção capitalista alija a força de trabalho do mercado, especialmente a feminina, ou seja, “Eis um dos nós do problema! O sexo, categoria de ordem natural, encobre o antagonismo de classe” (GONÇALVES, 2013, p.18).

Ainda atravessando o pensamento de Saffioti (2013), para ela as classes sociais são atravessadas pelas contradições de gênero e de raça. Portanto, o capitalismo não criou a inferiorização social das mulheres, mas se aproveitou do imenso contingente feminino, acirrando a disputa e aprofundando a desigualdade entre os sexos.

As desvantagens sociais de que gozavam os elementos do sexo feminino permitiam a sociedade capitalista em formação arrancar das mulheres o máximo de mais-valia absoluta, através simultaneamente, da intensificação do trabalho, da extensão da jornada de trabalho e de salários mais baixos que os masculinos, uma vez que, para o processo de acumulação rápida de capital, era insuficiente a mais valia relativa obtida através do emprego da tecnologia de então (SAFFIOTI, 2013. p.19).

Para tanto, o capitalismo de acordo com Saffioti (2013), não é e nunca foi cego às questões de gênero, raça. Para a socióloga, nesse modo de produção as características

de sexo e raça se tornam mecanismos que funcionam em desvantagem no processo competitivo e atuam de forma conveniente para a conservação da estrutura de classes.

Sobre a conceituação de classe nesse estudo, também levamos em consideração a visão governamental das classes sociais. Essa visão é utilizada pelo IBGE no censo populacional a cada dez anos, sendo baseada no número de salários mínimos de cada ano. Essa classificação do IBGE divide-se em cinco faixas de renda ou classes sociais (A, B, C, D, E). Trata-se de um critério de cálculo objetivo, que leva somente em consideração o salário atual da pessoa e ignora eventuais conquistas e patrimônio.

Segundo Relatório Síntese de Indicadores Sociais de 2018, organizado pelo IBGE, alguns dados podem revelar o quanto as questões de gênero, raça e classe estão interseccionadas nos âmbitos das desigualdades sociais, raciais e de gênero existentes no Brasil. A organização do relatório teve como objetivo traçar o perfil das condições de vida da população brasileira, procurando ressaltar os níveis de bem-estar das pessoas, famílias e grupos sociais, tendo como eixo de análise principal a perspectiva das desigualdades (entre os grupos sociais e de acesso a serviços). Também almeja subsidiar o Estado brasileiro com indicadores para a elaboração de planejamento de políticas públicas no campo social.

No item que levantou dados sobre o Mercado de trabalho por grupos populacional foi possível observar os seguintes percentuais:

TABELA 05 – DISTRIBUIÇÃO DA POPULAÇÃO OCUPADA SUBOCUPADA POR INSUFICIÊNCIA DE HORAS - 2017

Características selecionadas	População ocupada		População subocupada por insuficiência de horas	
	Absoluto	Proporção	Absoluto	Proporção
Brasil	91 449	100,0	6 458	100,0
Sexo				
Homens	51 802	56,6	2 998	46,4
Mulheres	39 647	43,4	3 460	53,6
Cor ou raça (1)				
Branca	41 907	45,8	2 178	33,7
Preta ou parda	48 630	53,2	4 223	65,4

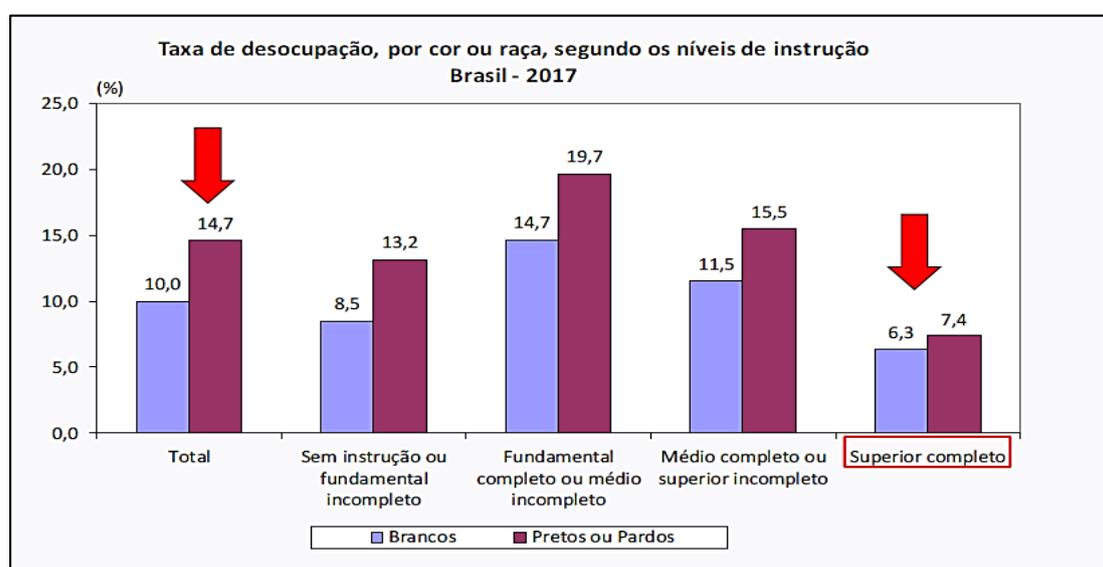
(1) Não estão apresentados os resultados para amarelos e indígenas
 Fonte: IBGE. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua, 2017.

Os dados da Tabela 05 revelam que a subocupação por insuficiência de horas atinge de forma mais acentuada as mulheres e pretos ou pardos. Este último grupo

representa pouco mais da metade da população ocupada e quase 2/3 da população subocupada por insuficiência de horas.

Com relação ao Mercado de Trabalho por Grupos Populacionais, os dados apontados acima demonstram que a taxa de desocupação é sempre maior para os pretos ou pardos. Considerando os mesmos níveis de instrução, ter Ensino Superior é um fator que contribui para o acesso ao mercado de trabalho com mais intensidade para as pessoas pretas ou pardas, mas não o suficiente para colocá-las em igualdade com as pessoas brancas, conforme é exibido no Gráfico 03.

GRÁFICO 03 – MERCADO DE TRABALHO POR GRUPOS POPULACIONAIS – 2017



Fonte: IBGE. PNAD CONTÍNUA, 2017.

Com relação à População Ocupada por cor ou raça, segundo os grupos de atividade no Brasil (2017), os dados do Gráfico 04 revelam que a proporção de pessoas ocupadas em trabalhos informais atingiu o total de 40,8%, sendo um percentual de 33,7% branca e 46,9% preta ou parda. Já o recorte da População Ocupada por cor ou raça com relação ao tipo de atividade desempenhada, os dados mostram a predominância de pretos ou pardos em atividades de menor rendimento e maior informalidade: Agropecuária (60,8%), Construção (63,0%) e Serviços domésticos (65,9%).

Esses dados nos revelam que as classes sociais exprimem de fato a ideia de que existem distâncias sociais significativas na sociedade brasileira. Isso nos diz que indivíduos e grupos são diferentes entre si e ocupam lugares diferentes na sociedade. Sociologicamente, isso quer dizer que não se pode falar em classes sociais sem pontuar a existência de relações desiguais entre elas. Na prática, fica evidente a perpetuação da

relação de dominação entre uma classe e outra, ou seja, a disparidade na possibilidade de acesso ao poder político, ao poder econômico, aos bens culturais, à educação, e outros prestígios valorizados em nossa sociedade marcam a diferença entre as classes sociais.

4.2 Outros Olhares e Trajetórias: Pesquisas sobre EJA e Mulheres Afrodescendentes no PPGED/UFPI

A construção deste tópico se deu a partir dos estudos e experiências vivenciados ao longo do componente curricular “Afrodescendência e Educação – Produções Culturais”, integrante do Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí- PPGEd/UFPI.

Com este estudo buscou-se realizar um levantamento, caracterizado pela pesquisa do tipo exploratória e descritiva, a fim de identificar estudos realizados no período de 2011 a 2019, a nível de mestrado, que trouxessem em seu bojo informações/dados/reflexões pertinentes ao desenvolvimento da presente pesquisa.

Destacamos as produções acadêmicas em termos de Dissertações de Mestrado defendidas no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí. Enfatizamos basicamente os elementos quantitativos, e tentamos apresentar os espaços em que esses trabalhos são pensados/refletidos/desenvolvidos – os grupos e núcleos de estudos e pesquisas – que funcionam em universos de produção dos saberes e lutas contra os silenciamentos epistêmicos.

Inicialmente, o estudo teve como recorte temático e temporal, a realização do mapeamento sobre a produção acadêmica desenvolvida entre os anos de 2011 e 2019, no campo das Categorias de Estudo: **Educação de Jovens e Adultos, Afrodescendência e Gênero**, nas dissertações de mestrado dos Programa de Pós-Graduação em Educação da: UFPI (Universidade Federal do Piauí), UFMA (Universidade Federal do Maranhão), UFPE (Universidade Federal de Pernambuco), UFPB (Universidade Federal da Paraíba) e UFC (Universidade Federal do Ceará). A escolha inicial desse recorte geográfico do estudo, se deu pelo fato da necessidade de falar de “nós”, das nossas produções acadêmicas, das nossas lutas contra os silenciamentos epistêmicos.

A classificação dos dados evidenciados no mapeamento inicial, foram tabelados a partir dos seguintes tópicos de busca: Título, Autor/A, Universidade e Ano, estes acessados no banco de dados online da Capes e nos repositórios das universidades acima citadas. Numericamente os achados iniciais foram:

TABELA 06- MAPEAMENTO DAS DISSERTAÇÕES (UFPI, UFMA, UFPE, UFPB, UFC) – 2011-2019

CATEGORIA	NÚMERO DE DISSERTAÇÕES
Educação de Jovens e Adultos	40 dissertações de mestrado
Gênero e Afrodescendência	47 dissertações de mestrado

Fonte: Repositórios das Universidades e Banco de Dissertações da CAPES, 2019.

Evidenciando a extensão de produções sobre as categorias em estudo nas UFs escolhidas inicialmente e primando pela qualidade das análises, e não pela quantidade, foram estabelecidos novos critérios de busca, com o objetivo de diminuir a quantidade de trabalhos a serem analisados a partir dos resumos e saber de onde vem essas produções (Grupos/Núcleos de Estudos e Pesquisas), quem as produzem, bem como também conhecer o papel das Universidades nessas produções acadêmicas.

Diante dessa necessidade de diminuição das UFs pesquisadas, dada a numerosa quantidade de trabalhos desenvolvidos, decidimos nos concentrar nas análises dos trabalhos publicados pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí, por este ser de fato o lócus da pesquisa em questão.

Com o intuito de descrever de que maneira a temática de Gênero e Afrodescendência têm sido articuladas no campo da Educação de Jovens e Adultos, empreendemos um mapeamento, na qualidade de pesquisa bibliográfica, especificamente no repositório da UFPI.

A partir deste levantamento, obtivemos alguns dados sobre as produções acadêmicas desenvolvidas em termos de dissertações de mestrado no período de 2011 a 2019. Em termos quantitativos obtivemos por meio do Repositório do PPGED/UFPI os seguintes dados: 13 dissertações de mestrado sobre a categoria Educação de Jovens e Adultos e 12 dissertações de mestrado sobre a categoria Gênero e Afrodescendência.

A leitura dos resumos dos trabalhos identificados na UFPI mostrou que, com relação as produções sobre **Gênero e Afrodescendência** os estudos estão voltados para as temáticas das relações raciais e de gênero nos mais diversos espaços sócio educativos e tempos históricos, seja escolares ou não escolares, envolvendo os/as variados sujeitos/as: mulheres, crianças, jovens e professoras. Mas nenhum deles, faz articulação entre as questões de gênero e afrodescendência na EJA, como nos interessava conhecer nessa investigação.

**QUADRO 01 - DISSERTAÇÕES PPGED/UFPI – CATEGORIA
GÊNERO E AFRODESCENDÊNCIA (2011-2019)**

	TÍTULO	AUTOR/A	ANO
1	Arte Afrodescendente a Partir de Três Olhares de Educadoras em Teresina	Francilene Brito da Silva	2011
2	Mulher Afrodescendente na Docência Superior em Parnaíba: memórias da trajetória de vida e ascensão social	Maria do Rosário de Fátima Vieira da Silva	2012
3	Educação Feminina no Ensino Secundário Piauiense: da escolarização à profissionalização (1960-1982)	Edilene Lima da Silva	2012
4	Afroressiliência: a resiliência na vida de mulheres afrodescendentes	Lucienia Libania Pinheiro Martins	2013
5	Educação, Gênero e Afrodescendência: a educação escolar e a organização de mulheres quilombolas em Brejão dos Aipins	Ranchimit Batista Nunes	2013
6	A Escola e a Educação Não Escolar: experiências da mulher lésbica afrodescendente	Ana Carolina Magalhães Fortes	2013
7	Relações Sociais em uma Escola Pública Municipal de Altos, Piauí: um estudo das realidades de alunas/os afrodescendentes e as professoras	Antonia Regina dos Santos Abreu	2014
8	Constituições de Feminilidades de Professoras Afrodescendentes “Entre Contextos” de São João do Piauí	Adriana de Sousa	2015
9	“Vozes Afrodescendentes”: o que contam alguns(mas) estudantes da UFPI sobre seus encontros memoráveis com programas de ações afirmativas?”	Elisiene Borges Leal	2015
10	Os Impactos dos Programas Bolsa Família e PRONATEC no Alcance da Autonomia de Mulheres do Bairro Santo Antônio em Teresina	Lisiany Dantas Lopes Teixeira	2016
11	Resistências De Mulheres Afrodescendentes Organizadas: O Que Ensinamos E Aprendemos Em Espaços Não Escolares?	Ilanna Brenda Mendes Batista	2019
12	“Entre Tênis E Cadarços – A Literatura Infantil Afrodescendente: O Que Ensina O Mercado Editorial Brasileiro?”	Emanuella Geovana Magalhães De Souza	2019

Fonte: Repositório do PPGED/ UFPI, 2019.

Com relação às produções sobre **Educação de Jovens e Adultos**, os resumos das dissertações da UFPI nos mostram que as pesquisas em sua totalidade se preocupam com questões concernentes à formação escolar, ao currículo e à prática pedagógica e educativas dos professores na modalidade, aos modos de avaliação da aprendizagem, à integração da EJA com à educação profissional, à história e à memória.

Em nenhum dos trabalhos localizados na pesquisa há o foco no perfil do público da EJA, suas características específicas, suas histórias de vida, necessidades e desejos. Dessa maneira, os trabalhos analisados não trazem em seu bojo discussões que envolvam as trajetórias de escolarização de jovens que permanecem ou “abandonam” a modalidade, as condições de ingresso e sua conclusão na EJA e a Juvenilização da EJA. Diante dessas evidências, o que podemos identificar através, é que as pesquisas realizadas no âmbito do

PPGED entre o período de 2011 à 2019, não abordam a EJA do ponto de vista das relações de gênero e afrodescendência.

QUADRO 02 - DISSERTAÇÕES PPGED/UFPI – CATEGORIA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (2011-2019)

	TÍTULO	AUTOR/A	ANO
1	Supervisão Escolar: produção de saberes e transformação de práticas pedagógicas na Educação de Jovens e Adultos - EJA	Diane Mendes Feitosa	2011
2	A Prática Pedagógica de Professores do CEJA Como Contexto De Aprendizagens Docentes	Cláudia Maria Lima Da Costa	2011
3	Da Aquisição a Mobilização de Saberes Docentes no Contexto da Educação de Jovens e Adultos de Caxias-MA	Suely Lima Chaves Oliveira	2012
4	Educação de Jovens e Adultos: tensões e interações entre o currículo e a prática pedagógica.	Djanira do Espírito Santos Lopes	2012
5	Formação de Professor da Educação de Jovens e Adultos: implicações políticas e pedagógicas	Rejane de Oliveira Abreu	2012
6	Formação Técnica em Agropecuária na Modalidade EJA do Colégio Agrícola de Teresina e a Inserção no Mercado de Trabalho	Martinho de Souza Rego	2013
7	Educação De Jovens E Adultos: práticas educativas e permanência nas escolas de Ensino Médio	Wagnaldo Nunes da Silva Castro	2013
8	Formação Técnica Profissionalizante na Modalidade Educação de Jovens e Adultos: autovalorização dos egressos	Verbena Maria Costa Reis Feitosa	2013
9	Ampliação do Ensino Fundamental da Modalidade Educação de Jovens e Adultos: Contributos para a Organização Curricular e Pedagógica	Joselina Ferreira Araújo	2014
10	Uma Voz Chamada “Nós”: Educação de Jovens e Adultos, Educação Profissional e Ensino Médio	Léia Soares da Silva,	2014
11	Avaliação da Aprendizagem e Práticas Avaliativas na Modalidade Educação de Jovens e Adultos: revendo mitos, ritos, realidades	Francisco das Chagas Alves Rodrigues	2015
12	Ensino de Geografia na Modalidade Educação de Jovens e Adultos: Currículo e Prática Pedagógica	Maria Noraneide Rodrigues do Nascimento	2015
13	Docência em Língua Inglesa na Educação de Jovens e Adultos: Estratégias de Ensino.	Marília Pereira Lima	2018
14	Educação de Jovens e Adultos Integrada a Educação Profissional: Transposição Didática	Sara Cavalcanti Souza	2019

Fonte: Repositório do PPGED/ UFPI, 2019.

Ao selecionar esses estudos deixamos outros de lado, por não estarem incluídos nos critérios estabelecidos pelo levantamento ou por questões técnicas relacionadas aos arquivos desses trabalhos, que muitas vezes não estão disponíveis em acessos de domínio público. Este levantamento aponta a existência de silenciamentos históricos e epistemológicos que implicam, sobretudo nas produções científicas sobre as questões de Gênero e Afrodescendência que se articulam a Educação de Jovens e Adultos.

Com o intuito de complementar o levantamento realizado, propusemo-nos a fazer também um levantamento dos Núcleos de Estudos e Pesquisas no âmbito do

PPGED/UFPI, considerando-os como espaços de luta e resistência na produção de saberes acadêmicos sobre as categorias Gênero, Afrodescendência e Educação de Jovens e Adultos.

Nele faremos apenas a apresentação de suas linhas de pesquisas, procurando evidenciar e valorizar os espaços em que essas questões são discutidas/problematizadas/refletidas.

Com relação às questões de Gênero e Afrodescendência há o Núcleo de Estudos e Pesquisas Roda Griô GEAfro – Gênero, Educação e Afrodescendência (RODA GRIÔ: GEAfro). Criado no ano de 2010, esse núcleo nasceu da iniciativa de pesquisadoras/res que se comprometeram com o “Projeto Estórias de brasileiras afrodescendentes de sucesso: diferenciações intergeracionais de raça e gênero na Educação”, desenvolvido pelo Prof. Pós-Dr. Francis Musa Boakari, como pesquisa base para projetos suplementares dos Programas de Iniciação Científica (PIBIC/CNPq/UFPI & ICV/UFPI).

Atualmente, o núcleo se dedica a ouvir histórias de pessoas afrodescendentes com suas formas de superação em realidades racistas, machistas, sexistas e epistemicidas, como o apoio de textos, obras clássicas, outras mídias e etc. Esse Núcleo de Pesquisa tem servido também, como ponte para desenvolvimento de outros estudos, particularmente, aqueles desenvolvidos no âmbito Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí (PPGED/UFPI), a nível de mestrado e doutorado.

Dessa maneira, as questões básicas estudadas pelo Núcleo, estão voltadas aos mecanismos de enfrentamento e às práticas que as mulheres em geral, e em particular, as afrodescendentes na sociedade brasileira usam para enfrentar os processos de marginalização/exclusões/silenciamentos a que sofrem cotidianamente.

Para tratar das questões que envolvem especificamente a Educação de Jovens e Adultos existe o Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa em Práticas Curriculares e Formação de profissionais da Educação – NIPPC, que é coordenado pela professora Dr^a. Maria da Glória Carvalho Moura, e integra o PPGED/UFPI desde o ano de 2004, atuando basicamente em estudos sobre: Alfabetização, Educação de Jovens e Adultos, Educação Integral, Ensino, Pesquisa e Extensão, Didática do Ensino Superior, Currículo e Práticas Pedagógicas.

Além de contribuir com a realização de pesquisas a nível de mestrado e doutorado, esse núcleo oferece cursos de extensão e Pós Graduação Lato Sensu, como a Especialização em Docência dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, das Populações do Campo e Carcerária, na modalidade EJA ofertado nos anos de 2012-2013. Ele também

colabora com a formação de professores e produção de material didático-pedagógico para a Secretaria Estadual de Educação do Piauí.

Do exposto podemos perceber que a demarcação desses espaços serve para mostrar as contribuições dos núcleos de estudos e pesquisas para a construção de ensinamentos/aprendizagens referentes aos estudos sobre EJA, gênero e afrodescendência nas educações escolar e sociocultural, tratando-se de um passo importante para o combate do sistema excludente e seletivo das universidades. No entanto, ainda é pouco diante dos conflitos sociais e até mesmo o currículo dos cursos de pós-graduação, pois a presença desses grupos de pesquisa e as perspectivas de suas investigações são ponteiros das mudanças que estão acontecendo nas instituições de pesquisa (BOAKARI; MACHADO; SILVA, 2013, p.19).

Com a realização deste estudo tínhamos como hipótese que a pesquisa no repositório da UFPI revelasse estudos que articulassem as questões da EJA com problematizações em torno da afrodescendência, do gênero, do racismo, da discriminação racial, dos preconceitos e do reconhecimento das diferenças ou diversidade étnico-racial e cultural. Entretanto, em quase dez anos de publicações, não encontramos estudos específicos que fizessem diálogos com as questões indicadas.

Apesar das diferentes articulações possíveis, por exemplo, com a formação de professores para atuarem na EJA, com a elaboração de materiais didáticos ou com a construção dos currículos ou práticas pedagógicas, estão praticamente ausentes nos trabalhos de dissertação de mestrado da UFPI, pesquisas que abordem estas questões, ainda fortemente presentes em nossas relações cotidianas, principalmente nos espaços escolares.

O que podemos constatar é que a preocupação com os temas sobre afrodescendentes brasileiros/as, mulheres e classe é bem recente por parte das instituições de educação e pesquisa. Vimos que, parte da ausência desses estudos justifica-se, pelo silenciamento intencional para manter uma cultura ocidental dominante. Existe o apagamento dessas histórias que muitas pesquisadoras e pesquisadores vêm tentando preservar através das pesquisas científicas.

Este trabalho, portanto, significa que estamos assumindo a responsabilidade de dá um “pontapé inicial” nessas UFs, de iniciar um percurso e ampliar os horizontes sobre essas e outras questões que envolvem as relações étnico raciais e de gênero na escola e fora dela.

As experiências dessas pesquisas destacam que, uma das motivações para

pesquisar essas temáticas é a apresentação de contextos e sentidos que possam alterar o sistema educacional brasileiro para além do mecanismo de incluir nos currículos conteúdos de escolaridade, mas conteúdos que reconheçam as diversidades culturais e raciais das/os alunas/os.

Outra motivação é a construção de uma consciência das nossas próprias histórias. Essas histórias têm sido resgatadas e contadas por pesquisadoras e pesquisadores em sua maioria de origem afrodescendente, que têm procurado evidenciar informações retratantes das realidades sociais e educativas da população afrodescendente nos mais variados contextos socioeducativos.

5 TRAJETÓRIA METODOLÓGICA DA PESQUISA

[...] O mundo está feito de histórias. São as histórias que contamos, escutamos, multiplicamos, que permitem converter o passado em presente e o distante em próximo, o que está longe em algo próximo, possível e visível. (Eduardo Galeano, 2009)

Considerando as diferentes características das Pesquisas em Educação, nesta seção delineamos a trajetória metodológica deste percurso investigativo, caracterizando os processos de produção e análise das informações acessadas ao longo da pesquisa.

Nesse contexto consideramos determinado processo sistemático, reflexivo, crítico e transformador, que no seu desenvolvimento se fez necessário o planejamento, envolvendo diversas etapas, desde a adequada formulação do problema até seus resultados.

Para isso descrevemos, como ocorreram as travessias metodológicas desta pesquisa. Entendemos a metodologia como o caminho, aqui incluída além das técnicas, as concepções teóricas da abordagem, articulando-se com a teoria e a realidade.

A metodologia inclui simultaneamente a teoria da abordagem (o método), os instrumentos de operacionalização do conhecimento (as técnicas) e a criatividade do pesquisador (sua experiência, sua capacidade pessoal e sua sensibilidade). A metodologia ocupa um lugar central no interior das teorias e está referida a elas (MINAYO, 2012. p. 14).

Inicialmente apresentamos as razões pela escolha da Pesquisa Qualitativa e do Método das Histórias de Vida como adequados a este estudo. Também apresentamos as contribuições dos Estudos Feministas, especificamente o Feminismo Interseccional, como “ponte” para nos ajudar a entender as histórias de vida das mulheres afrodescendentes de sucesso e suas articulações com as questões de gênero-raça-classe.

Logo em seguida, serão descritos os instrumentos utilizados para acessar as informações na pesquisa, o papel da pesquisadora e das participantes, bem como as técnicas de análise das narrativas e o seu formato de organização e apresentação.

5.1 O Lugar da Pesquisa Qualitativa e do Método das Histórias de Vida

As ideias colocadas neste tópico nos induziram a traçar os caminhos apoiados pelas vivências cotidianas, pelas teorias e pelas trajetórias das mulheres afrodescendentes de sucesso que estudaram na EJA. A intenção era que esses caminhos possibilitassem um

melhor entendimento das questões que vinham nos inquietando.

Compreendendo a multiplicidade dos fenômenos sociais e a dialogicidade que permeiam as interações entre as pessoas e os grupos, optamos neste trabalho pela pesquisa de abordagem Qualitativa inspirada nas orientações de Minayo e Deslandes (2012) e Chizzoti (2011), por entender que ela privilegia a interpretação dos fenômenos sociais ao invés de utilizar apenas explicações em termos da relação causa e efeito.

Entendemos também, que essa opção vai ao encontro da maneira como enxergamos o ato de pesquisar e de se fazer ciência. Acreditamos que a cientificidade não se revela como sinônimo de modelos e normas a serem seguidos, mas que o labor científico caminha tanto no sentido de elaborar teorias, métodos, princípios e estabelecer resultados, como também inventa, ratifica seu caminho, abandona certas vias e encaminha-se para certas direções privilegiadas. E ao fazer este percurso, nós, enquanto pesquisadoras/es aceitamos os critérios da historicidade e da colaboração, revestindo-nos da humildade de quem sabe que qualquer conhecimento é aproximado, é construído (MINAYO; DESLANDES, 2012).

Pensando nessas questões acreditamos que a opção por essa abordagem não foi feita de forma fechada, pois durante todo o processo estivemos abertos para o uso da abordagem quantitativa, visto que os dados estatísticos, bem como gráficos, quadros e tabelas, geralmente usados neste tipo de abordagem podem ser úteis para a compreensão das desigualdades sociais, raciais e de gênero no Brasil.

Nesse sentido, dois entendimentos orientaram a escolha do método: primeiro, que as questões de gênero-raça-classe articuladas com a EJA trazem em si diversos caminhos que se (inter) relacionam com a cultura, a história e o poder socialmente construídos; e o segundo, a vida individual e social não pode ser considerada um dado, mas uma construção em permanente movimento, pois “não podemos compreender as ações de um sujeito, nem a produção dos sujeitos, se ignorarmos tudo sobre os grupos dos quais ele/ela fez parte em algum momento da sua existência” (BERTAUX, 2010, p. 53).

Pensando nisso, Chizzotti (2011, p.26) destaca que “as pesquisas qualitativas, [...] não tem um padrão único porque admitem que a realidade é fluente e contraditória e os processos de investigação dependem também do pesquisador, sua concepção, seus valores, seus objetivos”. Para este, a epistemologia significa os fundamentos do conhecimento que dão sustentação à investigação de um problema. Esta maneira de pensar a ciência nos ajudou na aproximação e diálogo com as 02 (duas) mulheres

afrodescendentes, participantes escolhidas para a pesquisa.

Partindo dessa concepção, como forma de melhor adentrar e conhecer o universo social pesquisado utilizamos também nesse processo investigativo, o Método das Histórias de Vida que emprega as narrativas das vivências das participantes para levá-las a determinado processo de autoconhecimento, autoformação e reinvenção de si. Sobre essa maneira de pensar e fazer as ciências sociais, bem como a pesquisa qualitativa, Richardson (2015, p. 80) postula que:

[...] as investigações que se voltam para uma análise qualitativa têm como objeto situações complexas ou estritamente particulares. Os estudos que empregam uma metodologia qualitativa podem descrever a complexidade de determinado problema, analisar a interação de certas variáveis, compreender e classificar processos dinâmicos vividos por grupos sociais, contribuir no processo de mudança de determinado grupo e possibilitar, em maior nível de profundidade, o entendimento das particularidades do comportamento dos indivíduos.

Deste modo, encaramos o Método das Histórias de Vida como relatos que envolvem uma retrospectiva da experiência pessoal do indivíduo, podendo ser oral ou escrito, relativo a fatos e acontecimentos que foram significativos e constitutivos de sua experiência vivida (CHIZZOTI, 2011).

Esse método abrange uma série de termos e significados com particularidades teóricas e metodológicas próprias. Esta diversidade terminológica provém da sua herança em diferentes campos e disciplinas do saber humano, configurando-se numa prática multidisciplinar e polissêmica para designar a pesquisa com base neste método (SOUZA, 2006). Esse caráter multidisciplinar é apontado também por Bertaux (apud CHIZZOTTI, 2011, p.101) ao afirmar que:

[...] a variedade dos usos da história de vida por diferentes disciplinas como Antropologia, História Social, Psicologia Social, Psico-História, além da Sociologia, educação e de diversas escolas do pensamento como o empirismo, o marxismo, a fenomenologia, a hermenêutica, o interacionismo, a teoria dos papéis, dramaturgia e outras, focalizando os mais diversos objetos teóricos como o vivido, as trajetórias de vida, os modos de vida, as estruturas de produção, a imagem de si, os valores, o conflito de papéis etc.

O campo das Ciências Sociais tem se utilizado da variada gama de termos e significados, cada qual com suas particularidades teóricas e metodológicas próprias, recobrando métodos que recorrem à apresentação de vidas concretas no contexto e na perspectiva de quem as viveu, tomando-as como interpretações autorizadas de fatos e

conhecimentos. Para isso, são utilizadas terminologias, tais como: autobiografia, biografia, relato oral, depoimento oral, história de vida, história oral de vida, história oral temática, relato oral de vida e narrativas de formação, para designar a distinção teórico-metodológica dos usos das Histórias de Vida (CHIZZOTI, 2011).

Destacamos algumas importantes obras e autoras/es que se dedicam ao estudo dessa metodologia, tais como o livro “Experiências de Vida e Formação” (JOSSO, 2004) e “L’histoire de vie comme processus de formation” (DOMINCÉ, 1996). Outros autores/as escrevem nessa perspectiva como: Daniel Bertaux (2010), Gaston Pienau e Jean-Louis Le Grand (2012), Christine Delory-Momberger (2009) e Jean Porrier, Simone Clapper-Valladon e Paul Raybaut (1999). No Brasil, os trabalhos de Elizeu Clementino de Souza (2006; 2010) têm ganhado destaque e, no Piauí, as produções da pesquisadora Prof.^a Dr.^a Antonia Edna Brito, vinculada ao PPGED/UFPI, têm produzido importantes trabalhos neste campo metodológico.

Ainda pensando sobre a metodologia das Histórias de Vida, Josso (2004) afirma que:

A originalidade da metodologia de pesquisa-formação em Histórias de Vida situa-se em primeiro lugar em nossa constante preocupação com que os autores de narrativas consigam atingir uma produção de conhecimentos que tenham sentido para eles e que eles próprios se inscrevam num projeto de conhecimento que os institua como sujeitos (JOSSO, 2004, p.25).

Essa transformação a que se refere Josso (2004), se inscreve na História de vida como projeto de conhecimento e de formação, que acontece quando pessoas como as mulheres afrodescendentes, participantes da pesquisa atual, tomam consciência de si mesmas, encarando sua trajetória de vida e educacional, seus objetivos, suas experiências formadoras, os grupos de convívio, os valores, os comportamentos, as atitudes, as formas de sentir e viver, os encontros e desencontros e assim, com essa conscientização, elas poderão criar e entender os sentidos e significados da sua vida.

Sobre esses aspectos, Delory-Momberger (2009) acrescenta que a História de Vida se constitui num processo de construção identitária elaborado pela palavra e que permite pôr uma ordem narrativa na sua própria vida, poder contar sobre si mesmo uma história compreensível e sobretudo aceitável”. Souza (2006, p.27) afirma ainda que:

A utilização do termo História de Vida corresponde a uma denominação genérica em formação e em investigação, visto que se revela como pertinente para a auto compreensão do que somos, das aprendizagens que construímos ao longo da vida, das nossas experiências e de um processo de conhecimento de

si e dos significados que atribuímos aos diferentes fenômenos que mobilizam e tecem a nossa vida individual/coletiva. Tal categoria integra uma diversidade de pesquisas ou de projetos de formação, a partir das vozes dos atores sobre uma vida singular, vidas plurais ou vidas profissionais no particular e no geral, através da tomada da palavra como estatuto da singularidade, da subjetividade e dos contextos dos sujeitos.

Portanto, neste trabalho compreendemos que as Histórias de Vida não se resumem ao simples relato de acontecimentos, mas sim à maneira como os/as sujeitos/as vivem o mundo com suas experiências e sonhos. Seu sentido é muito maior, pois, permite determinada postura reflexiva, identificando fatos que foram importantes, significativos e construtivos no processo de sua própria formação.

Deste modo, ao trazer as características e contribuições desta investigação qualitativa serão apresentados logo a seguir o lugar do estudos feministas na pesquisa, o papel da pesquisadora e das participantes da pesquisa e os instrumentos utilizados para acessar e analisar as informações pertinentes, que foram trabalhados e desenvolvidos ao longo deste processo investigativo.

5.2 O Lugar dos Estudos Feministas na Pesquisa

Destacamos que, neste estudo encaramos a pesquisa como processo intrinsecamente político e nos inspiramos em alguns conceitos das Metodologias Feministas, que envolvem às histórias das lutas feministas, em especial a busca da justiça social para mulheres e que, portanto, está incorporada a contextos críticos e emancipatórios e pretende examinar as relações de poder na produção de conhecimento (CHANTLER; BURNS, 2015).

É possível reconhecer, segundo Chantler e Burns (2015), quatro características fundamentais das Metodologias Feministas que foram cuidadosamente observadas neste estudo: a) a pesquisa feminista como indagação crítica, que situa as múltiplas realidades femininas, num contexto social e político; b) a pesquisa de “voz”, fundamentada nas experiências das mulheres que leva em consideração as práticas discursivas com “outras” pessoas e situa “vozes” dentro delas; c) a reflexividade, que se concentra em posicionar o/a pesquisador/a dentro de relacionamentos, visando a práticas de pesquisa mais igualitárias e à criação de determinado conhecimento que incorpore a compreensão das relações de poder enquanto elementos constitutivos da pesquisa e que esta reproduz; d) a ética do cuidado, que encoraja as relações não hierárquicas na pesquisa e a

posicionalidade, representando os relatos das participantes de maneira a não nutrir estereótipos existentes, e proporcionando uma análise cuja origem se pode achar facilmente nos relatos.

No Brasil, nas últimas décadas as discussões sobre os Movimentos Feministas têm se intensificado e passado por um processo de mudanças epistemológicas e historiográficas, mais especificamente no interior do Movimento Negro como crítica e enfrentamento ao feminismo branco. Nas discussões destacam-se a necessidade de se pensar na intersecção dos marcadores de desigualdade, como o gênero, a raça e a classe.

Desse movimento de mudança epistemológica e historiográfica surgiu a Interseccionalidade, visualizada como perspectiva ou instrumento metodológico, a qual propõe que intersecções ou recortes de opressões e vivências devem ser feitos quando se for analisar as estruturas de dominação-exploração.

No Feminismo Interseccional há o recorte de gênero, raça, classe, etc, pois se reconhece que as mulheres não sofrem todas juntas as mesmas opressões e que nem sempre a mulher está em situação de desvantagem nas relações de poder, já que estas não se configuram somente no sistema patriarcal e existem outros sistemas de opressão que envolvem raça/etnia, classe/condição social, sexualidade, etc. (AKOTIRENE, 2018; BERTH, 2018; RIBEIRO, 2017).

5.3 O Papel da Pesquisadora e das Participantes na Pesquisa

Corroborando com o pensamento de Richardson (2015) e Minayo (2012), na pesquisa qualitativa há significados que não somente os/as pesquisadores/as interpretam (significam ou ressignificam), mas as próprias participantes do contexto dão sentido à sua realidade.

Em pesquisas dessa natureza, é de suma importância a análise do processo de interação entre os/as pesquisadores/as e as participantes do estudo, ambos com seus papéis específicos no contexto – os/as pesquisadores/as, com a função de busca e de escuta sensível das falas e significados construídos pelas participantes, e estas interagindo com os/as pesquisadores/as – atribuindo significados à sua história de vida e às relações que aí se estabelecem.

Para tanto, seja nas conversas antes e depois das entrevistas com as participantes ou até mesmo nos contatos informais, lá estávamos nós, praticando esse modo de “escutar/ver” apoiada na empatia, em que a pesquisadora busca sentir o universo afetivo,

imaginário e cognitivo do outro. Nesse sentido, buscamos em todos os encontros, compreender as participantes e entender suas experiências plurais.

A pesquisa foi realizada na cidade de Teresina- PI, com 02 (duas) mulheres afrodescendentes (definidas e confirmadas por elas). A escolha das participantes foi predominantemente guiada por critérios qualitativos, baseado nos fatores de gênero, raça/cor e de classe. Também procurávamos mulheres afrodescendentes, que ao longo de sua trajetória escolar estudaram na EJA e obtiveram um êxito educacional/profissional, enfatizando o significado autoconstruído das suas experiências individuais e coletivas no decorrer de suas trajetórias de vida e educacionais.

Para chegarmos as participantes da pesquisa passamos por inúmeros processos singulares. Inicialmente foram definidas 04 (quatro) mulheres afrodescendentes para participar do estudo. Estas foram localizadas através de contatos informais com pessoas ligadas à área da EJA no estado do Piauí. A exemplo, o professor Mestre em Educação, Antônio Ferreira de Sousa Sobrinho, que é Coordenador do Fórum de Educação de Jovens e Adultos do estado do Piauí e professor aposentado da UFPI, no curso de Licenciatura em Pedagogia, da disciplina de Fundamentos da Educação de Jovens e Adultos, por mais de 20 anos. Em uma de nossas conversas informais sobre a pesquisa, ele afirmou que, ao longo de sua trajetória profissional na universidade conheceu várias alunas na graduação, egressas da EJA no Ensino Fundamental e Ensino Médio e que estas poderiam ser participantes da pesquisa, indicando assim alguns nomes e contatos.

Também tivemos contatos informais com a professora Doutora Djanira do Espírito Santo Lopes Cunha, que é Técnica em Assuntos Educacionais da UFPI e professora da Rede Pública Estadual de Ensino do Piauí. A mesma desenvolveu, no mestrado e doutorado estudos e pesquisas sobre Práticas Pedagógicas, Formação de Professores, Currículo e Aprendizagem, com ênfase na Educação de Jovens e Adultos. Em uma de nossas conversas, ela sugeriu entrevistar uma aluna, também egressa da EJA e, nos passou o contato dessa que passou a ser uma das participantes da pesquisa.

Através desses contatos informais elaboramos uma lista com nomes de 04 (quatro) mulheres afrodescendentes para participar do estudo com o perfil que procurávamos e, a partir daí, entramos em contato com elas para podermos apresentar o objetivo da pesquisa, buscando saber se tinham interesse em compartilhar suas trajetórias de vida. Ao final desse processo de “idas e vindas” conseguimos que 02 (duas) mulheres afrodescendentes se interessassem pelo estudo e aceitassem participar da pesquisa.

Cabe destacar, que a identificação real dos nomes foi opção das próprias

participantes da pesquisa, ao afirmarem que esta opção pelo uso do nome próprio está relacionada com a afirmação de suas próprias identidades e por consequência, a valorização de suas histórias de vida.

5.4 Acessando às Histórias de Vida

No primeiro momento, a pesquisa contou com levantamento bibliográfico de autoras/es que discutem as temáticas desenvolvidas neste objeto de estudo, principalmente no Brasil, para apropriação e ampliação do campo teórico-metodológico de análise do assunto referente à importância da EJA na trajetória de vida de mulheres afrodescendentes de sucesso educacional/profissional, trazendo à tona questões que envolvem o Gênero, a Educação e a Afrodescendência.

Contribuíram nos estudos desta pesquisa, os aspectos históricos e políticos da EJA no Brasil, Piauí e Teresina, os aportes legais que asseguram as políticas públicas para a EJA no país e, a inclusão da temática das relações étnico raciais nos ambientes escolares, bem como também a discussão das relações de opressão/silenciamento/invisibilidade que a mulher afrodescendente vem sofrendo ao longo da história e, as táticas utilizadas por elas para enfrentar as suas dificuldades cotidianas.

Dada essa variedade de instrumentos que nos ajudaram a acessar às trajetórias de vida das mulheres afrodescendentes participantes da pesquisa, Souza (2006) contribui com esse entendimento quando afirma que:

As histórias de vida adotam e comportam uma variedade de fontes e procedimentos de recolha, podendo ser agrupadas em duas dimensões, ou seja, os diversos “documentos pessoais” (autobiografias, diários, cartas, fotografias e objetos pessoais) e as “entrevistas biográficas”, que podem ser orais ou escritas. De fato, as biografias são bastante utilizadas em pesquisas na área educacional como fontes históricas, devendo cada texto escrito ser utilizado como objeto de análise considerando, sobretudo, o contexto de sua produção, sua forma textual e o seu conteúdo em relação ao projeto de pesquisa a que esteja vinculado. (SOUZA, 2006, p.24)

Desse modo, a fim de acessar as informações relevantes para a pesquisa foram utilizados: a) um Levantamento de Perfil das Participantes; b) as Entrevistas de Histórias de Vida, com 02 (duas) mulheres afrodescendentes, egressas da EJA e o c) o Memorial de Formação, considerando que estes instrumentos forneceriam os dados básicos para o desenvolvimento e a compreensão das relações entre as participantes e a sua situação. “O objetivo era uma compreensão detalhada das crenças, atitudes, valores e motivações, em

relação aos comportamentos das pessoas em contextos sociais específicos" (BAUER; GASKELL, 2002, p. 65).

Levantamento de Perfil das Participantes

Utilizamos inicialmente o Levantamento de Perfil (modelo disponível no Apêndice G), como instrumento de apoio para adentrarmos nas histórias de vida das mulheres afrodescendentes.

As informações colhidas por meio desta técnica ficaram restritas ao nome, idade, formação acadêmica, atividades profissionais exercidas e algumas experiências dessas mulheres na EJA. Também foram levantadas informações sobre o pertencimento racial das participantes da pesquisa, a fim de investigar os processos de construção das identidades afrodescendentes das mulheres. Algumas das informações obtidas neste levantamento, serão exibidas a seguir:

QUADRO 03 - LEVANTAMENTO DE PERFIL DAS PARTICIPANTES

NOME/ IDADE	NATALIDADE	IDENTIFICAÇÃO RACIAL	ETAPAS QUE ESTUDOU NA EJA	FORMAÇÃO ACADÊMICA	PROFISSÃO
Maria Eloiza da Silva 54 anos	Pequizeiro/Campo Maior (PI) - Zona Rural	Afrodescendente	1º Grau/Supletivo 2º Grau/Magistério	Pedagoga/UFPI -Especialista em Supervisão; Escolar - UESPI	Coordenadora Pedagógica /SEMEC Técnica Educativa/ SEDUC
Francisca Fabiana do Nascimento Calácio 36 anos	Povoado Sambaíba/Campo Maior (PI) - Zona Rural	Afrodescendente	Ensino Fundamental/Anos Finais (5º,6º, 7º e 8º Etapa) Ensino Médio	Pedagoga- UFPI	Costureira Pedagoga

Fonte: Arquivo Pessoal da Pesquisadora, 2019.

Entrevistas de Histórias de Vida

Somado ao Levantamento de Perfil das Participantes optamos, como um dos principais instrumentos da pesquisa, pelas Entrevistas de Histórias de Vida. A escolha desse instrumento, se deu pelo fato de que esta técnica apresenta como centro de interesse as próprias participantes em sua história, incluindo sua trajetória de vida, desde a infância, suas experiências formativas na escola, especificamente na EJA, até o momento em que

fala, passando pelos diversos acontecimentos e conjunturas que presenciou, vivenciou ou de que se inteirou.

Reconhecemos que as Entrevistas de Histórias de Vida, em seu interior, apresentam diversas entrevistas temáticas (aquelas que versam prioritariamente sobre a participação de cada mulher afrodescendente no tema escolhido). Nesse tipo de entrevista levou-se em conta a trajetória das pessoas, procurando selecionar elementos relevantes, de acordo com os objetivos da pesquisa (REIS, 2017, p.48).

Para Sousa (2015), a utilização desse instrumento exige uma maturidade da/o pesquisadora/o, pelo fato de requerer exercício profundo de concentração no que diz respeito a atenção no bom andamento da narração. “Isto significa saber ouvir, saber identificar os momentos oportunos para intervir com perguntas de profundidade que ajudem a compreender, na história narrada, o objeto em estudo” (SOUSA, 2015, p.33).

As entrevistas foram realizadas no primeiro semestre de 2019, de acordo com a disponibilidade de tempo de cada participante, com duração de aproximadamente 1 (uma) hora e 30 (trinta) minutos cada. Foram realizados 04 (quatro) encontros individuais entre as participantes para a realização das Entrevistas de História de Vida, que foram marcados com antecedência, de acordo com a disponibilidade de cada uma, e realizados em local combinado entre as integrantes da pesquisa.

As entrevistas iniciaram-se com o esclarecimento dos objetivos da pesquisa, o detalhamento de todos os critérios para participação, justificando as razões que as fizeram ser selecionadas, e foram finalizadas com a leitura do Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE).

Na leitura do termo, a ênfase era dada à restrição do uso das informações ao trabalho científico e à liberdade que cada uma teria em desistir de participar a qualquer momento da pesquisa. Ao final da leitura, era questionado se havia alguma dúvida – assim sendo, era sanada. Cada participante assinou o TCLE (modelo disponível no Apêndice C) em duas vias: uma foi entregue à pesquisadora e a outra ficou em poder de cada participante.

No decorrer da pesquisa, percebemos que a quantidade de narrativas que havíamos coletado já era suficiente para fazer as articulações necessárias, para a partir daí chegar às inferências significativas aos propósitos da pesquisa. Assim, a quantidade de entrevistas e o tempo de cada uma delas, não foi algo determinado com rigidez.

Pelo contrário, ela foi se definindo no decorrer do trabalho, até o momento em que percebemos que o número de entrevistas possibilitava realizar comparações e

perceber analogias entre as distintas versões apresentadas pelas participantes sobre as suas trajetórias, levando em conta os momentos marcantes de suas vidas, no que se refere às questões raciais, de gênero e de classe. Esse caminho levou em conta as articulações que as narrações coletadas permitiam realizar entre si.

Dessa maneira, para a realização das Entrevistas de História de Vida organizamos um roteiro (modelo disponível no Apêndice H) com questões temáticas abertas que focalizavam os objetivos da pesquisa e os pontos que pretendíamos estudar/refletir/discutir. Foram tratados, a partir de uma lógica cronológica, aspectos da vida educacional das mulheres afrodescendentes, participantes da pesquisa, especificamente a sua trajetória na Educação de Jovens e Adultos e, os saberes construídos em torno da identidade de gênero, pertencimento racial e classe.

Dentro dessas questões foram conduzidas reflexões pertinentes aos aspectos que envolviam: o percurso formativo desde o período do Ensino Fundamental até atualmente; os motivos para ingressar como estudante na modalidade da EJA; as experiências de vida que fizeram com que percebessem a EJA como possibilidade de conclusão da escolarização básica; suas definições de sucesso educacional e profissional; e as táticas realizadas em suas experiências educacionais na EJA. Essas reflexões foram feitas, com o intuito de conseguir verificar o contexto que as fizeram alcançar o sucesso educacional e profissional desejado por cada uma delas, de maneira singular; os saberes construídos em torno da identidade de gênero e pertencimento racial, adquiridos no decorrer de seu percurso formativo na EJA.

Outro ponto a destacar é que as entrevistas foram gravadas com a permissão de cada participante e arquivadas individualmente. Em média, as entrevistas de cada participante tiveram no total, a duração entre quatro a cinco horas e meia, às quais foram divididas em sessões para serem concluídas posteriormente. Todas as narrações foram transcritas e devolvidas a cada participante via e-mail, para que tomassem ciência do que foi registrado e fizessem possíveis correções e complementos.

Os acontecimentos apreendidos pelas entrevistas contribuíram para a ampliação de conhecimentos sobre um ou mais assuntos que se buscava pesquisar. Além disso, o confronto entre os diferentes pontos de vista das participantes, as vivências individuais e sociais reveladas pelas participantes em conjunto com os estudos sobre o objeto da pesquisa, nos possibilitaram uma maior compreensão da sociedade em que vivemos. Isso nos exigiu a aplicação de determinada “sensibilidade interpretativa”, que refere-se à interpretação das informações fornecidas em consonância com outros conhecimentos já

produzido sobre o assunto pesquisado.

Memorial de Formação

Além das Entrevistas de História de Vida, importante instrumento oral de relato das experiências vividas pelas mulheres afrodescendentes, decidimos também utilizar o Memorial de Formação, que é uma forma de registro de memórias, experiências e vivências em que o/a autor/a relata sua própria vida, buscando apresentar fatos considerados importantes e essenciais para si mesmo, como também para aqueles/as que irão participar enquanto leitores/as de suas próprias narrativas.

Vale ressaltar que o narrador/a é o/a personagem da sua história, abrangendo a vida pessoal e profissional. Prado, Cunha e Soligo (2008, p. 137) denominam o Memorial de Formação da seguinte maneira:

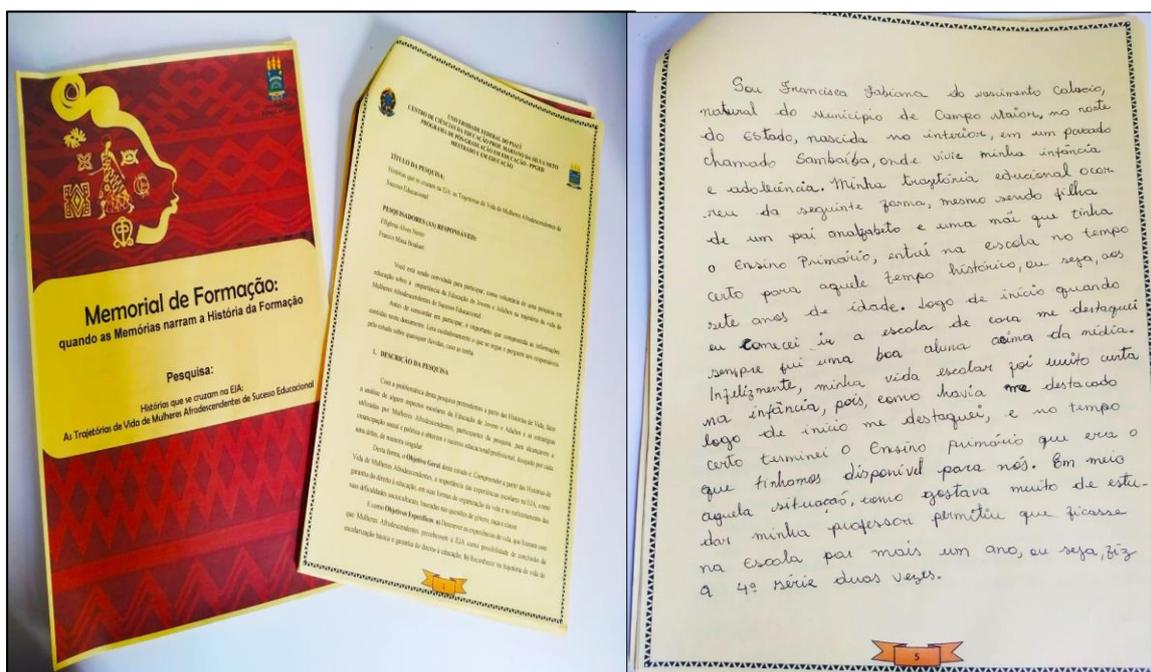
O memorial é um texto em que o autor relata sua própria vida, apresentando fatos e situações considerados importantes ou interessantes, explicitando as marcas e sinais que contam, explicam e justificam sua trajetória. Assim, trata-se de um texto reflexivo de crítica e autocrítica.

Na visão dos autores mencionados, o Memorial de Formação é um texto que relata fatos memoráveis, importantes para aquele/a que o produz, tendo em conta suas memórias. É uma forma de registro de vivências, experiências, memórias e reflexões, que permitiu às participantes da pesquisa pensar nos porquês das suas atitudes, diante das situações que viveram e dos acontecimentos sucedidos ao seu redor, e dos quais participaram como atriz ou mera espectadora (PRADO; CUNHA; SOLIGO, 2008).

Podemos caracterizar o Memorial de Formação como um gênero textual predominantemente narrativo, circunstanciado e analítico, que trata do processo de formação num determinado período – combina elementos de textos narrativos com elementos de textos expositivos. Encadeia acontecimentos relacionados à experiência de formação à prática profissional e também à vida (SANTOS, 2013).

Nesta pesquisa, a utilização desse instrumento ocorreu logo após a realização das Entrevistas de História de Vida, em que solicitamos às participantes, através de um roteiro (modelo disponível no Apêndice I), a produção do memorial, na intenção de coletar mais informações sobre as suas trajetórias de vida e educacionais. Consideramos que este seria o momento mais adequado para aplicação do instrumento, pois as

participantes já haviam rememorado as suas trajetórias por meio das entrevistas e teriam condições de narrar de maneira escrita as experiências marcantes.



Memorial de Formação das participantes da pesquisa. Fonte: Arquivo Pessoal da Pesquisadora, 2019.

Portanto, o uso do Memorial de Formação objetivou registrar a trajetória de vida e educacional das mulheres afrodescendentes em que, acompanhado de um roteiro viabilizou a essas participantes refazer seu percurso de vida, revendo suas experiências nos níveis individual e social. Dessa maneira, esse tipo de instrumento se tornou um exercício poderoso de “metarreflexão” e de tomada de consciência de quem somos, em diferentes dimensões da nossa existência.

Durante a produção do memorial as participantes também declararam a necessidade de anexar documentos e fotos marcantes de suas trajetórias, que comprovavam de maneira singular, o sucesso educacional e profissional de cada uma. Dentre eles estão os certificados de conclusão dos cursos, atas de defesa, contratos de trabalho e etc. Esses documentos foram inseridos nos Anexos deste trabalho.

5.5 Analisando as Histórias de Vida

Esta fase da pesquisa correspondeu à uma etapa posterior ao acesso das informações adquiridas a partir do uso do Levantamento do Perfil das participantes, das Entrevistas de Histórias de Vida e do Memorial de Formação. Ao proceder com as várias

leituras e releituras das informações levantadas, realizamos as análises em consonância com as discussões teórico metodológicas utilizadas como referência para a pesquisa.

Para analisarmos as informações deste estudo, nos inspiramos nas contribuições de Bardin (2011) e Poirier, Valladon e Raybaut (1999) privilegiando a proposta da Análise de Conteúdo, que tem como objetivo dá sentido ao conjunto de fatos recolhidos, sem reduzir a riqueza das significações.

A Análise de Conteúdo, trata-se de uma técnica de interpretação das informações, que ultrapassa os aspectos formais da língua e leva em consideração o âmbito social e dinâmico da linguagem, além fornecer orientações para realizar a análise do *corpus* reunido através do uso dos diversos instrumentos da pesquisa (SANTOS, 2013).

Neste estudo, a escolha de algumas etapas da Análise de Conteúdo das História de Vida, se deu com o intuito de sistematizar as informações e publicizar os resultados da pesquisa, possibilitando uma reflexão das atividades desenvolvidas ao longo de todo o processo. Esta sistematização das informações significa, para Holliday (2012, p. 28-29):

[...] uma interpretação crítica de uma ou várias experiências que, a partir de seu ordenamento e reconstrução, descobre ou explicita a lógica do processo vivido, os fatores que intervieram no dito processo, como se relacionaram entre si e porque o fizeram desse modo.

Desse modo, compreendemos que esta técnica oferece o desenvolvimento de uma análise perspicaz das falas e memórias das participantes, buscando compreender os aspectos implícitos, não-aparentes, visto que este processo favorece a “desocultação” das mensagens emitidas de forma oral ou escrita. Nesta perspectiva, Bardin (2011, p. 44) postula que a Análise de Conteúdo consiste em:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens. [...] A intenção da análise de conteúdo é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou, eventualmente, de recepção), inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não).

Assim, os conteúdos registrados são implicações históricas e concretas da vida de pessoas, que envolvem suas trajetórias, suas concepções, conceitos e crenças. Dessa maneira, as informações desta pesquisa foram analisadas e interpretadas após serem dispostas de acordo com a proposta metodológica dos autores acima citados, estabelecida nas fases relatadas a seguir: a) Pré-Análise; b) Clarificação do Corpus; c) Compreensão

do Corpus; d) Organização Categorical; e) Somatório das Histórias de Vida.

Na **Pré-Análise**, organizamos o material a ser analisado com o objetivo de torná-lo operacional, sistematizando as ideias iniciais. Nesse momento, depois de realizada a transcrição das Entrevistas de Histórias de Vida ordenamos os instrumentais e realizamos a “escuta atenta e a leitura repetida” (POIRIER, VALLADON E RAYBAUT, 1999), procurando nos apropriar de todas as informações obtidas acerca do problema de pesquisa, a fim de obter as significações para a construção dos eixos de análises.

Após essa etapa, partimos para a **Clarificação do Corpus**, momento no qual recolhemos os perfis biográficos a partir das declarações escritas (Memoriais de Formação) e orais (Entrevista de História de Vida). Com essa etapa entendemos que:

Cada história constitui um caso particular; o objetivo do estudo é exatamente reter a sua singularidade, situando-a num conjunto, o do *corpus*, ele próprio elemento de uma pesquisa de que a contribuição biográfica não é senão uma parte. As histórias acumulam-se, combinam-se, são articuladas pela análise. (POIRIER, VALLADON E RAYBAUT, 1999, p. 112).

Na fase seguinte, da **Compreensão do Corpus** fizemos leituras aprofundadas das produções, o que nos permitiu um levantamento e ordenamento do vocabulário, palavras e expressões recorrentes nas narrativas. Nesse momento, identificamos as unidades temáticas a partir dos recortes que fizemos, principalmente das falas e dos memoriais.

Esse trabalho de “unitarização” começou durante o processo de familiarização das informações, quando executamos a primeira fase de agrupamento com a constituição de subgrupos que se articulariam, posteriormente, com as categorias e subcategorias de análises da pesquisa (BARDIN, 2011).

Dando continuidade ao processo de análise, na **Organização Categorical** iniciamos a fase de interpretação, apreendendo todas as suas particularidades, bem como os elementos significativos pertencentes ao contexto empírico da pesquisa, o que nos permitiu a construção dos eixos de análise. “Trata-se agora, aqui, de retomar o corpus no seu conjunto e de o repartir segundo as diferentes categorias” (POIRIER, VALLADON E RAYBAUT, 1999, p. 120). Esta fase corresponde à escolha de categorias, que obedece a certas regras técnicas de exclusão mútua, de pertinência, de homogeneidade e de eficácia (SANTOS, 2013).

A última etapa foi o **Somatório das Histórias de Vida**, em que foi analisado o conjunto do corpus, realizado o reagrupamento e a análise geral, levando em conta as

singularidades de cada história de vida e, flexibilizado em volta de um eixo central. Para Poirier, Valladon e Raybaut (1999, p. 125) este processo:

[...] resulta do encadeamento, trecho a trecho, da totalidade do discurso, organizado pelo sistema categorial. Os enunciados desta forma destacados e reagrupados, definem o horizonte do inquérito e reúnem, numa temática global, as mensagens e informações recolhidas. É a parte comum do discurso que permite o reagrupamento.

Este processo resultou no desenvolvimento de um trabalho artesanal, através do qual construímos vários esquemas e quadros temáticos que possibilitassem a organização das informações e a visualização dos conteúdos temáticos contidos nas falas das participantes da pesquisa e nas informações obtidas através dos memoriais.

Depois de todo esse trabalho de construção e reconstrução dos quadros temáticos no processo de agrupamentos dos conteúdos oriundos das informações chegamos à definição de algumas categorias de discussão. Para prosseguir com essa etapa, foi necessário agrupar as narrativas das participantes por temática abordada, para que assim pudéssemos compreender as trajetórias de vida e educacionais a partir das memórias das mulheres afrodescendentes egressas da EJA. Assim, foram identificadas 02 (duas) categorias centrais para serem discutidas/refletidas nesse processo de investigação.

Inicialmente destacaremos os relatos em que predominam o lugar de fala das participantes da pesquisa e como gênero-raça-classe se configuram na história de vida dessas mulheres. Depois destacaremos as análises das narrativas em que predominam as questões que envolvem o sucesso educacional, a mobilidade social e afroressiliência.

Dessa maneira, o conteúdo que resultou das análises das narrativas será apresentado por meio de categorias centrais, à medida que as seções forem desenvolvidas. Portanto, neste trabalho, ao longo de todas as discussões tentaremos trazer à tona os diálogos e as reflexões que eclodiram no momento dos estudos teóricos e escuta das memórias das participantes.

A partir dessas categorias, também foram encadeadas as experiências das mulheres afrodescendentes no âmbito da escola, da família e das instituições por elas frequentadas ao longo de suas trajetórias de vida e educacionais.

Neste sentido, os contextos das experiências formativas das participantes serão tomados como fios que conduzem à observação dos movimentos de constituição de suas identidades, a partir dos recortes interseccionais de gênero-raça-classe. Assim, após esse processo de análises das histórias de vida das mulheres afrodescendentes envidaremos as

seguintes reflexões: o que nos ensinam as histórias de vida dessas mulheres afrodescendentes, em que suas histórias se cruzam e, qual a importância da EJA em suas trajetórias de vida e experiências educacionais?

6 TRILHANDO PELAS MEMÓRIAS DE MULHERES AFRODESCENDENTES DE SUCESSO EDUCACIONAL

Em termos de movimento negro e no movimento de mulheres se fala muito em ser o sujeito da própria história; nesse sentido eu sou mais lacaniana, vamos ser os sujeitos do nosso próprio discurso. O resto vem por acréscimo. Não é fácil, só na prática é que vai se percebendo e construindo a identidade, porque o que está colocado em questão também, é justamente de uma identidade a ser construída, reconstruída, desconstruída, num processo dialético realmente muito rico. (Lélia Gonzalez em Entrevista à Revista SEAF, 2019)

Nas linhas desta seção buscamos refletir sobre as memórias das duas mulheres afrodescendentes, egressas da EJA, participantes desse processo de investigação. A intenção é compreender, a partir das histórias de vida de cada uma, a importância de suas experiências escolares na EJA, em suas formas de organização da vida e no enfrentamento das suas dificuldades socioculturais, baseadas nas questões de gênero, raça e classe.

Buscaremos também fazer uma análise das táticas utilizadas por elas para que pudessem alcançar a emancipação social e política e assim obter o sucesso educacional/profissional, desejado por cada uma delas, de maneira singular.

Para tanto, descreveremos alguns elementos que buscam revelar as trajetórias de vida e formação dessas mulheres afrodescendentes, participantes desta pesquisa. Nos deteremos em conhecer as suas histórias de vida desde a infância até a vida adulta, destacando aspectos que marcaram/marcam as suas trajetórias no que se refere à construção de suas identidades raciais, de gênero e de classe, levando em consideração as vivências, oriundas desse pertencimento identitário.

Ao apresentar os aspectos destacados pelas participantes que marcaram/marcam as suas trajetórias de vida buscaremos compreender esse processo de construção identitária e também, como as categorias de gênero-raça-classe se configuram em suas narrativas, pois trata-se do processo que nos dará condições de refletir sobre as inter-relações entre as várias travessias de vida. Também nesta seção descrevemos como e onde ocorreram as entrevistas e as impressões da pesquisadora sobre o transcorrer das narrativas de vida.

Como dito inicialmente, um conjunto de inquietações nos levaram aos seguintes questionamentos, os quais tentaremos problematizar/refletir: Quais experiências de vida fizeram com que as mulheres afrodescendentes, participantes da pesquisa percebessem a EJA como possibilidade de conclusão da escolarização básica e garantia do direito à

educação? Qual a importância da EJA na vida dessas mulheres afrodescendentes como possibilidade de sucesso educacional/profissional, frente às realidades da vida social e escolar? Quais as táticas utilizadas por mulheres afrodescendentes em suas experiências na EJA, a fim de que possam alcançar o sucesso educacional/profissional desejado por cada uma delas, de maneira singular.

6.1 O Lugar de Fala das Mulheres Afrodescendentes

Refletir sobre as trajetórias de vida de mulheres afrodescendentes, e em especial suas vivências da passagem pela EJA, nos leva a compreender o quanto se faz necessário contar nossas próprias histórias e falar sobre o sucesso dessas mulheres, porque esse é um lugar que não costuma ser dado gratuitamente para nós.

Olhar para nossas histórias significa resgatar nossas memórias e, sobretudo valorizar os comportamentos positivos de superação das adversidades, de transformação e de crescimento. Significa ocupar um lugar de fala que nos foi retirado. “Aqui o falar não se restringe ao ato de emitir palavras, mas de poder existir” (RIBEIRO, 2017, p. 64).

Pensamos lugar de fala como determinado espaço criado para refutar a historiografia tradicional e a hierarquização de saberes, consequente da hierarquia social que, ao nos silenciar estruturalmente, faz com que sejamos tratadas de maneira subalternizada, restringindo as nossas vozes epistêmicas, saberes e oportunidades de acessar de forma justa a universidade e os espaços de poder.

Quando falamos de resgatar nossas memórias acreditamos que esta ultrapassa a dimensão individual, pois as memórias de uma pessoa nunca são somente suas, uma vez que nenhuma lembrança existe distanciada da sociedade em que viveu. A memória, nesta perspectiva, não é individual, mas formada pela vivência de uma pessoa em diversos grupos ao mesmo tempo. É a soma das várias memórias coletivas que se aloca do ser e representam a sua parcela individual de experiência. Brito e Gomes (2015, p.133), nos ajuda nessa compreensão quando afirmam que “a memória deve ser entendida aqui, como um fenômeno coletivo e social, ou seja, como um fenômeno construído coletivamente e submetido a flutuações, transformações, mudanças constantes”.

Enquanto pesquisadora passei por inúmeros momentos de reflexão sobre a responsabilidade com relação as narrativas de vida que estavam em minhas mãos.

Confesso que tive receio de não corresponder a riqueza das vivências trazidas, por meio das memórias das duas mulheres afrodescendentes, participantes da pesquisa.

Nesses momentos, além de assumir o meu lugar de fala como mulher afrodescendente, educadora e pesquisadora/mestranda exercitei a difícil tarefa de escutar. Senti que existe o poder da palavra, mas o poder da escuta é um privilégio. Escutar o que o/a outro/a diz, fazer parte, mesmo que por alguns momentos da vida, na mistura do passado e presente. Estava diante de alguns desafios, o de articular e entrelaçar tempos diferentes, a memória mais atual, a da infância, da juventude e da vida adulta.

Desse modo, a seguir será apresentado alguns elementos da trajetória de vida de cada uma das participantes (desde a infância até os dias atuais), que nos ajudam a compreender o processo de construção identitária de cada uma delas, e como as questões de gênero-raça-classe se inter-relacionam.

6.1.1 MARIA ELOIZA DA SILVA



Maria Eloiza da Silva, tem 54 anos, é casada e possui uma filha de 7 anos de idade. Nasceu no Povoado Pequizeiro, que fica localizado na zona rural de Campo Maior (PI). Filha de pai açougueiro e mãe dona de casa, tem cinco irmãos, sendo a família constituída por cinco mulheres e um homem.

Para conseguir as informações da pesquisa tivemos cinco encontros, que foram realizados em seu local de trabalho, na SEDUC-PI, especificamente na Gerência de Educação de Jovens e Adultos.

Seu contato, consegui durante a realização de uma palestra com a pesquisadora Jane Paiva, que é professora da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), e estuda questões relacionadas às políticas de EJA e da formação de

pedagogos e professores para essa modalidade. A palestra foi realizada no PPGED-UFPI e, na oportunidade, os/as pesquisadores/as presentes socializaram suas pesquisas. Durante a exposição da pesquisa em desenvolvimento, a Doutora Djanira do Espírito Santo Lopes Cunha, que é Técnica em Assuntos Educacionais da UFPI e professora da Rede Pública Estadual de Ensino do Piauí, falou da importância do estudo e passou o contato de Maria Eloiza, que prontamente aceitou participar da pesquisa.

Em sua narrativa conta que até os oito anos de idade teve uma infância muito feliz, não precisou trabalhar e não possuía dificuldades financeiras na família. Nesse período, sua mãe cuidava da casa e dos filhos/as e o pai era açougueiro. Maria Eloiza conta ainda que:

[...] a gente brincava muito e minha mãe contava muita história para nós. Minha mãe é analfabeta, hoje ela tem 80 anos, mas na época era incrível, eu não esqueço, como ainda eu vejo, assim sempre à noite, mamãe sentava na porta conosco, sentava todo mundo no chão, a lua clara e a mamãe ia contar história para nós. Eu lembro que minha mãe contava muitas histórias para nós, não é à toa que eu adoro ouvir histórias. [...] se eu tiver uma fábula ou alguma coisa, eu só sossego quando termina de ler, porque eu gosto muito de histórias, de contar histórias (ENTREVISTA MARIA ELOIZA, 2019).

Na fala de Maria Eloiza, evidenciamos o valor que ela dá à leitura e sobre a importância da mãe nesse processo que, mesmo sendo analfabeta, conseguia compartilhar as histórias com os/as filhos/as através da tradição oral. Essa atitude da mãe demonstra que o ambiente familiar e as experiências que a criança vive em seu dia a dia têm grande influência no seu desenvolvimento. E no que diz respeito à leitura, o hábito de ler e contar histórias em família ajuda no desempenho escolar durante a infância, contribuindo para a aprendizagem ao longo da vida.

Ao narrar suas experiências no campo, Maria Eloiza ressalta que:

A minha infância foi toda no interior, eu fui uma menina muito feliz. Por a gente morar no interior, eu brinquei muito, corri muito depois das chuvas. A gente tinha liberdade de correr, aquelas baixas, dentro das poças de água, de lama. Eu vivi a infância, brinquei muito de casinha, brinquei muito de comidinha (ENTREVISTA MARIA ELOIZA, 2019).

A narrativa de Maria Eloiza nos remonta à maneira como as relações de gênero são vivenciadas nas brincadeiras de meninas e meninos em uma sociedade sexista e patriarcal como a nossa. Há uma domesticação dos corpos e das mentes desde a infância, que leva as crianças a se apropriarem de saberes repassados e naturalizados como padrões

de conduta, evidenciando os lugares de gênero e as relações de poder, reforçando o que é ser homem e ser mulher em nossa sociedade.

A concepção de ser papel da mulher as atribuições do lar atravessa o brincar, uma vez que as meninas são direcionadas às brincadeiras e brinquedos que representam o trabalho doméstico e a maternidade, como brincar com bonecas e utensílios do lar. Já para os meninos, são pensados valores fora do campo, do cuidar e da domesticidade, pois são direcionados para as brincadeiras e brinquedos como carros, bolas, armas e etc, todas elas ligadas à força, ao controle, ao poder e à dominação do homem.

Sobre o processo de escolarização, Maria Eloiza conta que começou a estudar aos sete anos de idade numa escola que ficava localizada na sua comunidade, chamada Grupo Escolar Pequizeiro. Nesta instituição era ofertado somente os anos iniciais do Ensino Fundamental (até o 4º ano) e, quem desejasse dá prosseguimento aos estudos deveria matricular-se numa outra escola da cidade de Campo Maior, mas para isso precisava de transporte particular, porque na época não havia programas de transporte escolar público para atender as crianças e adolescentes do campo.

Em seu Memorial de Formação, Maria Eloiza descreve sua experiência nesse período, relatando que a escola funcionava a partir de um modelo de classes multisseriadas, que é uma forma de organização de ensino na qual o/a professor/a trabalha, na mesma sala de aula, com várias séries do Ensino Fundamental simultaneamente, tendo de atender a alunos/as com idades e níveis de conhecimento diferentes. Esse modelo é bastante presente na zona rural do país, sobretudo em áreas de difícil acesso, por conta da distância da zona urbana e da inexistência de transporte escolar público. Sobre essa situação Maria Eloiza relata:

A escola tinha uma pedagogia bastante centralizada, onde havia os dias em que os alunos eram obrigados a 'dar' a lição. Era preciso fazer a leitura de um texto do livro para a professora, não lembro mais o espaço de tempo em que se repetia a estratégia. O espaço da sala de aula era único, pois as dependências da escola eram somente a cantina bem pequena e a sala de aula, em uma área retangular com piso de cimento, coberta com telhas, mas sem paredes. Quem passava no caminho que havia ao lado da escola chamava a atenção de todos, também não haviam muros, apenas cerca de arame farpado. A hora do recreio era sempre a mais esperada por todos, no entanto aquele que não conseguia fazer a leitura de forma correta ficava sem recreio (MEMORIAL DE FORMAÇÃO MARIA ELOIZA, 2019).

Maria Eloiza consegue descrever algumas das situações em que as pessoas do campo vivenciam para garantir o acesso à escola. Na maioria são condições precárias de atendimento, que estão relacionadas à falta e/ou ineficiência de políticas públicas,

expressando-se na precariedade das condições existenciais das escolas multisseriadas e, que prejudicam o processo de ensino-aprendizagem das crianças e adolescentes atendidas por essas instituições.

Os prédios necessitam de reformas, uma vez que muitas escolas constituem-se em um único espaço físico e funcionam em salões paroquiais, centros comunitários, varandas de residências, não possuindo área para cozinha, merenda, lazer, biblioteca, banheiro, etc. E ainda existe as dificuldades enfrentadas pelos/as professores/as e estudantes, em relação ao transporte escolar e às longas distâncias percorridas para chegar à escola e retornar as suas casas realizadas por diferentes vias e meios de transportes utilizados no campo. Outra dificuldade está relacionada ao trabalho pedagógico do/a professor/a, que precisa de um planejamento diferenciado para todas as séries com as quais trabalha, carecendo de apoio para organizar o tempo, espaço e conhecimento escolar (BARROS et al., 2010).

Por volta dos oito ou nove anos de idade (não conseguiu precisar a data), Maria Eloiza narra que sua família passou a ter algumas dificuldades financeiras, pois o pai havia se separado da sua mãe, deixando-a com a responsabilidade de seis crianças para cuidar, sendo que ela não trabalhava na época.

[...] até os sete anos não passamos dificuldade, mas com 8 ou 9 anos acho, o meu pai nos deixou, foi embora, ele não morreu, ele deixou minha mãe e deixou a gente por outra mulher, aí minha mãe com seis meninos. Meu irmão ainda era um bebê de colo, minha mãe morava no interior, analfabeta, não trabalhava, para cuidar desse monte de menino? Então, minha mãe começou a 'distribuir' as crianças entre os irmãos para nos garantir pelo menos a comida. Então, eu fui morar na casa de uma tia aqui em Teresina. Acho que tinha uma faixa de 9 a 10 anos, aí a minha irmã, a mais velha ela colocou na casa de uma colega dela lá em Campo Maior. Os irmãos menores ela ficou (ENTREVISTA MARIA ELOIZA, 2019).

Por conta dessas dificuldades financeiras enfrentadas por sua família, Maria Eloiza conta que ficou algum tempo sem ir à escola, retornando seus estudos do Ensino Fundamental somente aos dez anos de idade, quando sua tia, com quem estava morando resolveu matriculá-la em uma escola de Teresina. Nesse período, Maria Eloiza relata que auxiliava nos trabalhos domésticos e também passava as roupas que sua tia lavava dos Soldados do 25º Batalhão de Caçadores (BEC) de Teresina.

As situações vivenciadas por Maria Eloiza e seus irmãos durante a infância, devido ao abandono parental representam, segundo dados do IBGE do ano de 2015, a história de 11,6 milhões de famílias que são formadas apenas por mães solo, ou seja, mães que criam seus filhos/as sozinhas, e sofrem com o abandono material e afetivo, fato que

ocorre quando o genitor deixa de prover recursos básicos para a subsistência do menor.

Uma questão paira sobre essa situação: por que a sociedade não condena o abandono de um filho/a quando é um pai que assim procede, como condenaria o abandono desse filho/a pela mãe? Infelizmente, ainda fazemos parte de uma sociedade patriarcal, em que o cuidado com os/as filhos/as é atribuído principalmente às mães. Enquanto isso, diversas crianças e adolescentes crescem com a lacuna do pai ausente, o que pode acarretar algumas dificuldades no seu desenvolvimento, que podem ser tanto de ordem material como de afetiva, em termos de relacionamento, do bem-estar e da saúde psíquica.

Aos quinze anos de idade, Maria Eloiza teve que voltar para Campo Maior, pois a tia à “devolveu” para sua mãe, devido alguns conflitos familiares. Com isso, ela ficou sem estudar novamente, uma vez que, no Povoado Pequizeiro só havia escola que ofertava até os anos iniciais do Ensino Fundamental.

Como tentativa de voltar aos estudos, Maria Eloiza foi morar novamente em Campo Maior, dessa vez com uma colega de sua mãe, que era professora de inglês. Sobre essa situação, ela narra da seguinte maneira, o “acordo” feito entre sua mãe e a colega:

[...] ‘manda ela para minha casa que ela me ajuda lá’. Essa ajuda era para ser doméstica. ‘Ela me ajuda e eu coloco ela na escola’. Eu fui para casa dessa colega de minha mãe, fiquei lá um tempo, acabei ficando sem estudar e não deu certo, voltei pra casa novamente (ENTREVISTA MARIA ELOIZA, 2019).

Passados alguns anos, quase completando vinte anos de idade, Maria Eloiza foi morar na casa de outra amiga de sua mãe em Campo Maior e retoma os estudos, conseguindo assim concluir o Ensino Fundamental.

Então eu fui para casa de uma outra pessoa, essa outra pessoa, inclusive virou minha madrinha de crisma, ela era professora também. [...] Como era professora ela tinha visto que eu já estava com a distorção idade-série bastante avançada né... Então ela me matriculou no Centro de Ensino Supletivo de Campo Maior, que hoje são os nossos Centros de Educação de Jovens e Adultos. Antigamente tinha outra nomenclatura, chamava apenas Supletivo. [...] Ela tinha três meninas pequenas, eu cuidava das meninas. Hoje tá tudo moça, mãe de filho. Eu cuidava das meninas e estudava, aí sim eu consegui concluir meu 1º Grau, que é o Ensino Fundamental hoje. Nessa época eu já estava com 20 anos” (ENTREVISTA MARIA ELOIZA, 2019).

A narrativa de Maria Eloiza trata de um ponto bastante comum aos sujeitos/as da EJA: a vida no campo, o trabalho precoce, infantil e, a permanência de relações senhoriais de exploração como moeda de troca para garantir o acesso à escola.

Quando pensamos em classes servis estamos falando de uma comunidade

predominantemente afrodescendente, herdeira do processo de colonização e escravização no Brasil, que tinha (ou tem) como lugar “natural” o trabalho doméstico. Sob essa lógica, a representação da mulher afrodescendente no “pós-abolição”, enquanto empregada doméstica de famílias brancas, reatualiza o seu papel durante a escravidão, como a figura da mucuma (escrava ou criada afrodescendente, geralmente jovem, que vivia mais próxima dos senhores, ajudando nos serviços caseiros) e da “mãe preta” das casas grandes.

Ao concluir o Ensino Fundamental através do Ensino Supletivo, Maria Eloiza conta que ficou pensativa com relação ao que iria fazer da sua vida a partir dali. Ela tinha consciência que não poderia parar de estudar e precisava de um emprego, por isso resolveu fazer um Curso de Datilografia de Documentos para acrescentar no seu currículo.

Nessa época eu não possuía tanta consciência da importância do conhecimento na vida das pessoas, mas algo me dizia que eu precisava estudar, na verdade o ingresso na EJA não aconteceu como opção, mas sim como única solução, o sistema já fazia uma segregação daqueles que estavam “a margem” e eu era uma delas. (ENTREVISTA MARIA ELOIZA, 2019).

Após fazer o Curso de Datilografia de Documentos e com o pensamento de que deveria continuar e não desistir de seus planos, no ano de 1986 ela teve a ousadia de ir a Teresina, tentar conversar com o Secretário de Educação do Piauí, chamado Professor José Raimundo, que era casado com a filha do proprietário das terras onde seu avô era Vaqueiro. Sobre essa situação da sua trajetória de vida, ela conta com detalhes:

Peguei um ônibus em Campo Maior. Nesse dia eu não sabia que a partir dali a minha vida ia ter uma reviravolta. Eu peguei um ônibus desci no troca-troca em Teresina e vim caminhando de lá para cá. Só sabia o Norte, onde era a secretaria de educação, só sabia que era pra cá. Chegando aqui eu entrei e perguntei as pessoas: ‘Onde é a sala do secretário?’. Sei que eu cheguei no gabinete falei com a secretária dele e ela me disse: ‘Quem é você? De onde você é?’. Eu disse: ‘Diga para ele que eu sou neta do Vaqueiro e que eu preciso falar com ele. E ela foi lá dentro e voltou e disse: ‘Olha vamos ali para uma sala, ele pediu para você aguardar ele aqui nessa sala, que ele já vem falar com você’. Eu fiquei numa sala em um auditório e o professor veio e disse: ‘Moça você por aqui?’. Eu disse: ‘Professor eu vim aqui lhe pedir um emprego, porque eu sei que o senhor arranhou um emprego para minha prima. Então ele disse: ‘Vixe Maria, mais um emprego? [...] ‘então você volta, que eu vou ver o que eu posso fazer’. Com menos de um mês, meu tio veio para cá prestar conta dos animais e ele mandou um recado pelo meu tio: ‘José diz para Eloiza, tua sobrinha pra vir aqui tal o dia trazendo todos os documentos’. (ENTREVISTA MARIA ELOIZA, 2019).

Essa fala de Maria Eloiza é muito marcante, pois demonstra sua força e vontade em reinventar a sua história, a partir da consciência de si e da capacidade de transformação da sua condição de vida. Naquele período, no Brasil ainda não havia concursos para ingresso em cargos públicos, por isso para conseguir um emprego era necessário ter um “padrinho político” que poderia ser um governador, deputado, prefeito, vereador ou algum secretário.

Maria Eloiza arriscou e saiu do interior de Campo Maior até a capital para pedir ao Secretário de Educação um emprego. E foi assim que conseguiu, a sua ousadia, persistência e coragem lhe garantiu o cargo de auxiliar de secretaria no Complexo Escolar de Fátima, hoje chamado de 20º Gerência Regional de Educação em Teresina-PI.

Quando isso aconteceu, Maria Eloiza já havia casado com um rapaz de sua comunidade e morava com a sogra. Conversou com seu esposo e disse que iria para Teresina, pois o Secretário de Educação havia conseguido um emprego para ela, mas ele não a apoiou, desacreditando da sua capacidade de conseguir tal êxito. Ainda assim, ela insistiu e disse que iria atrás do sonho dela.

[...] quando foi para mim vir embora eu disse para o meu marido: ‘amanhã eu vou para Teresina’. Ele respondeu: ‘pois você vai só, porque eu não vou. Se você quiser ir vá só’. Extremamente machista sabe? Grosseiro, só hoje eu me dou conta disso, eu não sei onde eu arranjei essa força. Ai eu disse: ‘Se você não vai, então você fica’. Quando foi a noite eu comecei arrumar minhas coisas, aí foi que ele percebeu que eu ia mesmo. Olhou e disse: ‘Eu só não vou com você porque eu não tenho dinheiro para passagem’. (ENTREVISTA MARIA ELOIZA, 2019).

A narrativa de Maria Eloiza, ao relatar a atitude de seu esposo e perceber a sua conquista, demonstra uma das formas de reprodução e perpetuação da dominação masculina – o machismo e o menosprezo do feminino. A ascensão da mulher à espaços públicos de trabalho, sobretudo como chefia ou parte de uma equipe, ainda é compreendida para muitos, como uma ameaça ao domínio masculino dos espaços de poder.

Com o emprego já garantido, ela tinha consciência que a sua trajetória educacional não parava por ali, pois precisava se qualificar mais. Então resolveu se matricular no 2º Grau com Habilitação Técnica para o Magistério, na modalidade semipresencial. Nesse percurso, ela continuava a se profissionalizar, e logo foi transferida do Complexo Escolar de Fátima para assumir o cargo de secretaria de uma creche.

Ao concluir o 2º Grau-Magistério, com suas experiências profissionais na creche,

Maria Eloiza entendia que precisava continuar estudando. Daí resolveu se matricular no preparatório para o vestibular das universidades públicas do Piauí: UFPI e UESPI. Após dois anos de estudos e preparação, no ano de 2000, ela conseguiu ser aprovada na 17ª colocação do curso de Licenciatura em Pedagogia (Turno: Noturno) na UFPI. Para ela, essa aprovação significou uma grande vitória, marca de sua superação e esforço diante de todas as dificuldades ao longo do processo educacional. Logo que foi aprovada no vestibular, Maria Eloiza decidiu seguir sua vida sozinha e resolveu se separar do esposo, pois não percebia nele o apoio necessário para conseguir alcançar seus sonhos e objetivos.

Nesse período, a Secretaria de Estado da Educação já havia mudado sua função para professora e, devido ao seu bom desempenho nas atividades da escola foi convidada a ser diretora da creche em que atuava. Com isso, Maria Eloiza passava o dia na escola e à noite se dirigia a UFPI para assistir as aulas do curso, que concluiu no ano de 2003. No ano seguinte foi transferida da creche em que era diretora, para ser técnica no Departamento de Educação de Jovens e Adultos na Secretaria de Estado da Educação (SEDUC/PI), cargo que ocupa até hoje.

Maria Eloiza não parou por aí, continuou estudando e se qualificando ainda mais. Fez duas Especializações *Lato sensu*: Docência no Ensino Superior e Gestão/Supervisão Escolar. Além disso, conseguiu ser aprovada em dois concursos públicos na Prefeitura Municipal de Teresina, o primeiro no ano de 2006 para professora da Educação Infantil e das séries iniciais do Ensino Fundamental e, no ano de 2007, para o cargo de Pedagoga. Este, ela assumiu.

Atualmente, no âmbito profissional ocupa o cargo de coordenadora da Gerência de Educação de Jovens e Adultos na Secretaria de Estado da Educação (SEDUC-PI) e também é coordenadora pedagógica em uma escola da zona rural, no município de Teresina.

Maria Eloiza considera que a sua trajetória educacional na EJA (que na sua época chamava-se de Ensino Supletivo) teve grande importância na sua vida, pois foi a partir dessa “segunda oportunidade” que retomou os estudos da Educação Básica, conseguiu um emprego, teve o acesso ao Ensino Superior e hoje é a pessoa de referência na SEDUC-PI pelo seu trabalho, defendendo cotidianamente o ensino da EJA, aqueles/as que não tiveram, assim como ela, oportunidade de concluir a escolarização básica na “idade regular”.

Ao falar sobre sua identidade Maria Eloiza comenta que se considera:

Uma defensora dos direitos da mulher, enquanto mulher, ser humano que merece respeito, direito de ser livre, com oportunidades iguais aos homens. Que as mulheres afrodescendentes tenham os mesmos direitos, não por serem afrodescendentes, mas sim por serem seres humanos que pagam seu impostos, contribuem para o crescimento social e merecem respeito (MEMORIAL DE FORMAÇÃO MARIA ELOIZA, 2019).

Maria Eloiza, quando trata da questão racial prefere não se prolongar muito no assunto. Ela diz que se reconhece como uma mulher afrodescendente, que ao longo da sua trajetória educacional não percebeu tanta influência dessa sua condição, chegando a alegar que ingressou na Universidade pelas vagas de ampla concorrência, porque não havia ainda políticas de cotas.

A narrativa de Maria Eloiza sobre o seu processo de construção da identidade demonstra que cada pessoa, a partir de suas vivências vai construindo a sua própria compreensão do significado do que é ser afrodescendente. Para algumas pessoas, o processo de reconhecimento da discriminação é lento e difícil, marcado por culpa, dúvida ou ressentimento. Como nos diz Nóvoa (2000), é preciso tempo para que as pessoas possam mudar, tornarem-se outras sem perder a si mesmas; são processos que não têm linearidade, nem mesmo prazos definidos ou etapas preestabelecidas.

6.1.2 FRANCISCA FABIANA DO NASCIMENTO CALÁCIO



Francisca Fabiana do Nascimento Calácio, tem 36 anos, casada e tem dois filhos, uma menina de 15 anos e um menino de 14 anos. Nasceu no Povoado Sambaíba, que fica localizado na zona rural de Campo Maior (PI). Filha de pais agricultores, possui 5 irmãos, sendo a família constituída por 2 mulheres e 4 homens.

Para conseguir as informações da pesquisa tivemos quatro encontros formais para conversa e realização das

entrevistas, que aconteceram no Centro de Ciências da Educação/UFPI, na sala de

professor de número 19.

Seu contato, consegui durante uma conversa informal sobre a pesquisa com o Me. Antonio Ferreira de Sousa Sobrinho, que atuou como professor adjunto IV do Departamento de Fundamentos da Educação da UFPI, nas disciplinas da área de Fundamentos Político-Administrativos da Educação e, Educação de Jovens e Adultos. Também é coordenador do Fórum Estadual de EJA do Piauí.

Na conversa, o professor citou o nome de Fabiana, que foi sua aluna na graduação, contando que ela havia compartilhado sua história de vida durante uma atividade da disciplina de Fundamentos da Educação de Jovens e Adultos do curso de Pedagogia (Turno - Noite), e que poderia ser uma das participantes da pesquisa. Entrei em contato com ela e logo aceitou participar do estudo.

Na sua narrativa, Fabiana conta que durante a infância auxiliava em casa nos afazeres domésticos, mas não precisou trabalhar na roça com os pais. Segundo ela “[...] até mesmo os meninos, lá em casa ninguém impedia da gente ir pra escola. No tempo de ir pra escola agente ia. Comecei a estudar com sete anos e fiz a alfabetização” (ENTREVISTA FABIANA, 2019). Fabiana considera que seus pais sempre incentivaram todos os/as filhos/as a estudarem e serem “alguém na vida”.

Segundo ela, a escola em que fez as séries iniciais ficava localizada na sua comunidade e, se chamava Grupo Escolar Nossa Senhora do Amparo. Nesta instituição, só era ofertada os anos iniciais do Ensino Fundamental (até o 4º ano). Quem desejasse continuar os estudos deveria matricular-se em uma escola da cidade de Campo Maior e para isso, também precisava ter transporte.

Nessa época só ia continuar os estudos quem tinha dinheiro pra ir pra Campo Maior. Não tinha essa questão das verbas que tem hoje do governo, não tinha transporte escolar. Então, só ia quem tinha condições mesmo de ir ou tivesse algum parente pra ficar na casa. Por isso eu fiz até a quarta série e parei, porque não tinha como ir todo dia ou onde morar lá (ENTREVISTA FABIANA, 2019).

O Grupo Escolar Nossa Senhora do Amparo, assim como a maioria das escolas da zona rural funcionava a partir do modelo de classes multisseriadas. Sobre essa organização da escola Fabiana conta que: “[...] sempre estudei assim, por isso eu ajudei várias pessoas que tinham dificuldades de aprender. Nessa sala mesmo, tinha pessoas de mais de vinte anos que continuavam lá e aliás eu saí e essas pessoas ainda continuavam lá” (ENTREVISTA FABIANA, 2019).

Fabiana conta que, ao concluir a 4^o série continuou frequentando a escola do seu povoado como “ouvinte”, o que a levou a cursar a mesma série duas vezes, já que não desejava parar nesse tempo e, devidos às dificuldades financeiras da família, não tinha condições de ficar Campo Maior na casa da tia para poder estudar.

Em meio àquela situação, como gostava muito de estudar, minha professora permitiu que eu ficasse na escola por mais um ano, ou seja, fiz a 4^o série duas vezes. Ao final destas duas oportunidades a professora falou para a minha mãe que não seria mais possível eu ficar na escola e a mesma incentivou minha mãe, que tinha uma irmã que morava em Campo Maior a me levar pra lá. E mesmo em meio as dificuldades financeiras minha mãe me levou para morar na casa da minha tia, fiquei muito feliz por ter oportunidade de dar continuidade aos meus estudos. Estudei o primeiro semestre, obtive excelentes notas, tudo estava bem. No entanto, ao retornar das férias tivemos apenas um mês de aula. Logo depois os professores entraram em greve e passou mais de 4 meses e minha mãe me levou de volta para o interior, acabando assim com o meu sonho. (MEMORIAL DE FORMAÇÃO FABIANA, 2019).

A realidade vivenciada por Fabiana durante a sua infância, se assemelha à história de Maria Eloiza e de tantas outras pessoas nascidas no campo que passaram por várias dificuldades e interrupções em seu processo de escolarização, devido à precariedade das condições existenciais das escolas multisseriadas nesses locais. Todas essas situações revelam a urgência da adoção de política pública efetiva para as escolas do campo. Trata-se da necessidade de elaborar uma proposta educativa que enfrente a precarização das escolas multisseriadas, alicerçada na preocupação de elaborar um projeto de aprendizagem, centrado nas necessidades dos/as sujeitos/as que atende.

Depois de aproximadamente quatro anos sem estudar, no ano de 2000 foi inaugurada uma escola no Povoado Água Fria, que tinha transporte para levar os alunos da sua comunidade. Assim, foi possível Fabiana se matricular na 5^o série, já com 15 anos de idade. Nesse período, ela narra que estava namorando um rapaz do seu povoado e que iriam se casar. Cursou o primeiro semestre da 5^o série, mas não concluiu, porque mudou-se para outro povoado com a família, que não tinha escola e nem transporte escolar. Mais uma vez, ela vê seu sonho de estudar interrompido.

“O tempo passou e como qualquer menina do interior, erámos preparadas para casar cedo e foi o que aconteceu na minha vida. Aos 15 anos de idade conheci um rapaz, namoramos um ano e casamos, passaram-se cinco anos tive minha primeira filha e logo em seguida tive meu outro filho, o sonho de estudar sempre continuava, no entanto, não tinha oportunidade” (MEMORIAL DE FORMAÇÃO FABIANA, 2019).

Passados alguns anos, no ano de 2007, Fabiana foi junto com a família morar em

Teresina, porque seu esposo conseguiu um emprego de pedreiro. Ao chegar na cidade percebeu que essa seria a oportunidade de retomar os estudos, já que estaria morando na capital. Fabiana conta que esperou os filhos crescerem e, somente no ano de 2010 retomou a escola numa sala de EJA.

“Em 2007, vimos morar em Teresina. Aí sim pude sonhar novamente com a oportunidade de estudar, foi então, que para minha surpresa, perto da minha casa começaram a construir uma escola, aí sim meu coração palpitou de alegria, pois ia ter a oportunidade de estudar. No entanto, somente em 2010, foi que voltei a sala de aula no sexto ano do Ensino Fundamental, é claro na EJA”. (MEMORIAL DE FORMAÇÃO FABIANA, 2019).

A maneira como Fabiana vivenciou essa etapa da sua vida – casar e ter filhos/as – coloca em evidência o modelo de sociedade patriarcal em que fomos gestados/as. Esse modelo funciona através de determinada dicotomia, em que as mulheres foram destinadas às funções nos espaços privados, especificamente o trabalho doméstico, enquanto os homens tiveram acesso aos espaços públicos de trabalho. A família patriarcal se organiza com base no modelo pai/marido e provedor, mãe/esposa e dona de casa, com o pressuposto de que a vontade do pai deve se impor sobre a da esposa e a dos filhos/as.

Fabiana conta que, no início, os seus planos era concluir somente o Ensino Fundamental, sendo a etapa da Educação Básica que tinha na escola próximo à sua casa. No entanto, ao concluir, demonstrando grande desejo de prosseguir os estudos, seu esposo perguntou se ela não gostaria de continuar estudando e fazer o Ensino Médio. Ela diz então:

“[...] eu perguntei pra ele se ele ia ficar com as crianças pra eu poder estudar, pois, a escola do Ensino Médio era em outro bairro e a diretora da nova escola não permitia a presença de crianças na sala de aula. Foi então que ele falou que ficaria com as crianças, como no Ensino Fundamental. Aí procurei uma escola que tinha a EJA no Ensino Médio, pois afinal de contas não tinha muito tempo a perder”. (MEMORIAL DE FORMAÇÃO FABIANA, 2019).

Após conversar com o esposo sobre a necessidade de continuar estudando, Fabiana se matriculou numa escola de Ensino Médio, na modalidade EJA e conseguiu concluir sua escolarização básica no ano de 2013. A narrativa de Fabiana mais uma vez demonstra o modelo de sociedade patriarcal em que vivemos, que tem no homem o provedor da casa e dono da palavra final na família.

A divisão sexual do trabalho tem por características a destinação prioritária dos homens à esfera produtiva e das mulheres à esfera reprodutiva, e

simultaneamente, a apreensão pelos homens das funções de forte valor social agregado (políticas, religiosas, militares etc.) Esta forma de divisão social do trabalho tem dois princípios organizadores: o princípio da separação (existem trabalhos de homens e trabalhos de mulheres) e o princípio de hierarquização (um trabalho de homem “vale” mais do que um trabalho de mulher”) (KERGOAT, 2009, p. 68)

Uma das consequências dessa separação é que as mulheres ainda ocupam poucos espaços de poder e decisão, tanto no setor privado quanto no público, e quando conseguem ocupar um trabalho remunerado, isso não implica na alteração da sua responsabilidade pelo trabalho doméstico, e ainda de cuidados dos/as filhos/as e esposo.

Além disso, a divisão sexual do trabalho tem enorme impacto na autonomia econômica das mulheres. Embora a presença delas no mercado de trabalho formal e informal tenha aumentado ao longo dos anos, sua realidade ainda é marcada por diferenças salariais e maior desemprego, acesso a empregos precários e jornadas parciais de trabalho, necessárias para que elas possam equilibrar seu tempo com as tarefas de cuidado com as pessoas e da casa.

Fabiana conta ainda que durante o período de estudo no Ensino Médio teve a oportunidade de fazer, na escola em que estudava, o Curso de Corte e Costura Básico por meio do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC) criado pelo Governo Federal no ano de 2011 mediante a Lei nº 12.513, com a finalidade de ampliar a oferta de cursos de Educação Profissional e Tecnológica (EPT) e, de programas, projetos e ações de assistência técnica e financeira destinados aos alunos/as da Educação Básica.

Fabiana narra que já fazia crochê (artesanato feito com uma agulha especial, dotada de um gancho), para ajudar nas despesas de casa e, com o curso pôde aumentar a renda familiar. Como já vinha economizando dinheiro há algum tempo para fazer esse curso e o conseguiu gratuitamente, ela resolveu investir o dinheiro, comprando duas máquinas de costura e logo começou a trabalhar e receber várias encomendas de roupas. Sobre essa experiência, Fabiana fala da importância da educação em sua trajetória, garantindo que ela foi “[...] *um divisor de águas na minha vida. Tudo foi através da educação, porque se eu não tivesse na escola eu não teria tido acesso a esse curso né!*” (ENTREVISTA FABIANA, 2019).

Fabiana conta que ao concluir o Ensino Médio, sua vida não era mais a mesma, pois ela começou a perceber os resultados dos seus esforços através dos estudos. Por isso, resolveu fazer o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e prestar vestibular para o

curso de Licenciatura em Pedagogia, que se tornou o grande sonho da vida profissional. Para isso, fez um preparatório do ENEM gratuito, que funcionava na Escola Municipal Marcílio Rangel e preparou-se durante todo o ano de 2014.

Seus esforços valeram a pena, pois no ano de 2015 conseguiu a tão sonhada aprovação pelo sistema de cotas, destinado a alunos de escola pública, para o curso de Licenciatura em Pedagogia na UFPI. Também conseguiu ser aprovada em mais duas faculdades privadas, com o sistema de bolsa integral pelo Programa Universidade para Todos (PROUNI), que foi criado pelo Governo Federal, com o objetivo conceder bolsas de estudo integrais e parciais em cursos de graduação e sequenciais de formação específica, em instituições privadas de ensino superior.

“Minha vida começou a mudar, já não era mais apenas para concluir o Ensino Médio, comecei a sonhar com um curso superior, ou seja, minha paixão pela Pedagogia despertou. Comecei a lutar por esse sonho, mas não queria um curso em qualquer lugar, queria na UFPI, e em 2015.2 consegui passar para Pedagogia. Enfim meu sonho se tornou realidade”. (MEMORIAL DE FORMAÇÃO FABIANA, 2019).

No início do curso de Pedagogia na UFPI, Fabiana teve inúmeras dificuldades. Além das financeiras, houveram também àquelas referentes a adaptação ao modelo de ensino da universidade, a complexidade dos textos que deveria ler, como também, a postura de alguns professores/as que, segundo ela, não tinham sensibilidade para entender as dificuldades dos/as alunos/as, principalmente, dos que vieram da EJA e aqueles/as que estavam a bastante tempo sem estudar.

Ela conta que alguns desses professores/as não tiveram a curiosidade de saber a trajetória escolar dos/as alunos/as. No primeiro dia de aula, apenas liam o plano de ensino da disciplina e indicavam uma lista de livros que eles deveriam pegar na biblioteca para ler. No entanto, Fabiana relata que também tiveram muitos professores/as que ajudaram a turma nesse processo de adaptação, e foram sensíveis as suas dificuldades de adaptação. Em um dos seus relatos, Fabiana conta a experiência em que a professora da disciplina de História da Educação solicita da turma, que cada um conte um pouco da sua trajetória educacional:

Essa professora teve a curiosidade, a sabedoria de saber de onde vínhamos. Mesmo na apresentação, logo na primeira aula, ela procurou saber qual era a trajetória de cada um, de onde vinha, como tinha chegado, como tinha sido a sua formação no Ensino Médio, se estava com muito tempo sem estudar, se tinha vindo alguém da EJA. Aí eu fui logo dizendo que tinha vindo da EJA: ‘professora vou ter muita dificuldade, porque sou péssima em interpretar

texto”. Aí ela disse: ‘não se preocupe, vai dá certo, estamos aqui para ajudar’ (ENTREVISTA FABIANA, 2019).

Com o passar do tempo, diante de muita persistência, apoio do esposo e dos filhos, Fabiana relata que conseguiu vencer todas as dificuldades de adaptação ao contexto da universidade e alcançou, ao longo do curso, sempre boas notas, assim como havia ocorrido no Ensino Fundamental e Médio. Ela diz: *“Mas, isso foi dificuldade superada, sempre batalhei com esforço e dedicação, nunca me deixei abalar pelas dificuldades enfrentadas. Por isso estou aqui hoje” (ENTREVISTA FABIANA, 2019).*

Fabiana ressalta a importância do seu esposo na sua trajetória educacional, pois desde o Ensino Fundamental, ele a incentivava na sua trajetória de estudo, “ajudando” a cuidar das crianças no momento em que ela estava na escola. Durante um semestre do curso, ele a levava todo dia para a universidade e voltava para cuidar das crianças em casa. De acordo com seu relato, esse apoio foi primordial para alcançar os seus sonhos e objetivos.

De tanto ir para a universidade e conhecer aquele espaço, reconhecendo sua importância na vida das pessoas que lá estavam, seu esposo acabou se motivando também a entrar em um curso superior. E assim fez: concluiu o Ensino Fundamental e o Ensino Médio através do Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA), que é uma avaliação feita pelos alunos que não tiveram oportunidade de concluir seus estudos na “idade regular”, para pleitear certificação no nível de conclusão do Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Na realização desse exame, que é uma espécie de supletivo, o aluno recebe atendimento e acompanhamento em diversas disciplinas escolares como, por exemplo, português, matemática, química, física, biologia e diversas outras disciplinas. Os aprovados nesta prova terão direito a um certificado emitido pela Secretaria de Educação de seu município.

Ao ser aprovado no ENCCEJA e conseguir a certificação do Ensino Fundamental e Ensino Médio, seu esposo fez o ENEM e conseguiu aprovação em Licenciatura em Geografia na UFPI no ano de 2017. Essa conquista foi de grande alegria para a família de Fabiana e também incentivo para os seus filhos sobre a importância da educação e sobre nunca desistir dos seus sonhos. Sobre essa relação com os filhos, ela conta:

Meus meninos, tem alguns professores que foram meus também e aí eles

sempre dizem assim: 'Mãe a gente tem muito orgulho da senhora, porque sempre quando acontece algo na escola com a gente, os professores dizem: vão se espelhar na mãe de vocês, a mãe de vocês é um exemplo de determinação'. Tipo quando eles tão lá com um pouco de preguiça aí os professores dizem: 'Olha, tu tem que se se espelhar na tua mãe, ela era aluna aqui e só tirava nota boa'. (ENTREVISTA FABIANA, 2019).

Fabiana diz que sempre buscou ser uma boa aluna, não faltava às aulas e aproveitou todas as oportunidades que a universidade pôde lhe oferecer em termos de formação, atuando nas áreas do ensino e da pesquisa. Durante um ano foi bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), que visa apoiar a política de Iniciação Científica desenvolvida nas Instituições de Ensino e/ou Pesquisa, por meio da concessão de bolsas de Iniciação Científica (IC) a estudantes de graduação integrados na pesquisa científica. Sobre essa experiência ela relata que:

“Aprendi bastante nesse período, foi bem pertinente, foi bem relevante para o meu aprendizado aqui dentro da universidade. Na pesquisa aprendi coisas que somente a sala de aula não me proporcionava. A pesquisa me proporcionou essa diversidade, esse novo olhar para o mundo e para o conhecimento”. (ENTREVISTA FABIANA, 2019).

Também participou, por três semestres, do Programa de Monitoria, que proporciona ao estudante de graduação a oportunidade de aprofundamento em determinada área de conhecimento, e colaborar com os/as professores/as para o desenvolvimento e aperfeiçoamento das atividades técnico-didáticas das disciplinas. Além disso, foi professora estagiária pela SEMEC/Teresina durante dois anos no Centro Municipal de Educação Infantil, próximo à sua casa. Nesse espaço, Fabiana relata que, de fato foi construindo sua identidade, enquanto professora e a partir dessa experiência decidiu em que área da educação poderá atuar.

No estágio decidi pela Educação Infantil, na área de educação especial. Pretendo participar de congressos, seminários, palestras sobre autismo, que é uma área que eu pretendo estudar ou até mesmo embora não vá atuar nessa questão, o professor ele tem que tá preparado, porque essas crianças vão pra escola e o professor muitas vezes deixa aquela criança lá, como só tá ali por estar. E eu pretendo não ser um profissional assim, que deixe...Eu pretendo fazer algo por eles, porque eles são capazes de aprender também, dentro da possibilidade deles, mas eles são capazes (ENTREVISTA FABIANA, 2019).

Ao concluir o curso de Pedagogia, Fabiana conta que pretende continuar estudando e se qualificando. Atualmente, ela faz o curso de Libras no Centro Cultural de Línguas (CCL), e também pretende fazer uma especialização *latu sensu* na área de

educação especial e docência do ensino superior. Além disso, deseja fazer o Mestrado em Educação e ser aprovada em um concurso público.

O desejo é não parar, porque ser professor, a área do ensino é uma profissão que está sempre se resignificando. O mundo está em transformação e se o professor ficar estagnado, ele dificilmente terá acesso ao mercado de trabalho, por isso temos que estar preparados para as oportunidades que irão surgir, não parar nunca (ENTREVISTA FABIANA, 2019).

Fabiana relata que se considera uma mulher de sucesso, pois tudo que conquistou na vida educacional e profissional, mesmo em frente às dificuldades, foi resultado de muito esforço e persistência. Para ela, a EJA foi fundamental na sua vida e da sua família, pois essa modalidade a permitiu retornar à escola, concluir a Educação Básica, se qualificar na sua profissão de costureira e acessar o Ensino Superior no curso de Pedagogia, que se tornou o seu grande sonho.

Quando fala da construção de sua identidade, de raça e de gênero, Fabiana conta que somente no curso superior é que foi saber da importância dessas discussões e o quanto elas foram presentes em sua vida. A partir desse momento começou a rememorar a sua infância e conta que sofria muito, por causa da sua cor. Ela diz:

Querendo ou não, por causa da questão da nossa cor, somos rejeitados por alguns e isso me angustiava muito. Questão de cabelo por exemplo, antes de ingressar na universidade achava meu cabelo feio, buscava alisar, fazia chapinha, hoje com o conhecimento que tenho para mim, isso pouco importa e como estou pouco me importando com o que pensam, deixou minha vida mais leve e dessa forma, contribuiu para o meu desenvolvimento educacional, intelectual e profissional (MEMORIAL DE FORMAÇÃO FABIANA, 2019).

Fabiana narra ainda que não tem vergonha de dizer que ingressou na universidade pelo sistema de cotas para alunos de escola pública, e fala com muito orgulho para todos que é uma mulher de sucesso, graças à educação e a EJA, que a proporcionou tudo que tem hoje na vida.

A narrativa de Fabiana, diferente de Maria Eloiza demonstra que muitas mulheres, após o encontro com a universidade pública, passam por alguns processos de descobertas, e uma delas tem sido as descobertas identitárias, como o “tornar-se afrodescendente”, a partir da consciência histórico racial que tem ocorrido através de experiências e vivências individuais e coletivas – espaços de formação. Afinal, para muitas, essa foi (talvez) a primeira oportunidade de ocupar outros espaços de valorização e resignificações de conhecimentos/saberes e identidades, seja como estudantes ou trabalhadoras desse local.

Para Fabiana e Maria Eloiza, acessar o espaço acadêmico foi um sonho realizado, porque elas reconhecem que esse é um espaço privilegiado, de socialização e aprendizados contínuo.

6.2 Desvendando os “nós” e as inter-relações entre as trajetórias de vida

As experiências de vida e educacionais de Maria Eloiza e Fabiana, são marcadas por inúmeras situações que geraram interrupções em seus processos de escolarização. Essas situações na maioria das vezes estavam relacionadas às dificuldades financeiras enfrentadas por suas famílias e pelo fato de residirem na zona rural, onde não havia escolas que ofertassem os anos finais do Ensino Fundamental e o Ensino Médio.

Pensar nessas e outras questões, nos fazem evidenciar as inter-relações, o que é individual e coletivo nas narrativas de suas histórias de vida, bem como também buscar compreender como as categorias de gênero-raça-classe se configuram em suas trajetórias. A maneira como essas experiências foram vivenciadas exercem influências em suas vidas pessoais e profissionais, determinam “escolhas”, “opções”, posicionamentos e retratam parte da realidade vivida pela maioria da população afrodescendente, vinda da zona rural, no que diz respeito ao acesso e permanência nas instituições de ensino.

Observa-se que Maria Eloiza e Fabiana, apesar de viverem na zona rural em períodos diferentes (quase duas décadas), elas passaram por situações semelhantes de dificuldades de acesso e continuidade nos estudos, devido à falta de escolas públicas e transporte escolar na comunidade em que viviam. Vindas de família de baixa renda, os pais não tinham condições financeiras de mantê-las na cidade de Campo Maior estudando, o que ocasionou várias interrupções na escolarização básica.

Essa situação nos faz refletir no quanto as escolas multisseriadas da zona rural, constituem-se como um desafio às políticas públicas do campo, uma vez que apresentam historicamente um quadro da ausência do Estado e de gestão deficitária. Por essa razão, têm sido constantemente criticadas pela baixa eficiência e qualidade:

[..] o problema das turmas multisseriadas está na ausência de uma capacitação específica dos professores envolvidos, na falta de material pedagógico adequado e, principalmente, a ausência de infraestrutura básica – material e de recursos humanos – que favoreça a atividade docente e garanta a efetividade do processo de ensino aprendizagem. Investindo nestes aspectos, as turmas multisseriadas poderiam se transformar numa boa alternativa para o meio rural, atendendo aos anseios da população em dispor de uma escola próxima do local de moradia dos alunos, sem prejuízo da qualidade do ensino ofertado,

especificamente no caso das séries iniciais do ensino fundamental. (INEP, 2006, p. 19)

Sob a avaliação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) do ano de 2006, além dos desafios citados acima, os/as professores/as da área rural enfrentam as consequências da sobrecarga de trabalho, da alta rotatividade e das dificuldades de acesso e locomoção. Além disso, recebem salários inferiores aos da zona urbana, e estão entre os que têm menor nível de escolaridade.

Situações como essas, nos fazem reconhecer que, embora muitos anos tenham se passado desde a promulgação da Constituição de 1988, à qual considera que todos têm direito à educação, as dificuldades de inserção da população afrodescendente no sistema educacional, ainda permanecem. A baixa escolaridade dessa população está conectada aos percalços enfrentados tanto na entrada, quanto na permanência no sistema educacional.

A maioria das famílias afrodescendentes está concentrada na classe trabalhadora e esse aspecto gera um círculo de disparidades em que, essa classe sofre as consequências oriundas do capitalismo e, no seu processo de reprodução geram grandes desigualdades sociais: desemprego, pobreza, miséria, fome, concentração de renda, diferenças salariais entre homens e mulheres, violência, etc.

Daí, a escolarização oferecida aos afrodescendentes, em especial àqueles/as oriundos do campo, medida tanto em aspectos quantitativos, quanto qualitativos é precária. A segregação espacial, as dificuldades financeiras da família, a necessidade do trabalho precoce, ou seja, vários aspectos expõem essa população, pertencente a classe mais pobre do país, a uma escolarização menos intensa, mais instável e de pior qualidade em comparação à oferecida para a população dita mais favorecida e branca. O resultado desse processo é acumulação de desvantagens, redundando numa realização escolar muito abaixo do aceitável.

Dados revelam que as crianças afrodescendentes ingressam mais tardiamente na escola, sendo o índice de evasão e repetência entre elas bem maiores do que ocorre com crianças brancas. Estudos realizados pelo economista e sociólogo Marcelo Paixão, pesquisador do Laboratório de Análises Econômicas, Histórica, Sociais e Estatísticas das Relações Raciais (LAESER), da Universidade Federal do Rio de Janeiro, sobre as desigualdades raciais entre brancos e afrodescendentes apontam percentual de desvantagem educacional das crianças afrodescendentes comparado com as brancas.

No Relatório Anual das Desigualdades Raciais no Brasil (2009-2010), o pesquisador Paixão (2008) mostra que no ano de 2006, metade das crianças

afrodescendentes entre sete e dez anos de idade não frequentavam o nível de ensino esperado para a idade que tinham. Isso porque estavam fora da escola, tinham sido reprovadas ou, “abandonaram” os estudos por algum motivo. Tais indicadores confirmam as desigualdades sócio raciais presentes na sociedade brasileira, em que a população afrodescendente se encontra geralmente em desvantagem.

Mesmo diante de toda essa situação de exclusão, negação de direitos e de desvantagem em relação aos demais, há muitas famílias de afrodescendentes que estimulam os/as seus/suas filhos/as a frequentar a escola, como se esta fosse a única forma de sair da pobreza e ascender social e economicamente e, a exemplo disso temos as narrativas de vida das famílias de Maria Eloiza e Fabiana. Assim, o papel da família é estruturador na constituição identitária desses/as sujeitos/as. Unidos por laços afetivos, os seus membros não compartilham apenas o mesmo teto. Nela busca-se força, resistência, proteção e apoio.

Com a relação ao pertencimento étnico racial, as falas das duas mulheres, nos demonstraram que a tomada de consciência de uma identidade afrodescendente no Brasil, provoca reações que podem gerar uma série de sentimentos e estados emocionais, desde a negação da incidência do racismo em suas vidas, o “conformismo” ou “fuga”, em que a pessoa tenta convencer a si mesma de que a discriminação racial não a estremece, até momentos de angústia e tristeza, por terem vivido tanto tempo sem se darem conta de como a discriminação racial havia se manifestado em suas vidas.

Entendemos que as experiências com a discriminação racial são percebidas como tal, em momentos diferentes na vida das pessoas, pois alguns só se dão conta da existência do racismo com relação aos afrodescendentes na vida adulta. Quando isso acontece fazem uma espécie de *feedback*, revendo o passado e compreendendo que já haviam vivenciado o racismo, no momento em que não tinham dimensão do seu significado (SANTANA, 2013).

Para outros, a visão de naturalidade do tratamento desigual permanecerá até a oportunidade de estabelecer outros tipos de relações com pessoas afrodescendentes e brancas, que as levem a participar de reuniões e eventos do Movimento Negro, para que possam assim ter um maior entendimento das questões étnico raciais. Dessa maneira, a forma como cada pessoa vivencia a discriminação racial e suas reações trazem consigo contribuições importantes, para a compreensão dos processos de constituição da identidade afrodescendente de cada um/a.

No caso de Fabiana, ela afirma que o primeiro contato com o preconceito e a discriminação de que se recorda, se deu no ambiente escolar, quando criança. Embora, esses relatos não apareçam com muita frequência nas narrativas das duas participantes, as situações relatadas refletem, de maneira geral, a crueldade dessa realidade que ainda não foi enfrentada e superada nas escolas e pela sociedade. Em alguns momentos elas conseguem identificar os preconceitos sofridos como manifestações de discriminação racial, no entanto, persistem na dificuldade em reconhecê-los e enfrentá-los mais diretamente.

No que tange à identidade de gênero, partindo das narrativas das mulheres afrodescendentes compreendemos que histórica e universalmente elas buscam não somente entender a posição que ocupam na sociedade, mas procuram de uma maneira bastante subjetiva, modificar e/ou eliminar a visão sexista e a discriminação entre os sexos que perdura há séculos. Essa tarefa não tem sido fácil, principalmente porque a ideologia sexista foi e tem sido fortemente colocada (in) conscientemente no pensamento de todas as pessoas, independentes dos sexos.

Com suas resistências e táticas, essas duas mulheres conseguiram subverter a lógica da história, quebrando paradigmas e estruturas por meio da educação, especificamente na EJA – tida como outro marcador de desigualdade e exclusão. Embora, ao longo de suas trajetórias de vida (pessoal) e educacional estivessem em constante situação de “desvantagem”, no meio do caminho, elas foram criando táticas de enfrentamento a todas as situações de opressão e negação que sofriam. Conseguiram chegar aos lugares que, pela lógica eurocêntrica e capitalista, não eram “naturalmente destinadas” a elas, e muito menos era “comum” à sua presença.

Entendemos como táticas as ações utilizadas por essas mulheres afrodescendentes para alcançar a mobilidade social, as inúmeras ações envidadas por elas para terem acesso à escola e conseguir permanecer nela, suas lutas diárias, os confrontos, o agir nas incertezas e ao mesmo tempo, acreditando que somente rompendo com essas estruturas conseguiriam alcançar o sucesso educacional desejado.

Cada uma delas, de maneira tão singular conseguiu utilizar os espaços, as ocasiões e as possibilidades encontradas nas “lacunas” do sistema a seu favor. Sobre essas práticas cotidianas, a que chamamos nesta discussão de táticas, Certeau (1994) explica que elas são:

Um movimento “dentro do campo de ação do inimigo” [...] e no espaço por ele controlado. Ela não tem portanto a possibilidade de dar a si mesma um projeto global nem de totalizar o adversário num espaço distinto, visível e objetivável. Ela opera golpe por golpe, lance por lance. Aproveita as ocasiões e delas depende, sem base para estocar benefícios, aumentar a propriedade e prever saídas. O que ela ganha não se conserva. Este não-lugar lhe permite sem dúvida mobilidade, mas numa docilidade aos azares do tempo, para captar no vôo as possibilidades oferecidas por um instante. Tem que utilizar, vigilante, as faltas que as conjunturas particulares vão abrindo na vigilância do poder proprietário. Ai vai caçar. Cria ali surpresas. Consegue estar onde ninguém espera. É astúcia (p. 100-101)

A lógica das táticas é que, conscientes das regras do sistema agimos sobre elas, no sentido de subverter, criando espaços para aquilo que foge da “regra” que não está previsto. Através das astúcias, dos enfrentamentos e afrontamentos construímos novos sentidos e novas narrativas sobre as nossas histórias. Elas são portanto, as circunstâncias que o instante preciso de uma intervenção transforma em situação favorável, e que mudam a organização do espaço (CERTEAU, 1994).

Dessa maneira, ao utilizar as táticas que lhes apareciam no cotidiano e perceber os resultados positivos, Maria Eloiza e Fabiana quando retornaram à escola na modalidade EJA foram percebendo que por meio da educação, o saldo positivo não seria somente a conclusão da escolarização básica. Elas passaram a desejar mais, a enxergar que a partir dali poderiam romper com a condição de pobreza e desigualdade em que viviam, ingressando no Ensino Superior, garantindo uma profissão, a inserção no mercado de trabalho e a mobilidade social e econômica.

Assim, o enfrentamento dos desafios que lhes foram impostos, cotidianamente, não as assustava, pois elas tinham uma grande meta a conquistar, que era o seu sucesso educacional. E para isso, o acesso e a permanência na escola eram fundamentais, além de serem sempre boas alunas.

6.3 A EJA para além da garantia do Direito à Educação

Durante as narrativas das participantes da pesquisa, evidenciamos a importância da EJA em seu percurso educacional e do quanto essa modalidade, apesar de todas as limitações contribuiu para a garantia do direito à educação, a conclusão da escolarização básica, o acesso ao Ensino Superior em uma universidade pública, a inserção na esfera do trabalho e a melhoria da qualidade de vida.

A partir de suas histórias contadas conseguimos identificar a maneira como elas encararam a possibilidade de retomar à escola. Uma oportunidade única, que garantiria a

elas contar uma nova narrativa, de rompimentos, de saída do lugar a que estavam “destinadas”. A retomada à escola aparece para essas mulheres afrodescendentes, como espaço e momento em que poderiam semear os seus sonhos e desejos de sair da condição social em que estavam e acessar o conhecimento, que havia sido lhes negados historicamente.

A partir dessas narrativas é possível pensar em outro projeto de escola e de EJA, que assume as radicalidades humanas que os/as alunos/as conferem a seus itinerários pela educação, pelo direito a uma vida justa, digna e humana (ARROYO, 2017). Sobre a importância da EJA em suas trajetórias educacionais elas afirmam que:

A oferta da EJA em minha vida fez toda diferença, tendo em vista que minha história de vida é semelhante à de muitas alunas da EJA, que por diferentes motivos são forçadas a abandonar a escola, e que não encontram oportunidades para retornar e dar continuidade aos estudos, tendo que se conformar com uma vida limitada, tanto financeiramente quanto de conhecimentos, de exclusão em todos os sentidos. Por essas e outras razões é que se fazem necessárias políticas públicas que garantam a alfabetização na idade certa, mas que garantam também o acolhimento daqueles que por diversas razões não puderam concluir os estudos na idade certa (MEMORIAL DE FORMAÇÃO MARIA ELOIZA, 2019).

A EJA foi para mim como é para qualquer outro, que como eu não foi possível estudar no tempo certo. A EJA dar-nos a oportunidade de maneira bem mais rápida. Já pensou, hoje 9 anos após ter retomado minha trajetória escolar, já estou concluindo meu curso superior, caso não fosse a EJA estaria bem longe de concluir meus estudos. Levei 4 anos para concluir meus estudos básicos na EJA, caso não fosse possível, regularmente seriam 8 anos, por isso a importância da EJA na vida de jovens e adultos como eu (MEMORIAL DE FORMAÇÃO FABIANA, 2019).

Ao refletir sobre as falas de Maria Heloiza e Fabiana percebemos que a EJA assume, no âmbito das políticas educacionais, um papel estratégico na luta pela garantia da educação enquanto direito humano, por seu potencial transformador de superação das desigualdades sociais, raciais e de gênero historicamente existentes no país.

O grande desafio dessa modalidade é que ela passe a ser reconhecida pela sociedade e gestores educacionais, como ligada diretamente ao perfil dos/as sujeitos/as que atende e, em sua maioria constituída por mulheres e homens afrodescendentes, que vivem na periferia e no campo e integram a população mais pobre do país.

A essa EJA afrodescendente e pobre é preciso que se implementem políticas públicas específicas ao público que atende, capazes de tornar real a igualdade de condições e oportunidades ao acesso e permanência na escola, bem como a sua saída bem sucedida, através do ingresso no Ensino Superior e inserção no mercado de trabalho.

Para isso é preciso a construção, de um conjunto de estratégias chamadas de políticas de ações afirmativas, que favoreçam os grupos socialmente discriminados por questões de gênero, raça, classe e etnia que, em decorrência disso, experimentam uma situação desfavorável em relação a outros segmentos sociais. Para Guimarães (2013, p.93), essas estratégias implicam:

Na formulação de políticas abertamente não universais, com o intuito de beneficiar de forma diferenciada grupos discriminados, permitindo que, a médio e longos prazos - definidos em termos de segunda e terceira gerações -, eles possam alcançar condições econômicas, sociais e culturais equânimes. Portanto, as ações afirmativas têm como propósito o reconhecimento de que pessoas sujeitas a desigualdade devem receber tratamento diferenciado para fins de promoção de justiça social.

Assumindo esse conjunto de estratégias de enfrentamento às desigualdades persistentes e estruturantes, a EJA deve chamar atenção não somente para a desigualdade de renda, mas também para outras discriminações pouco observadas pelas políticas universais como, raça, gênero, campo/cidade, idade, geração, deficiência, etc.

Isso significa dizer que a EJA precisa ultrapassar ações pontuais e se transforme em política de reconhecimento positivo das diferenças, que vai além do universalismo individualista e, ao ignorar as diferenças termina ocultando-as e segregando-as como inferioridades. A ideia é que os direitos políticos e educacionais sejam reconhecidos e afirmados em políticas de ações afirmativas do Estado.

É a ausência de políticas afirmativas que leva a ineficiência igualitária das políticas com pretensão universalista. Estas políticas se tornam paliativas em uma sociedade com relações sociais, econômicas, políticas e culturais tão inferiorizantes dos grupos diferentes. Políticas universalistas que têm ignorado a polarização racista e sexista, conseqüentemente não têm conseguido desracializar as próprias políticas nem distributivas nem compensatórias. A defesa de políticas de ação afirmativa dá prioridade a essa desracialização e a intervenção nessa longa história de segregação/inferiorização com base no pertencimento a um coletivo racial, étnico, sexual, do campo ou das periferias (ARROYO, 2014, p. 170).

Nesse sentido trazemos para o cerne da discussão, uma série de indicações que poderiam levar o Brasil a assumir a EJA em sua agenda educacional, não apenas como modalidade que garante uma segunda oportunidade de conclusão da escolarização básica, mas como política de ação afirmativa que garanta o acesso e a permanência do aluno/a no mundo dos estudos. Isso de forma que haja respeito às diferenças, à diversidade, às lutas, resistências e histórias das/dos sujeitas/os que a compõe. Assim, no nosso

entendimento, considerar as questões de gênero-raça-classe é condição primordial nesse processo de garantia da educação escolar como um direito humano a todas/os.

Com isso, inspirado na ideias de Carreira (2014) acreditamos que é preciso inicialmente que ampliemos nossos olhares para disseminar e divulgar pesquisas e diagnósticos sobre os impactos das desigualdades de gênero-raça-classe na EJA, a fim de garantir a formulação, o planejamento e a avaliação de políticas específicas. Também se faz necessário construir uma proposta político pedagógica antirracista, antidiscriminatória, que dialogue com o mundo do trabalho e fortaleça a cultura das/os sujeitas/os da EJA.

Além disso, se faz urgente garantir a implementação, de maneira planejada, da Lei 10.639/2003, promovendo os estudos da história e da cultura africana e afro-brasileira e educação das relações étnico-raciais nas escolas de Educação Básica, bem como também, na formação inicial e continuada de professores/as. Somado a isso é necessário articular as políticas de EJA com as políticas de promoção da igualdade de gênero, de raça e de classe, colocando essa modalidade no mapa dos programas de superação da miséria e da pobreza no Brasil.

Nesse sentido, entendemos a EJA como espaço de transformação, de reconhecimento das memórias e lutas de seus sujeitos/as coletivos, como direito a educação, a cultura, a diversidade e a uma vida digna. Espaço esse, em que é possível ter a esperança de mudar de lugar social.

6.4 Mulheres Afrodescendentes de Sucesso Educacional: do Enfrentamento ao Afrontamento

Ao nos debruçar nas memórias das mulheres afrodescendentes, participantes desta pesquisa podemos perceber que resistir à situação socioeconômica em que estavam, se tornou tarefa diária. A cada dificuldade enfrentada ao longo do percurso educacional, Maria Eloiza e Fabiana criavam táticas cotidianas para tentar subverter a lógica estrutural que as impedia de continuar frequentando a escola.

Durante as suas trajetórias de vida, cada uma delas foi demonstrando características de pessoas afroresilientes, aqui entendidas como aquelas que possuem a capacidade de enfrentar as adversidades de maneira positiva, usando seus recursos internos e externos, explicitando a necessidade de buscar sempre ser sujeitas e agentes de sua própria existência (MARTINS, 2013). Essa característica lhes é atribuída, por meio

das suas histórias de enfrentamento e afrontamento a um sistema que insistia em lhes excluir do processo educacional.

Para Boakari (2010), isso nos mostra as várias táticas de resistência construídas por mulheres afrodescendentes, como formas de romper com os estigmas negativos naturalizados no imaginário social e de se tornar cidadã reconhecida socialmente, além de possibilitar um movimento de subversão contra os que definem o espaço acadêmico como não pertencente às pessoas afrodescendentes e pobres.

Foram inúmeras as táticas utilizadas por elas para tentar concluir, não somente a escolarização básica por meio da EJA, mas sobretudo acessar o Ensino Superior e, como consequência, a inserção no mercado de trabalho. Para elas, a melhoria de vida estava associada a obter condições socioeconômicas, a fim de ter acesso a bens sociais, materiais e culturais.

Maria Eloiza nos conta que se considera uma mulher afrodescendente de sucesso educacional, pois para chegar onde está hoje, sua tática foi sempre agir com “*muita insistência, desistir jamais, insistir sempre*” (*MEMORIAL DE FORMAÇÃO MARIA ELOIZA, 2019*). Já Fabiana em suas narrativas descreveu que:

Minha tática sempre foi o esforço e provar para mim, que mesmo sendo aluna da EJA, seria capaz de alcançar meus objetivos, mesmo em meio as dificuldades, o que tive sempre comigo é que tinha que buscar mais do que me era oferecido na EJA, isso fez com que eu pudesse obter sucesso educacional e profissional, pois são poucos os que conseguem entrar na universidade, vindos da EJA, mais difícil ainda é se manter entre os melhores e graças ao meu esforço tenho obtido esse êxito (MEMORIAL DE FORMAÇÃO FABIANA, 2019).

Ter acesso a essas narrativas de sucesso educacional de mulheres afrodescendentes, nos aponta que o Brasil tem conseguido reduzir algumas de suas desigualdades históricas. Diante dessas conquistas, se faz necessário dá visibilidade social a essas experiências, que contam histórias de mulheres brasileiras, de origem africana que tem conseguido adentrar numa universidade e concluir um curso superior, incentivando a construção de novos caminhos para um futuro menos desigual e de oportunidades mais igualitárias para todos/as. Boakari (2015), nos auxilia nesse pensamento quando apresenta a sua perspectiva sobre o sucesso dessas mulheres:

[...] focalizar a questão da mulher afrodescendente de êxito social onde o “sucesso é visto de outra maneira... explicado através da realização das/os outras/os, como satisfação em ver a/o outra/o feliz por causa das suas contribuições. Sucesso como possibilidade de fazer o que considera

correto/relevante para efetivar mudanças positivas na vida de outras pessoas. [...] São mulheres desconhecidas porque o que fazem também não recebe da sociedade, o valor que merece. Entretanto, para o grupo dos historicamente excluídos e sistematicamente marginalizados, estas mulheres falam uma língua inestimável porque continuam a tradição de seus antepassados que viviam por causa de outras pessoas, vidas dedicadas aos outros a fim de ajudar na humanização da comunidade para contribuir na *hominização do mundo* (BOAKARI, 2015, p.33-34).

Dessa maneira entendemos que o acesso à educação, se constitui como lugar de resistência, de lutas, de transformações e mudança da realidade. Dentro de um contexto social de discriminação, de racismo e sexismo a que mulher afrodescendente se insere, a educação é um mecanismo que possibilita essa mudança social. Quando ela conclui a escolarização básica e adentra na universidade, ela inicia determinado movimento de transformação e de construção de uma identidade profissional, na medida em que outras mulheres também poderão se ver representadas e se sintam capazes de adentrar nesses mesmos espaços.

Assim, contar nossas próprias histórias e falar sobre o sucesso educacional e profissional de mulheres afrodescendentes se faz extremamente importante, porque esse é um lugar que não costuma ser dado gratuitamente para as mulheres. Tivemos e ainda temos que insistir em mostrar que nossas experiências, histórias e narrativas têm valor. Há ainda resquícios de certo pré-conceito ou desprezo machista da sociedade, no sentido de achar que conteúdo e histórias de mulheres, ainda que sejam histórias reais, têm algo de mais frágil, mais suave, naquele estereótipo de “mulher sensível”.

Boakari (2019), ao definir sucesso como fenômeno subjetivo, dinâmico e fluído, dependente dos/as sujeitos/as envolvidos/as e das suas condições, especialmente históricas e familiares, nos ajuda a entender as perspectivas de sucesso educacional trazidas pelas participantes no memorial de formação.

Ao falar sobre o seu sucesso educacional e do quanto se sentem realizadas ao terem conquistado, através da EJA, seu acesso ao ensino superior, Maria Heloiza e Fabiana expressam sua satisfação:

Hoje, posso dizer com muito orgulho para os meus filhos, esposo, e familiares que sou uma mulher de sucesso, graças a modalidade de ensino EJA, pois mesmo em meio as dificuldades, de minha vida educacional e profissional consegui alcançar o que desejava. Sou muito grata por tudo que conquistei e ainda irei conquistar (MEMORIAL DE FORMAÇÃO FABIANA, 2019).

Me defino como uma mulher de sucesso educacional e profissional. Quando olho para o passado da menina de 8 anos em uma zona rural, sem condições materiais para correr atrás de um futuro melhor, mas que correu atrás e conseguiu estudar em uma das melhores universidades do Estado - a

Universidade Federal do Piauí, que após ter passado pela experiência da escola como auxiliar de secretaria; professora; diretora de escola e está conseguindo dá uma contribuição para a educação do seu Estado, na modalidade em que foi acolhida, enquanto técnica na coordenação de ensino da Secretaria de Estado da Educação e ainda no município como coordenadora pedagógica, sinto que o destino foi generoso comigo. Sou muito grata por tudo! (MEMORIAL DE FORMAÇÃO MARIA ELOIZA, 2019).

Diante desses relatos compreendemos que a saída da EJA e a passagem pela universidade, além de ampliar o capital cultural dessas mulheres, oferecendo melhores oportunidades de ingresso na esfera do trabalho amplia também o capital social, abrindo avenidas de mobilidade, que normalmente estariam fechadas para os/as sujeitos/as da população afrodescendente.

Para Martins (2013), a colocação profissional em posição condizente com a formação recebida na universidade permite indicar melhorias das condições materiais de vida, tanto no plano pessoal quanto no plano familiar, com efeitos multiplicadores para toda a comunidade em que vivem. Estas oportunidades, que são de naturezas distintas, além de permitirem a ampliação do capital econômico, ajudam a garantir direitos, contribuindo fortemente para a conquista da cidadania.

Para grande parte das mulheres afrodescendentes, a mobilidade social, a inserção no mercado de trabalho, o acesso aos bens de consumo e à seguridade social estão estritamente ligados com a ascensão educacional, a formação superior e a profissionalização. Então, para que ocorra uma mobilidade socioeducacional da mulher afrodescendente é necessário o alicerce em três pilares: a educação, a informação e o conhecimento (MARTINS, 2013, p. 68).

De tal modo, apesar de toda a situação social e educacional que as mulheres afrodescendentes estão inseridas, há que se celebrar alguns avanços. Esses avanços são resultado das cobranças da população, em especial dos movimentos sociais, por políticas públicas que garantam a todas oportunidades e tratamento igual. Há, portanto, o aumento da inserção da mulher afrodescendente em várias áreas da sociedade, e isso vem acontecendo por consequência do aumento do grau de escolaridade, refletindo no aumento de sua renda. (MARTINS, 2013).

Percebemos então, que os espaços ocupados pelas mulheres passaram por transformações tanto na esfera pública quanto na privada. Dessa maneira, o acesso à educação para a mulher afrodescendente contribui não somente para a mobilidade social vertical ascendente, ou seja, também deve-se levar em conta enquanto conquista de grau acadêmico que permite a mobilidade no sentido horizontal, se configurando no compartilhamento de informações entre grupos sociais distintos.

7 TRAJETÓRIAS (IN) CONCLUSIVAS: O LUGAR DE CHEGADA E SUAS NOVAS PARTIDAS

Muitas vezes, o trabalho intelectual leva ao confronto com duras realidades. Pode nos lembrar que a dominação e a opressão continuam a moldar as vidas de todos, sobretudo das pessoas negras e mestiças. Esse trabalho não apenas nos arrasta mais para perto do sofrimento, como nos faz sofrer. Andar em meio a esse sofrimento para trabalhar com ideias que possam servir de catalisador para a transformação de nossa consciência e nossas vidas, e de outras, é um processo prazeroso e extático. Quando o trabalho intelectual surge de uma preocupação com a mudança social e política radical, quando esse trabalho é dirigido para as necessidades das pessoas, nos põe numa solidariedade e comunidade maiores. Enaltece fundamentalmente a vida. bell hooks (1995, p. 477 478)

Assim como não foi fácil iniciar este trabalho e desenvolvê-lo, superando diversas etapas e dificuldades, características de uma mulher afrodescendente, que escolheu viver sua história, conciliando à docência, os estudos e a família, também percebo que é extremamente difícil traçar essas linhas (in) conclusivas.

Ao escrevê-las retomo em minha memória como tudo começou e posso dizer que enquanto pesquisadora fui também reconstruindo a minha trajetória educacional e profissional. Quando me deparei com as histórias de vida das duas participantes da pesquisa iniciei o processo de reelaboração de minhas próprias concepções a respeito do trato das relações raciais e de gênero na escola, sobretudo na EJA, modalidade em que tive a oportunidade de atuar por três anos.

A ideia inicial deste trabalho era responder algumas questões a partir das narrativas de duas histórias de vida de mulheres afrodescendentes, egressas da EJA, que conseguiram ingressar no Ensino Superior, neste estudo consideradas como trajetórias de sucesso educacional.

A problemática da pesquisa se deteve em compreender a partir dessas narrativas, a importância das experiências escolares na EJA, como garantia do direito à educação, em suas formas de organização da vida e no enfrentamento das suas dificuldades socioculturais, baseadas nas questões de gênero, raça e classe. Acredito na possibilidade dessas questões terem sido respondidas com todas as limitações de um processo de investigação qualitativa e marcadamente subjetiva, pois trata-se da interpretação de realidades de vidas inseridas em diferentes contextos históricos, políticos, sociais e culturais.

Devido à natureza interseccional do tema, outras questões foram surgindo a partir do contato mais direto com cada história de vida. Senti que cada uma das histórias possibilitou um reencontro comigo mesma, pois vi a história da minha mãe se entrecruzando com as narrativas dessas mulheres.

Confesso que inicialmente senti muita dificuldade ao tentar entrelaçar as narrativas de vida, mas ao mesmo tempo me sentia desafiada a esse tipo de escrita, por isso persisti mesmo sem a certeza de conseguiria “boas análises”. Acredito que em alguns momentos alcancei esse objetivo, em outros talvez não. Na verdade a minha verdadeira intenção nesta pesquisa era contar as histórias de vida dessas mulheres, que já nos trazia por si só grandes ensinamentos.

Ao me deparar com a riqueza trazida pelas narrativas dessas mulheres, sinto que cada uma, com seu jeito singular de rememorar a vida trouxe valiosas contribuições para o estudo que propusemos desenvolver. Como dito, não foi fácil desenvolvê-lo, mas com certeza foi extremamente enriquecedor adentrar nessas histórias que me possibilitaram não somente novos conhecimentos, mas novas perspectivas para compreender melhor as afrodescendentes de um modo geral e, a mim mesma, em particular.

As narrativas das mulheres mostraram como as identidades, compreendidas num processo dialético vêm se constituindo ao longo de suas trajetórias. Assim, os movimentos das identidades apresentadas em suas falas levaram-me a compreensão de que as identidades de raça-gênero-classe passam a ser também, uma questão política em suas vidas. Elas estão estreitamente ligadas às diversas maneiras de aprender e atuar, não somente no mundo produtivo, mas nas relações sociais em que essas identidades se constituem. A constante luta dessas mulheres afrodescendentes pela igualdade e pelo respeito fortalece-as, unindo-as no combate às diversas formas de discriminação sofrida ao longo da vida (REIS, 2017).

As memórias aqui compartilhadas pelas duas mulheres afrodescendentes, participantes da pesquisa, revelam uma série de violações de direitos ao longo de suas trajetórias de vida e educacionais, que podem ser enquadrados em diferentes esferas: negação do direito à educação nas escolas do campo, devido à ausência de políticas públicas efetivas voltadas a essa modalidade e específicas aos sujeitos/as que atende; experiências de racismo vivenciado no espaço escolar; as relações senhoriais e servis como moeda de troca para o acesso à escola, experiências relacionadas ao trabalho infantil, maternidade solo, machismos, sexismos, segregação espacial, e entre outros.

A multiplicidade dessas experiências de violações de direitos em diferentes

dimensões, evidencia a complexidade do sistema de opressões, que a mulher afrodescendente e pobre sofreu (e sofre) em nossa sociedade. A maneira como as trajetórias de cada uma delas se entrecruzam e ao mesmo tempo são individuais revelam a urgência do desenvolvimento de leituras interseccionais dessas realidades.

Com este estudo foi possível entender que existem várias formas de ser mulher e afrodescendente. Existem várias formas de compreensão das relações de gênero, raça e classe, tanto na vida das pessoas, como na sociedade de maneira geral, assim como existem diversas formas de resistir e sobreviver numa sociedade racista, sexista e classista. Mesmo que algumas dessas formas possam significar certo conformismo e individualismo, elas precisam ser compreendidas na dimensão da existência das pessoas e das formas como as mulheres afrodescendentes foram e são vistas em nossa sociedade. Os percursos de transformação são longos e complexos (SANTANA, 2013).

Embora em algumas situações vivenciadas de discriminação, racismo e sexismos não haja um posicionamento mais efetivo por parte das participantes, isso não significa retrocesso, mas sim que existe uma compreensão diferente das formas como se dão as relações raciais e de gênero no Brasil, que estão intimamente relacionadas as vivências de cada uma. Significa ainda a necessidade de ampliação do debate sobre as relações raciais, de gênero e de classe, para que as pessoas tenham a oportunidade de refletir melhor sobre a nossa realidade social, política e econômica.

Há lições nas trajetórias educativas descritas, acerca da forma como essas mulheres utilizaram o acesso a EJA como tática para subverter o sistema e chegar ao Ensino Superior, utilizando essa oportunidade construída por elas, como ferramenta para superar as dificuldades impostas pela condição de ser mulher afrodescendente e pobre no Brasil. Essas mulheres através de inúmeras táticas subverteram a lógica e ocuparam lugares que não eram comuns a elas, pois numa sociedade branca e excludente como a nossa, o lugar historicamente predeterminado para essas mulheres seria a cozinha, baixos salários, a subalternidade, a subserviência e a inferioridade.

Outra lição desvelada nas trajetórias dessas mulheres, foi a necessidade de discutir a EJA enquanto política pública que ultrapassa a ideia de uma modalidade proporcionadora da conclusão da escolarização básica para aqueles/as que não tiveram acesso ou continuidade dos estudos na “idade regular”. A EJA precisa ser vista pela sociedade de maneira geral, como política de ação afirmativa a encarar a educação como um direito humano, que garante a homens e mulheres uma educação de qualidade, um espaço de transformação das condições materiais e culturais da vida, de emancipação

humana e de igualdade de oportunidade de acesso e permanência na escola.

Conseguir acessar o Ensino Superior e alcançar o sucesso desejado, sendo uma mulher afrodescendente e pobre, natural da zona rural e egressa da EJA, numa sociedade em que esse grupo a maioria ainda tem baixa escolaridade e ocupa baixa remuneração, representa por si só uma forma de resistência, de afroressiliência, que não é somente individual, pois foram longos os caminhos para se chegar até aqui. Foram muitas batalhas para que esse grupo pudesse frequentar a escola, muitas resistências e muitos os esforços de mulheres e homens e de famílias afrodescendentes para possibilitar a educação de seus/suas filhos/as. Não podemos perder de vista, de que foram inúmeras as gerações que nem sequer tiveram o direito de sonhar em entrar na universidade.

Conquistar o sucesso educacional por meio do acesso a EJA, para essas mulheres significou não só o rompimento com padrões socioeconômicos, mas a reconstituição dos espaços de privilégios, contestando estereótipos e rompendo paulatinamente com o isolamento, com o *apartheid social*. Significa dá visibilidade para um segmento da população que muitas vezes, foi reconhecido como um estrangeiro em terra habitadas por eles/as há muito tempo. Sem serem assumidamente feministas ou defensoras da negritude desenvolveram ações libertadoras nessas dimensões.

Dessa maneira alcançamos ao fim das linhas dessa dissertação, evidenciando que ser mulher afrodescendente no Brasil, ainda é lutar constantemente para o rompimento de inúmeras barreiras. Pensando nisso, romper barreiras é acessar espaços de protagonismos, profissões variadas, movimentos sociais, estratos sociais com maior poder aquisitivo, entre outros, a fim de alcançar o exercício da cidadania, desafiando os poderes instituídos.

Diante dessas considerações, concluímos que esse trabalho vem a somar com os diversos estudos e pesquisas, que procuram contar, de maneira positiva as resistências de mulheres afrodescendentes na educação, em busca de uma vida melhor. Resistências que rompem com os espaços/tempos das desigualdades de gênero-raça-classe. Assim, a trajetória iniciada aqui segue, pois não há intenção de concluir, de fechar, de trancar nestas páginas o que continua a insistir, a gritar em nossos ouvidos: as histórias delas, as minhas histórias, as nossas histórias, as histórias daquelas que virão.

A caminhada segue, carregada de aprendizados sobre as trajetórias de vidas de mulheres afrodescendentes de sucesso educacional!

REFERÊNCIAS

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **Os perigos de uma história única**. Legendado. YouTube: regadougs. Vídeo (19min16s). Publicado em 19 de mai. 2012. Categoria: Educação. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?time_continue=8&v=ZUtLR1ZWtEY . Acesso em: 25 jun. 2019.

AGUIAR, Elenita M. Dias de Sousa; LEAL, Elisiene Borges; OLIVEIRA, Vânia Sebastiana Macêdo. Afrodescendência nos Arquivos do (Des) Conhecimento. In: GOMES, Ana Beatriz Sousa; LIMA, Solimar Oliveira. Africanidades e afrodescendência na produção de saberes da universidade pública: **a experiência da UFPI**. Teresina: EDUFPI, 2017. p.317-334.

AKOTIRENE, Carla. **O que é interseccionalidade?** Belo Horizonte - MG. Letramento: Justificando, 2018.

ARROYO, Miguel González. Trabalho, educação e teoria pedagógica. In: FRIGOTO, G. (Org.). **Educação e crise do trabalho**: perspectivas de final de século. 1º Ed. Petrópolis: Vozes, 1998, v. 1, p. 138-165.

_____. Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia G. C.; GOMES, Nilma Lino (Orgs.). **Diálogos na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 19-50.

_____. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Petrópolis: Vozes, 2014.

_____. **Passageiros da Noite do Trabalho para a EJA**: Itinerários pelo Direito a uma Vida Justa. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

BARCELOS, Valdo. **Formação de professores para educação de jovens e adultos**. 2ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BARROS, Oscar Ferreira. Et.al Retratos da realidade das escolas do campo: multissérie, precarização, diversidade e perspectivas. In: ROCHA, Maria Isabel Antunes, HAGE, Salomão Mufarrej (orgs.). **Escola de direito**: Reinventando a Escola Multisseriada. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p.25-33.

BAUER, Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa Qualitativa com Texto, Imagem e Som**: Um Manual Prático. Trad. (Pedrinho A. Guareschi). Petrópolis: RJ, Editora Vozes, 2002.

BERNARDIM, Márcio Luiz. **Educação do Trabalhador**: Da Escolaridade Tardia à Educação Necessária. Paraná: UNICENTRO, 2008.

BERTAUX, Daniel. **Narrativas de vida: a pesquisa e seus métodos**. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

BERTH, Joice. **O que é empoderamento?** Belo Horizonte: Letramento, 2018.

BOAKARI, Francis Musa. Mulheres afrodescendentes de sucesso: confrontando as discriminações brasileiras. **Fazendo Gênero**, n. 9: diásporas, diversidades, deslocamentos. Santa Catarina: 2010.

_____. Mulheres Afrodescendentes de Sucesso: o discurso do fazer, fazendo diferenças. In _____: **Educação, Gênero e Afrodescendência: a dinâmica das lutas de mulheres na transformação social**. Curitiba, PR:CRV, 2015. p. 21-44.

_____. Das experiências, nossas vozes epistêmicas: questionar e construir saberes-conhecimentos problematizadores. In: MACHADO, Raimunda Nonata da Silva. SILVA, Sirlene Mota Pinheiro da. Vozes epistêmicas e saberes plurais. São Luís: EDUFMA, 2019. p.77-100.

BOAKARI, Francis Musa; SILVA, Elizete Dias da; SILVA, Francilene Brito da. “Da Insustentável leveza do ser”: afrodescendente no Brasil ou das ambivalências na sociedade brasileira. In: BOMFIM, Maria do Carmo Alves do. et al (orgs). **Educação, diversidades e políticas de inclusão**. Vol. 01. Teresina: EDUFPI, 2013. p. 221-234.

BRANCO, Rosane Fátima da Conceição. **Educação de Jovens e Adultos: (des) compassos entre direitos, políticas públicas e qualidade educacional**. 1. Ed. Curitiba, Appris, 2015.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 05 de outubro de 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 20 mar. 2019.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei Nº 9.394, 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 20 mar. 2019.

_____. **Plano Nacional de Educação**. Lei Nº 13.005, 25 de junho de 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 20 mar. 2019.

_____. **Parecer CNE/CEB nº 11/2000/ Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**, 10 de maio de 2000. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 20 mar. 2019.

_____. Instituto Brasileiro Geográfico e Estatísticas. **Censo 2016**. Disponível em: www.ibge.gov.br. Acesso em: 30 abr. 2019.

_____. Instituto Brasileiro Geográfico e Estatísticas. **Pesquisa Nacional de Amostra por Domicílio – PNAD/2016**. Disponível em: www.ibge.gov.br. Acesso em: 30 abr. 2019.

_____. Instituto Brasileiro Geográfico e Estatísticas. **Pesquisa Nacional de Amostra por Domicílio – PNAD/2017**. Disponível em: www.ibge.gov.br. Acesso em: 30 abr. 2019.

BRITO, Antonia Edna. **Professores experientes e formação profissional: Evocações.... Narrativas...e trajetórias...**In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 14. 2008. Porto Alegre. Trajetórias e processos de Ensinar e Aprender: lugares, memórias e culturas. 1 CD-ROM.

CAPUCHO, Vera. **Educação de jovens e adultos: prática pedagógica e fortalecimento da cidadania**. São Paulo: Cortez, 2012.

CARRARA, Sérgio. Educação, Diferença, Diversidade e Desigualdade. **IN: MEC/SECAD; SPM; SEPPIR; CLAM; BRITISH COUNCIL. Gênero e Diversidade na Escola: formação de professoras/es em Gênero, Sexualidade, Orientação Sexual e Relações Étnico-Raciais - Livro de conteúdos**. Brasília: 2009.

CARNEIRO, Sueli. **A mulher negra na sociedade brasileira: o papel do movimento feminista na luta anti-racista**. Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2003.

CARREIRA, Denise. Gênero e raça: a EJA como política de ação afirmativa. In: CATELLI JR, Roberto. HADDAD, Sérgio. RIBEIRO, Vera Masagão. **A EJA em xeque: Desafios das políticas de educação de jovens e adultos no século XXI**. 2014, p.195-230.

CARNEIRO, Aparecida Sueli. **A Construção do Outro como não-ser como fundamento do ser**. FEUSP, 2005. (Tese de Doutorado). Disponível em: <https://negrasoulblog.files.wordpress.com/2016/04/a-construc3a7c3a3o-do-outro-como-nc3a3o-ser-como-fundamento-do-ser-sueli-carneiro-tese1.pdf>. Acesso em: 02 mai. 2018.

CARRANO, Paulo. **Educação de Jovens e Adultos e Juventude: o desafio de compreender os sentidos da presença dos jovens na escola da “segunda chance”**. In: REVEJA - Revista de Educação de Jovens e Adultos, v.1, n. 0, ago. 2007.

CARVALHO, Marcelo Pagliosa. **O Financiamento da EJA no Brasil: repercussões iniciais do FUNDEB**. 2014. Disponível em: http://www.anpae.org.br/IBERO_AMERICANO_IV/GT5/GT5_Comunicacao/MarceloPagliosaCarvalho_GT5_integral.pdf. Acesso em: 02 mai. 2019.

CERTEAU, Michel. **A invenção do cotidiano I: as artes do fazer**. Petrópolis: Vozes, 1994.

CHANTLER, Khatidja. BURNS, Diane. Metodologias Feministas. **In.: BRIDGET, Somekh. LEWIN, Cathy (org.). Teoria e métodos de pesquisa social**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015. p. 111-120.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências Humanas e Sociais**. 4 Ed. Petrópolis. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

COELHO, Raimunda Ferreira Gomes; BOAKARI, Francis Musa. Por que afrodescendente? E não negro, pardo ou preto? **I CONGEAFRO: Congresso sobre gênero, educação e afrodescendência**. Anais. Teresina: UFPI, 2013, p. 01-19, CD-ROM.

COSTA, Cláudia Borges Costa. MACHADO, Maria Margarida. **Políticas públicas e educação de jovens e adultos no Brasil**. 1. Ed. São Paulo: Cortez, 2017.

CRENSHAW, Kimberlé W. **Desmarginalizando a interseção de raça e sexo**: uma crítica feminista negra à doutrina da discriminação, teoria feminista e política anti-racista. Fórum Jurídico da Universidade de Chicago, 1989, p. 139-167.

_____. **Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero**. Revista Estudos Feministas, Florianópolis, v. 10, n. 1, p. 171-188, jan. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ref/v10n1/11636.pdf>. Acesso em: 02 mai. 2019.

CUNHA JR. Henrique **Africanidades, Afrodescendência e Educação**. Educação em Debate. Fortaleza, Ano 23, v.2, n. 42, 2001. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/14604>. Acesso em: 02 mai. 2019.

_____. Nós, afrodescendentes: História Africana e Afrodescendente na cultura brasileira. In: **História da Educação do Negro e outras histórias**. Brasília: MEC/SECAD, 2005. p.249-274. Disponível em: http://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/publicacoes/historia_educacao_negro.pdf. Acesso em: 02 mai. 2019.

DELORY-MOBERGER, Christine. A História de vida: um cruzamento intercultural. In: Elsa Lechner (org.). **Histórias de vida: olhares interdisciplinares**. Porto: Afrontamento, 2009. p.17-90.

DOMINGUES, P. **Movimento negro brasileiro**: alguns apontamentos históricos. Tempo, Niterói, vol. 12, n.23, 2007, p. 100-122.

EUCLIDES, Maria Simone. **Mulheres negras, doutoras, teóricas e professoras universitárias: desafios e conquistas**. 2017. 254f. – Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Fortaleza (CE), 2017.

FÁVERO, Osmar. **Memória das campanhas e movimentos de educação de jovens e adultos (1947-1966)**. 2004. Disponível em: <http://forumeja.org.br/df/files/leiamais.apresenta.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2019.

FRANÇA, Mhardoqueu G. Lima. **Ações afirmativas e o princípio da igualdade**: cotas para negros em universidades públicas. Programa de Mestrado em Ciência Jurídica da UENP, 2011. Disponível em: <http://seer.uenp.edu.br/index.php/argumenta/article/view/197/196>. Acesso em: 10 jun. 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra,

1987.

_____. **Ação cultural para a liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

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

GOMES, Joaquim Benedito Barbosa. **Ação afirmativa e princípio da igualdade**: O direito como instrumento de transformação social: a experiência dos EUA. Rio de Janeiro: Renovar. 2001.

GOMES, Nilma Lino. **A mulher negra que vi de perto**. – Belo Horizonte: Mazza Edições, 1995.

_____. Alguns Termos e Conceitos Presentes no Debates obre Relações Raciais no Brasil: uma breve discussão. **In: BRASIL. Educação Anti-racista**: caminhos abertos pela Lei federal nº 10.639/03. Brasília, MEC, Secretaria de educação continuada e alfabetização e diversidade, 2005. p. 39 – 62.

_____. Diversidade cultural, currículo e questão racial: desafios para a prática pedagógica. **In: ABRAMOWICZ, Anete; BARBOSA, Lúcia Maria A.; SILVÉRIO, Valter Roberto. (Org.). Educação como prática da diferença**. Campinas: Armazém do Ipê (Autores Associados), 2006, p. 21-40.

_____. **O Movimento Negro Educador**: saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

GONÇALVES, Renata. O pioneirismo de A mulher na sociedade de classes. **In: SAFFIOTTI, Heleieth. A mulher na sociedade de classes**: mito e realidade. São Paulo: Expressão. 3ª.ed., 2013, p.11-25.

GUIMARÃES, R.S. **Afrocidadanização**: ações afirmativas e trajetórias de vida no Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; São Paulo; Selo Negro, 2013.

HOLLIDAY, Oscar Jara. **A sistematização de experiências**: prática e teoria para outros mundos possíveis. (Trad. Luciana Grafée e Sílvia Pinevro). Brasília: CONTAG, 2012.

hooks, bell. Intelectuais Negras. **Revista Estudos Feministas**. V. 03.N. 02. 1995. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/16465/15035> . Acesso em: 10 jun. 2019.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Informativo da Pesquisa Nacional por Amostra e Domicílios/PNAD Contínua – Educação, 2017. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101576_informativo.pdf . Acesso em: 10 jun. 2019.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de Vida e Formação**. Lisboa: EDUCA, 2004.

- KERGOAT, Danièle. **Dinâmica e consubstancialidade das relações sociais**. Novos estudos. São Paulo: CEBRAP, n. 86, pp 93-103, mar. 2010.
- LOPES, Véra Neusa. Diversidade étnico-racial no currículo escolar do ensino fundamental! **In:** TRINDADE, Azoilda Loretto. **Africanidades brasileiras e educação**: Salto para o Futuro. Rio de Janeiro: ACERP; Brasília: TV Escola, 2013. p. 101-108.
- LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: Uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis, RJ, Vozes, 1997.
- LUZ, Narcimária Correia do Patrocínio. África viva e transcendente! **In:** TRINDADE, Azoilda Loretto. **Africanidades brasileiras e educação**: Salto para o Futuro. Rio de Janeiro: ACERP; Brasília: TV Escola, 2013. p. 92-101.
- MARTINS, Lucienia Libania Pinheiro. **Aforresilientes**: a resiliência de mulheres afrodescendentes de sucesso educacional. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2013.
- MELUCCI, Albert. **Por uma sociologia reflexiva**: pesquisa qualitativa e cultura (M. do C. A. do Bomfim, Trad.). Petrópolis: Vozes, 2005.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. (Org.). **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. 32 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.
- MOURA, Maria da Glória Carvalho. **Educação de Jovens e Adultos**: um olhar sobre sua trajetória histórica. Curitiba: Educarte, 2003.
- MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil**. São Paulo: Autêntica, 2003.
- NASCIMENTO, Elisa Larkin; GÁ, Luiz Carlos. **Adinkra**: sabedoria em símbolos africanos. Rio de Janeiro: Pallas, 2009.
- NÓVOA, Antônio. **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 2000.
- NUNES, Ranchimit Batista Tentando entender a diferença: Por que afrodescendente e não negro, pardo, mulato, preto? **Revista África e Africanidades**. Ano X, N. 24, jul-set. 2017. Disponível em: <http://www.africaeaficanidades.com.br/documentos/0050240082017.pdf>. Acesso em: 30 agos. 2019.
- OBSERVATÓRIO DO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO**. Disponível em: <http://www.observatoriodopne.org.br/indicadores/metas> . Acesso em: 10 jun. 2019.
- PAIVA, Jane. **Os sentidos do direito à educação para jovens e adultos**. Petrópolis: Rio de Janeiro: DP et Alii/FAPERJ, 2009.
- PAIVA, Vanilda Pereira. **Educação Popular e Educação de Adultos**. 2. ed. São Paulo: Loyola, 1983.

PAIXÃO, Marcelo. et al. **Relatório Anual das Desigualdades Raciais no Brasil (2007- 2008)**. Rio de Janeiro: Garamond Universitária, 2008.

_____. **Relatório Anual das Desigualdades Raciais no Brasil (2009- 2010)**. Rio de Janeiro: Garamond Universitária, 2011.

PASSOS, Joana Célia. A educação de jovens e adultos e a promoção da igualdade racial no Brasil. In: AGUIAR, Márcia Ângela da S. **Educação e diversidade: estudos e pesquisas**. Recife, PE: UFPE, 2009.

POGGIO, Inês Soares Nunes. A construção das relações de gênero. In: LAFFIN, Maria Hermínia Lage Fernandes (Org). **Educação de jovens e adultos, diversidade e o mundo do trabalho**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2012. p. 88-101.

POIRIER, Jean; CLAPIER-VALLADON, Simone; RAYBAUT, Paul. **Histórias de vida: teoria e prática**. Lisboa: Celta, 1999.

PRADO, Guilherme do Val Toledo; CUNHA, Renata Cristina O. Barrichelo; SOLIGO, Rosaura. Memorial de formação: uma narrativa pedagógica de profissionais da educação. In: PASSEGGI, Maria da Conceição; BARBOSA, Tatyana Mabel Nobre (Org.). **Memórias, memoriais: pesquisa e formação docente**. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008.

PROPOSTA CURRICULAR DA EJA DE TERESINA. Secretaria Municipal de Educação. Teresina: Piauí, 2017.

REIS, Maria Clareth G. **Mulheres, negras e professoras**. Suas histórias de Vida. Campos dos Goytacazes, RJ: Brasil Multiculturas, 2017.

RELATÓRIO SÍNTESE DO II ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS - II ENEJA. Disponível em: http://forumeja.org.br/files/ieneja_0.pdf. Acesso em: 02. Agost. 2019.

RIBEIRO, Djamila. **O que é lugar de fala?** Belo Horizonte: Letramento: Justificando, 2017.

_____. As diversas ondas do feminismo acadêmico. **Carta Capital: Escritório Feminista**. 2014. Disponível em: <<https://www.cartacapital.com.br/blogs/escritorio-feminista/feminismo-academico-9622.html> /> Acesso em: 02. Agost. 2018.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa Social: métodos e técnicas**. 3. Ed. São Paulo: Atlas, 2015.

ROCHA, Meire Michele dos Santos; BATISTA, Ilanna Brenda Mender; BOAKARI, Francis Musa. Afodescendência e pesquisa educacional: tecendo a própria história. In: **Educação, diversidades e políticas de inclusão**. BOMFIM, M. do Carmo Alves do. et al. (orgs). Teresina: EDUFPI, 2013.

RODRIGUES, Francisco das Chagas Alves. MOURA, Maria da Glória Carvalho. Financiamento da modalidade EJA no contexto do FUNDEB: onde avançamos? In:

MOURA, Maria da Glória Carvalho. CARVALHÊDO, Josania Lima Portela. LEAL, Francisca de Lourdes dos Santos. **Contributos da UFPI para a Educação de Jovens e Adultos: história, política e financiamento**. Teresina: Edufpi, 2014. p. 149-164.

RODRIGUES, Tatiane Cosentino. Movimento Negro e o direito à diferença. **In:** ABRAMOWICZ, Anete; BARBOSA, Lúcia Maria A.; SILVÉRIO, Valter Roberto. (Org.). **Educação como prática da diferença**. Campinas: Armazém do Ipê (Autores Associados), 2006, p. 105-122.

ROCHA, Meire Michele dos Santos; BATISTA, Ilanna Brenda Mender; BOAKARI, Francis Musa. Afodescendência e pesquisa educacional: tecendo a própria história. **In: Educação, diversidades e políticas de inclusão**. BOMFIM, M. do Carmo Alves do. et al. (orgs). Teresina: EDUFPI, 2013.

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

_____. **A mulher na sociedade de classes: mito e realidade**. São Paulo: Expressão. 3ª.ed., 2013.

SANTANA, Patrícia. **Professoras Negras: Trajetórias e Travessias**. Mazza Edições, 2011.

SANTOS, Francisca das Chagas Cardoso do Nascimento. **Alfabetizadoras Experientes E A Constituição Da Professoralidade: Trajetórias Narradas**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2013.

SAVIANI, Demerval. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas**. 2. Ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1997.

SILVA, Eliane Borges da. **Tecendo o fio, aparando as arestas: o movimento de mulheres negras e a construção do pensamento negro feminista**. Disponível em: <http://www.desafio.ufba.br/gt6-003.html> . Acesso em: 12 agost. 2019.

SILVA JR., Juarez C. da. **Não Queríamos ser Racistas**. 2007. Disponível em: http://amazonida.orgfree.com/movimentoafro/nao_queriamos_ser_racistas.PDF . Acesso em: 12 agost. 2019.

SILVA, Maria Nilza da. A mulher negra. **In: Revista Espaço Acadêmico**, n. 22, 21 mar. 2010. Disponível em: <https://espacoacademico.wordpress.com/2010/03/21/a-mulher-negra/>. Acesso em: 18 maio 2019.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. Aprendizagem e Ensino das Africanidades Brasileiras. **In: MUNANGA, Kabengele (org.). Superando o Racismo na Escola**. 2 ed. revisada. Brasília – DF. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005, p.155-172.

_____. Aprender a conduzir a própria vida: dimensões do educar-se entre afrodescendentes e africanos. **In: BARBOSA, Lúcia M. de A. (Org.). De preto a afrodescendente: trajetórias da pesquisa sobre relações raciais no Brasil**. São Carlos, EDUFSCar, 2003. p. 181- 197.

SOUSA, Adriana de. **Constituições de feminilidades de professoras afrodescendentes “entre contextos” de são João do Piauí.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2015.

SOUZA, Elizeu Clementino. **O conhecimento de si:** estágio e narrativas de formação de professores. Rio de Janeiro: DP & A; Salvador, BA: UNEB, 2006.

SOUZA, Maria Antônia. **Educação de Jovens e Adultos.** 2. Ed. Ver. Atual. E ampl. _ Curitiba: IBPEX, 2011.

TIBURI, Marcia. **Feminismo em Comum:** Para Todas, Todes e Todos. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2018.

TRINDADE, Azoilda Loretto. **Africanidades brasileiras e educação:** Salto para o Futuro. Rio de Janeiro: ACERP; Brasília: TV Escola, 2013. p. 92-118.

APÊNDICES

APÊNDICE A – CARTA DE ENCAMINHAMENTO AO COMITÊ DE ÉTICA

Teresina, ____/____/2019

Profa. Dra. Maria do Socorro Ferreira dos Santos
Coordenadora do Comitê de Ética em Pesquisa da UFPI

Cara Profa.,

Estou enviando o projeto de pesquisa intitulado “**Gênero, Raça e Classe na EJA: Trajetória de Vida de Mulheres Afrodescendentes de Sucesso Educacional**”, para a apreciação por este comitê.

Confirmo que todos os pesquisadores envolvidos nesta pesquisa realizaram a leitura e estão cientes do conteúdo da resolução 466/12 do CNS e das resoluções complementares à mesma (240/97, 251/97, 292/99 e 340/2004).

Confirmo também:

- 1- que esta pesquisa ainda não foi iniciada,
- 2- que não há participação estrangeira nesta pesquisa,
- 3- que comunicarei ao CEP-UFPI os eventuais eventos adversos ocorridos com o voluntário,
- 4- que apresentarei relatório anual e final desta pesquisa ao CEP-UFPI,
- 5- que retirarei por minha própria conta os pareceres e o certificado junto à secretaria do CEP-UFPI.

Atenciosamente,

Pesquisadora responsável

Assinatura: _____

Nome: Efigênia Alves Neres

CPF: _____

Instituição: Universidade Federal do Piauí

Área: Educação

Departamento: Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEd

Centro de Ciências da Educação – CCE Campus Ministro Petrônio Portela – Ininga – Telefone: 3237-1277/

CEP: 64049-550 – Teresina



APÊNDICE B - DECLARAÇÕES DO(S) PESQUISADOR(ES)

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO - PRPG
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO PROF. MARIANO DA SILVA NETO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGED
MESTRADO E DOUTORADO EM EDUCAÇÃO
CAMPUS UNIVERSITÁRIO MINISTRO PETRÔNIO PORTELLA – ININGA
64.049-550 – TERESINA–PIAUÍ

Ao Comitê de Ética em Pesquisa – CEP
Universidade Federal do Piauí

Eu (nós), **Efigênia Alves Neres** - Mestranda e **Francis Musa Boakari** – Prof^o PhD. orientador, pesquisador(es) responsável(is) pela pesquisa intitulada - **Gênero, Raça e Classe na EJA: Trajetória de Vida de Mulheres Afrodescendentes de Sucesso Educacional**, declaro (amos) que:

- Assumo (imos) o compromisso de cumprir os Termos da Resolução nº 466/12 de 12 de Dezembro de 2012, do Conselho Nacional de Saúde, do Ministério da Saúde e demais resoluções complementares à mesma (240/97, 251/97, 292/99 e 340/2004).
- Assumo (imos) o compromisso de zelar pela privacidade e pelo sigilo das informações, que serão obtidas e utilizadas para o desenvolvimento da pesquisa;
- Os materiais e as informações obtidas no desenvolvimento deste trabalho serão utilizados apenas para se atingir o(s) objetivo(s) previsto(s) nesta pesquisa e não serão utilizados para outras pesquisas sem o devido consentimento dos voluntários;
- Os materiais e os dados obtidos ao final da pesquisa serão arquivados sob a responsabilidade de **Efigênia Alves Neres** da área de Educação/PPGED da UFPI; que também será responsável pelo descarte dos materiais e dados, caso os mesmos não sejam estocados ao final da pesquisa;
- Não há qualquer acordo restritivo à divulgação pública dos resultados;
- Os resultados da pesquisa serão tornados públicos através de publicações em periódicos científicos e/ou em encontros científicos, quer sejam favoráveis ou não, respeitando-se sempre a privacidade e os direitos individuais dos sujeitos da pesquisa;
- O CEP-UFPI será comunicado da suspensão ou do encerramento da pesquisa por meio de relatório apresentado anualmente ou na ocasião da suspensão ou do encerramento da pesquisa com a devida justificativa;
- O CEP-UFPI será imediatamente comunicado se ocorrerem efeitos adversos resultantes desta pesquisa com o voluntário;
- Esta pesquisa ainda não foi total ou parcialmente realizada.

Teresina, _____ de _____ de 2019

Efigênia Alves Neres
Mestranda em Educação
(Pesquisadora responsável)

Francis Musa Boakari
Prof^o Phd. (Orientador)



APÊNDICE C -



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO - PRPG
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO PROF. MARIANO DA SILVA NETO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGED
MESTRADO E DOUTORADO EM EDUCAÇÃO
CAMPUS UNIVERSITÁRIO MINISTRO PETRÔNIO PORTELLA – ININGA
64.049-550 – TERESINA–PIAUÍ

Prezada (o):

Você está sendo convidada (o) para participar, como voluntária(o) de uma pesquisa em educação sobre a importância da Educação de Jovens e Adultos na trajetória de vida de Mulheres Afrodescendentes de Sucesso Educacional.

Antes de concordar em participar desta pesquisa é importante que compreenda as informações contidas neste documento. Leia cuidadosamente o que se segue e pergunte ao responsável pelo estudo sobre quaisquer dúvidas, caso as tenha.

Você tem o direito de **desistir** de participar da pesquisa a qualquer momento, sem nenhuma penalidade e sem perder os benefícios aos quais tenha direito. Após ser esclarecida sobre as informações a seguir e, caso aceite fazer parte da pesquisa, assine este documento impresso em duas (02) vias, numeradas de 01 a 06, sendo uma delas da participante e a outra da pesquisadora responsável. Em caso de recusa você não será penalizado(a) de forma alguma.

1 - Esclarecimentos sobre a pesquisa

Título do projeto: Gênero, Raça e Classe na EJA: Trajetória de Vida de Mulheres Afrodescendentes de Sucesso Educacional

Instituição/departamento: Universidade Federal do Piauí/Centro de Ciências da Educação/Programa de Pós-Graduação em Educação

Pesquisador (orientador): PhD. Francis Musa Boakari

Pesquisadora (mestranda): Efigênia Alves Neres

Telefone para contato:

Email:

2 – Descrição da pesquisa

Com a problemática desta pesquisa pretendemos a partir das Histórias de Vida, fazer a análise de alguns aspectos escolares da EJA e as táticas utilizadas por Mulheres Afrodescendentes, participantes da pesquisa, para alcançarem a emancipação social e política e obterem o sucesso educacional/profissional, desejado por cada uma delas, de maneira singular.

Desta forma, o objetivo geral deste estudo é: Compreender a partir das Histórias de Vida de Mulheres Afrodescendentes, a importância das experiências escolares na EJA, como garantia do direito à educação, em suas formas de organização da vida e no enfrentamento das suas dificuldades socioculturais, baseadas nas questões de gênero, raça e classe.

E como objetivos específicos: a) Descrever as experiências de vida, que fizeram com que Mulheres Afrodescendentes percebessem a EJA como possibilidade de conclusão da escolarização básica e garantia do direito à educação; b) Reconhecer na trajetória de vida de Mulheres Afrodescendentes, a importância da EJA, como possibilidade de sucesso educacional/profissional, frente às adversidades da vida social e escolar; c) Identificar as táticas utilizadas por Mulheres Afrodescendentes em suas experiências na EJA, a fim de que possam alcançar o sucesso educacional/profissional, desejado por cada uma delas, de maneira singular.

Você deve estar ciente que conforme Resolução CNS 510/16, a pesquisa em ciências humanas e sociais exige respeito e garantia do pleno exercício dos direitos dos participantes, devendo ser concebida, avaliada e realizada de modo a prever e evitar possíveis danos aos participantes (BRASIL, 2016, p.1) e conforme Resolução 466/12, no artigo XIII.3, que reconhece as especificidades éticas das pesquisas nas Ciências Humanas e Sociais e de outras que se utilizam de metodologias próprias dessas áreas, dadas suas particularidades (BRASIL, 2012, p.11).

Como também, levando-se em consideração que a produção científica deve implicar benefícios atuais ou potenciais para o ser humano, para a comunidade na qual está inserido e para a sociedade, possibilitando a promoção de qualidade digna de vida a partir do respeito aos direitos civis, sociais, culturais e a um meio ambiente ecologicamente equilibrado (BRASIL, 2016, p. 2).

A sua participação nesta pesquisa consistirá no preenchimento de questionário, respondendo as perguntas para construção do perfil socioeconômico. Os encontros para a realização das Entrevistas de História de Vida serão marcados com antecedência, de acordo com a sua disponibilidade e realizados em local combinado entre as integrantes da pesquisa.

No momento das Entrevistas de Histórias de Vida será necessário contar com um gravador para captar as falas das participantes. Em seguida, as falas serão transcritas e submetidas à interpretação e análise de seu discurso. Esta pesquisa não lhe acarretará nenhum custo, como também nenhum dano moral ou físico.

Você terá acesso em qualquer etapa da pesquisa aos pesquisadores responsáveis para esclarecimento de eventuais dúvidas. As informações fornecidas por você terão sua privacidade garantida. As participantes da pesquisa não serão identificadas em nenhum momento sem autorização prévia, mesmo quando os resultados desta pesquisa forem divulgados.

3 – Riscos, benefícios, sigilo, participação e autonomia

Tendo em vista a abordagem metodológica da pesquisa e as pessoas a serem envolvidas, acreditamos na possibilidade de alguns possíveis riscos, que são mínimos. Principalmente quando uma investigação está tratando com pessoas e agentes sociais, neste caso é aconselhável uma preparação para situações imprevistas.

Riscos:

A presente investigação, ora proposta oferece risco mínimo de dano físico, psíquico, moral, intelectual, social, cultural ou espiritual ao participante, uma vez que solicitamos apenas a ação de responder a um questionário de perfil sócio econômico e participar de entrevistas, sobre a temática sugerida nos objetivos.

O risco de algum constrangimento relacionado com a participação da voluntária, será evitado pelos seguintes procedimentos: local reservado para a realização da entrevista, com presença exclusiva do pesquisador; não haverá obrigatoriedade de resposta da sua parte; parada do processo da entrevista se for necessário, para esclarecimento de dúvidas ou em caso de algum tipo de desconforto. Também será esclarecido a participante, na medida de sua compreensão e respeitadas suas singularidades, sobre a natureza da pesquisa, seus objetivos, métodos, direitos, riscos e potenciais benefícios.

Será dada atenção aos riscos que a pesquisa possa acarretar as participantes em decorrência dos seus procedimentos. Haverá a adoção de medidas de precaução e proteção, a fim de evitar danos ou atenuar seus efeitos.

Quando for percebido qualquer possibilidade de dano à participante, decorrente da participação na pesquisa, deverá se discutir as providências cabíveis, que podem incluir o encerramento da pesquisa e informar ao sistema CEP/CONEP.

Conforme Resolução 510/2016, da qual se baseia esta pesquisa, a participante da

pesquisa que vier a sofrer qualquer tipo de dano resultante de sua participação, previsto ou não no Registro de Consentimento Livre e Esclarecido, tem direito a assistência e a buscar indenização (BRASIL, 2016, p.10).

Para tal Resolução CNS 510/16, os riscos previstos são a “possibilidade de danos à dimensão física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural do ser humano, em qualquer etapa da pesquisa e dela decorrente (BRASIL,2016, p.5). De acordo com a Resolução CNS 466/12 toda pesquisa com seres humanos envolve risco em tipos e gradações variados, porém a mesma resolução traz que não obstante os riscos potenciais, as pesquisas “serão admissíveis quando: o risco se justifique pelo benefício esperado”. Como também: “São admissíveis pesquisas cujos benefícios a seus participantes forem exclusivamente indiretos, desde que consideradas as dimensões física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural ou espiritual desses” (BRASIL, 2012, p.7).

Com relação as entrevistas, estas podem levar as participantes a lembrarem de experiências marcantes ou negativas, que poderão lhes causar algum incômodo psicológico. Se isto vier a ocorrer, pode-se com muito cuidado, prevenir ou trabalhar tais emoções direcionando a entrevista para uma conversa mais aberta e amigável. Se esta medida não for suficiente, a entrevista será cancelada.

Outro risco, envolveria o desconforto que as participantes poderão sentir ao compartilhar algumas informações pessoais ou confidenciais, ou em alguns tópicos que elas possam sentir incômodo em falar. Este risco também será controlado através de uma negociação com as entrevistadas, no sentido de garantir o anonimato e a checagem das informações e autorização por cada participante na fase da organização e análise dos dados.

Benefícios:

Como benefícios da temática a ser trabalhada neste projeto, considera-se que as pessoas que irão participar, são seres plenos de saberes, dos quais as trajetórias cotidianas, os espaços e os lugares que ocuparam durante a sua trajetória escolar na EJA vão se constituindo enquanto práticas educativas.

Dessa maneira, esta pesquisa poderá contribuir inicialmente para uma reflexão coletiva sobre essa problemática e ainda que os resultados poderão revelar a abertura de novas pesquisas na área da Afrodescendência, Gênero e Educação de Jovens e Adultos, bem como a maior compreensão sobre a importância da EJA na trajetória de vida de mulheres afrodescendentes de sucesso educacional, levantando questões que envolvem a influência dessa modalidade em suas formas de organização da vida e na superação das suas dificuldades socioculturais, assentadas nas questões de raça, gênero e classe.

Sigilo:

As informações fornecidas por você terão sua privacidade garantida pelos pesquisadores responsáveis. As participantes da pesquisa não serão identificadas em nenhum momento, mesmo quando os resultados forem divulgados em qualquer forma.

Participação:

A participação será voluntária e gratuita, não havendo remuneração para tal. Esta pesquisa não prevê ônus a você, porém qualquer gasto financeiro da sua parte ou dano, mesmo não previsto, que porventura acontecer, será ressarcido e/ou indenizado pelos responsáveis da pesquisa.

A participação não é obrigatória sendo que, a qualquer momento, você poderá desistir e retirar seu consentimento. A recusa ou desistência não trará nenhum prejuízo para sua relação com o pesquisador ou com a UFPI, onde você trabalha.

Autonomia:

Os pesquisadores assegurarão a você o livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo, ou seja, tudo o que você queira saber antes, durante e depois da participação na pesquisa. Também informamos que você pode recusar ou retirar o consentimento de sua participação neste estudo a qualquer momento, sem precisar justificar. Você poderá comunicar-se e tirar suas dúvidas sobre o projeto e sobre sua participação agora ou em qualquer momento.

CONSENTIMENTO DA PARTICIPANTE

Eu _____

CPF nº: _____ RG nº: _____, abaixo assinado, concordo em participar da pesquisa: **“Gênero, Raça e Classe na EJA: Trajetória de Vida de Mulheres Afrodescendentes de Sucesso Educacional”**, como voluntário(a).

Declaro que li e entendi todas as informações presentes neste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e tive a oportunidade de discutir as informações deste termo. Entendo que receberei uma via assinada e datada deste documento e que a outra será arquivada pela pesquisadora responsável pelo estudo.

Tendo sido orientado (a) quanto ao teor de tudo aqui mencionado e compreendido o objetivo do estudo, manifesto meu livre consentimento na participação do estudo, estando totalmente ciente de que não há nenhum valor econômico, a receber ou a pagar, pelo fato de participar da pesquisa.

Autorizo ainda, o uso do áudio da minha fala para fins da pesquisa, sendo seu uso restrito à análise da prática de produção da dissertação do mestrado.

Teresina, _____ de _____ de 2019.

Assinatura da participante

Assinatura da pesquisadora responsável

Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, entre em contato com: Comitê de Ética em Pesquisa – UFPI – Campus Ministro Petrônio Portela – Bairro Ininga. Pró-Reitoria de Pesquisa – PROPESQ – CEP 64.049-550 – Teresina (PI). Tel.: (86) 3237-2332 – email: cep.ufpi@ufpi.edu.br.



APÊNDICE D - TERMO DE CONFIDENCIALIDADE



Título do Projeto: Gênero, Raça e Classe na EJA: Trajetória de Vida de Mulheres Afrodescendentes de Sucesso Educacional

Pesquisadora Responsável: Efigênia Alves Neres

Instituição/Departamento: Aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEd

Telefone para contato:

Local da coleta de dados: Teresina - Piauí

Os pesquisadores do presente projeto se comprometem a preservar a privacidade das participantes, cujos dados serão coletados por meio de: um guia do perfil sócio econômico das participantes, Entrevistas de História de Vida com gravação de áudio. Concordam, igualmente, que estas informações serão utilizadas única e exclusivamente para execução do presente projeto. As informações somente poderão ser divulgadas de forma anônima e serão mantidas nos arquivos da pesquisadora responsável, por um período de 1 (um) ano, sob a responsabilidade de **Efigênia Alves Neres**. Após este período, os dados serão destruídos.

Teresina, _____ de _____ de 2019

Atenciosamente,

Efigênia Alves Neres
Mestranda em Educação
(Pesquisadora responsável)

Francis Musa Boakari
Profº Phd. (Orientador)

Instituição: Universidade Federal do Piauí. **Área:** Educação

Departamento: Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEd

Centro de Ciências da Educação – CCE Campus Ministro Petrônio Portela – Ininga – Telefone: 3237-1277 CEP: 64049-550 – Teresina/PI



**APÊNDICE E –
INSTRUMENTO DE ACESSO AS INFORMAÇÕES DA
PESQUISA**



Título do projeto: Gênero, Raça e Classe na EJA: Trajetória de Vida de Mulheres Afrodescendentes de Sucesso Educacional

Pesquisadora Responsável: Efigênia Alves Neres

Instituição/Departamento: Universidade Federal do Piauí (UFPI) / Centro de Ciências em Educação (CCE) / Programa de Pós Graduação em Educação/PPGed

Telefone para contato:

Os instrumentos básicos para acessar as informações relevantes deste trabalho serão: os contatos pessoais diretos e eletrônicos, um questionário sobre o perfil socioeconômico das participantes e as Entrevistas de Histórias de Vida.

Sobre a realização das Entrevistas de Histórias de Vida, em seu momento inicial, será feita a apresentação à participante, fornecendo-lhe dados sobre a sua instituição de origem, o tema e objetivos da pesquisa. Será solicitada a permissão para a gravação da entrevista e assegurado seu direito, não só ao anonimato e acesso às gravações e análises, mas também será aberta a possibilidade das participantes fazerem as perguntas que desejarem.

Serão programados no mínimo 04 (quatro) encontros individuais entre as participantes para a realização das Entrevistas de História de Vida. Estes serão marcados com antecedência, de acordo com a sua disponibilidade de cada uma, e realizados em local combinado entre as integrantes da pesquisa.

Desse modo, as informações fornecidas por elas, terão sua privacidade garantida, não sendo as participantes identificadas em nenhum momento sem autorização prévia, mesmo quando os resultados forem divulgados. Assim, serão utilizados ao longo da pesquisa codinomes para identificá-las.

Para a realização das Entrevistas de História de Vida, teremos ainda um roteiro com questões abertas, que focalizam os objetivos da pesquisa, os pontos que pretendemos estudar. Serão tratados aspectos da vida das Mulheres Afrodescendentes, participantes da pesquisa, e especificamente a sua trajetória educacional na Educação de Jovens e Adultos (EJA) e os saberes construídos em torno da identidade de gênero, pertencimento racial e classe.

Dentro dessas questões serão refletidas questões que envolvem: o percurso formativo desde o período do Ensino Fundamental até atualmente; os motivos para ingressar como estudante na modalidade da EJA; as experiências de vida, que fizeram com que percebessem a EJA como possibilidade de conclusão da escolarização básica; suas definições de sucesso educacional e profissional; as táticas realizadas em suas experiências educacionais na EJA, a fim de poder alcançar a emancipação social e política e o sucesso educacional e profissional, desejado por cada uma delas, de maneira singular; os saberes em torno da identidade de gênero, pertencimento racial e cultura afrodescendente construídos e adquiridos no decorrer de seu percurso formativo na EJA.

Teresina, _____ de _____ de 2019.

Efigênia Alves Neres
Mestranda em Educação
(Pesquisadora responsável)

Francis Musa Boakari
Profº Phd. (Orientador)

Instituição: Universidade Federal do Piauí. **Área:** Educação
Departamento: Programa de Pós-Graduação Em Educação – PPGEd
Centro de Ciências da Educação – CCE Campus Ministro Petrônio Portela – Ininga – Telefone: 3237-1277 CEP:
64049-550 – Teresina/PI



APÊNDICE F –
JUSTIFICATIVA DA AUSÊNCIA DO DOCUMENTO DE
AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL



Ao Comitê de Ética em Pesquisa – CEP
Universidade Federal do Piauí

Título do Projeto: Gênero, Raça e Classe na EJA: Trajetória de Vida de Mulheres Afrodescendentes de Sucesso Educacional

Pesquisador Responsável: Efigênia Alves Neres

Instituição/Departamento: Aluna do Programa de pós-graduação em Educação – PPGEd

Telefone para contato:

Local da coleta de dados: Teresina - Piauí

O projeto de pesquisa propõe a execução de uma investigação qualitativa a ser realizada com mulheres que se consideram afrodescendentes e que ao longo de sua trajetória escolar estudaram na modalidade EJA e conseguiram alcançar o sucesso educacional e profissional.

Desta forma, compreendemos que, a natureza da pesquisa não fará coleta de dados em instituições, pois nosso objetivo compreender a partir das Histórias de Vida de Mulheres Afrodescendentes a importância das experiências escolares na EJA em suas formas de organização da vida e na superação das suas dificuldades socioculturais, baseadas nas questões de raça, gênero e classe. E entendemos que essas informações não estão ligadas as instituições, mas sim, as experiências individuais das interlocutoras.

Portanto, à obtenção do TCLE é necessária nesta pesquisa e contempla a autorização para a coleta de dados, que será realizada em um local onde possa ocorrer uma entrevista, que será acordado com as interlocutoras desta investigação na cidade de Teresina-PI. Como instrumentos de coleta de dados, será utilizada as Entrevistas de Histórias de Vida, um levantamento sobre o perfil das participantes, aspectos que dispensará a obtenção do documento de autorização institucional.

Contudo, o TCLE será indispensável para a coleta de dados do projeto de pesquisa em questão, considerando a Resolução N° 466/2012 em seu capítulo IV: “O respeito devido à dignidade humana exige que toda pesquisa se processe após consentimento livre e esclarecido dos participantes, indivíduos ou grupos que, por si e/ou por seus representantes legais manifestem a sua anuência à participação na pesquisa”.

Com estima e consideração, assumimos a responsabilidade pelas informações aqui apresentadas.

Teresina, ____ de ____ de 2019

Atenciosamente,

Efigênia Alves Neres
Mestranda em Educação

Francis Musa Boakari
Profº Phd. (Orientador)

Instituição: Universidade Federal do Piauí. **Área:** Educação

Departamento: Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEd

Centro de Ciências da Educação – CCE Campus Ministro Petrônio Portela – Ininga – Telefone: 3237-1277 CEP: 64049-550 – Teresina/PI



**APÊNDICE G –
LEVANTAMENTO DE PERFIL DAS PARTICIPANTES**

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO - PRPG
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO PROF. MARIANO DA SILVA NETO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGED
MESTRADO E DOUTORADO EM EDUCAÇÃO
CAMPUS UNIVERSITÁRIO MINISTRO PETRÔNIO PORTELLA – ININGA
64.049-550 – TERESINA–PIAUÍ

DADOS PESSOAIS:

Codnome _____ Sexo M () F ()
Faixa etária: () entre 20 e 30; () entre 31 e 40; () entre 41 e 50; () acima de 50

FORMAÇÃO ACADÊMICA

Ensino Fundamental

Curso _____
Instituição _____
Início _____ término _____ duração _____
Modalidade do curso: () presencial () semi presencial () à distância

Ensino Médio

Curso _____
Instituição _____
Início _____ término _____ duração _____
Modalidade do curso: () presencial () semi presencial () à distância

Ensino Superior

Curso _____
() Cursando () concluído
Instituição _____
Início _____ término _____ duração _____
Modalidade do curso: () presencial () semi-presencial () à distância

EXPERIÊNCIAS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

01 - **Você já passou por alguma reprovação na escola?**

() Sim. Quantas vezes? _____ () Não

02- **Você já parou de estudar alguma vez?** () Sim. Por quê?_

() Não

03- **Você trabalha em alguma atividade remunerada?** () Sim. Qual?_____. () Não

04 – **Qual é a sua carga horária diária de trabalho?**_____.

05-**Em sua opinião, por que a escola é importante? Assinale uma ou mais opções.**

- () Para seu sucesso educacional e profissional
- () Para obter o diploma
- () Não vê importância na escola
- () Para entender a realidade social
- () Para fazer amigos
- () Outra. Qual? _____.
- () Para coisas que faz no dia-a-dia

06- **De forma geral, como você avalia a qualidade do ensino na escola em que você estudou na EJA?**

- () Ótimo () Bom () Regular () Ruim () Não sabe
- () Não respondeu

07- **Como você avalia o seu relacionamento com a maior parte dos professores na EJA?**

- () Ótimo () Bom () Regular () Ruim () Não sabe
- () Não respondeu

08 – **De forma geral, como você avalia o seu comprometimento com os seus estudos?**

- () Ótimo () Bom () Regular () Ruim () Não sabe
- () Não respondeu

09- **Dentre as opções abaixo, qual é a que você MAIS gostou na sua escola de EJA? E em SEGUNDO e TERCEIRO lugar?**

- () o ensino () os amigos () a biblioteca () o recreio
 - () os professores () a educação física () as aulas
 - () o espaço físico da escola () o laboratório de informática
 - () as regras () a diretoria da escola () Outra.
- Qual? _____

**10– Dentre as opções abaixo, qual é a que você MENOS gostou na sua escola de EJA?
E em SEGUNDO e TERCEIRO lugar?**

- ensino os amigos a biblioteca o recreio
 os professores as aulas o espaço físico da escolar
 o laboratório de informática as regras a diretoria da escola
 Outra.
Qual?_____

11– Você faz parte ou participa das atividades de algum grupo da terceira idade ou de jovens, seja no seu bairro ou em qualquer parte da cidade?

- Não
 Sim. De quais grupos?
1. Música 2. Teatro 3. Dança 4. Grafite
5. Bicicleta 6. Patins 7. Skate 8. Rádio Comunitária
9. Outros. Qual?_____. 10. Não (não participa de nenhum)

12 – Qual é a sua cor/raça?

- Branco Preto Pardo Amarelo Indígena
 Não Sabe Não respondeu Afrodescendente

13– A segunda fase dessa pesquisa será a realização de uma entrevista. Você aceitaria participar dessa entrevista?

- Sim. Não.

Obrigada pela sua colaboração!

Teresina (PI)_____ / ____/2019



APÊNDICE H –

ROTEIRO PARA A ENTREVISTA DE HISTÓRIA DE VIDA



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO - PRPG
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO PROF. MARIANO DA SILVA NETO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGED
MESTRADO E DOUTORADO EM EDUCAÇÃO
CAMPUS UNIVERSITÁRIO MINISTRO PETRÔNIO PORTELLA – ININGA
64.049-550 – TERESINA-PIAUI

Caro (a) Participante:

Com o objetivo de construirmos dados e informações sobre a importância da Educação de Jovens e Adultos na trajetória de vida de Mulheres Afrodescendentes de Sucesso Educacional, solicitamos a sua contribuição, no sentido de nos conceder uma entrevista de história de vida (gravada), a qual segue um roteiro com questões abertas sobre os aspectos que envolvem a sua trajetória educacional na Educação de Jovens e Adultos (EJA) e os saberes construídos em torno da identidade de gênero, pertencimento racial e cultura afrodescendente na EJA.

Vale lembrar que os dados construídos servirão de subsídios para a realização da nossa pesquisa que resultará na dissertação de mestrado. A pesquisa é intitulada: **Gênero, Raça e Classe na EJA: Trajetória de Vida de Mulheres Afrodescendentes de Sucesso Educacional**. A mesma objetiva fazer uma análise dos dados para produzir conhecimentos acadêmicos e científicos sobre a temática, bem como, contribuir fomentando discussões e impulsionando debates.

Efigênia Alves Neres
Mestranda em Educação
(Pesquisadora responsável)

Francis Musa Boakari
Prof^o Phd. (Orientador)

O roteiro que segue traz questões que englobam:

TRAJETÓRIA EDUCACIONAL NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA)

- Como transcorreu o seu percurso formativo desde o período do Ensino Fundamental até atualmente?

-O que a motivou a ingressar como estudante na modalidade da Educação de Jovens e Adultos?

- Quais as experiências de vida, que fizeram com que você percebesse a EJA como possibilidade de conclusão da escolarização básica?

- Como as mulheres afrodescendentes definem o sucesso educacional e profissional?

- Qual a importância da EJA, na trajetória de vida de mulheres afrodescendentes, como possibilidade de sucesso educacional e profissional, frente às adversidades da vida social e escolar?

-Quais as táticas utilizadas por mulheres afrodescendentes em suas experiências na EJA, a fim de que possam alcançar o sucesso educacional e profissional, desejado por cada uma delas, de maneira singular?

OS SABERES CONSTRÚIDOS EM TORNO DA IDENTIDADE DE GÊNERO, PERTENCIMENTO RACIAL E CULTURA AFRODESCENDENTE NA EJA

- Quais os saberes em torno da identidade de gênero, pertencimento racial e cultura afrodescendente construídos e adquiridos no decorrer de seu percurso formativo na EJA?

- Os saberes em torno da identidade de gênero, pertencimento racial e cultura afrodescendente contribuíram para você alcançar o sucesso educacional e profissional desejado?

Teresina, ____ de ____ de 2019

Atenciosamente,

Efigênia Alves Neres
Mestranda em Educação
(Pesquisadora responsável)

Francis Musa Boakari
Profº Phd. (Orientador)

APÊNDICE I – MEMORIAL DE FORMAÇÃO



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO PROF. MARIANO DA SILVA NETO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGED
MESTRADO E EM EDUCAÇÃO



TÍTULO DA PESQUISA:

Histórias que se cruzam na EJA: as Trajetórias de Vida de Mulheres Afrodescendentes de Sucesso Educacional

PESQUISADORES (AS) RESPONSÁVEIS:

Efigênia Alves Neres

Francis Musa Boakari

Você está sendo convidada para participar, como voluntária de uma pesquisa em educação sobre a importância da Educação de Jovens e Adultos na trajetória de vida de Mulheres Afrodescendentes de Sucesso Educacional.

Antes de concordar em participar, é importante que compreenda as informações contidas neste documento. Leia cuidadosamente o que se segue e pergunte aos responsáveis pelo estudo sobre quaisquer dúvidas, caso as tenha.

1. DESCRIÇÃO DA PESQUISA

Com a problemática desta pesquisa pretendemos a partir das Histórias de Vida, fazer a análise de alguns aspectos escolares da Educação de Jovens e Adultos e as táticas utilizadas por Mulheres Afrodescendentes, participantes da pesquisa, para alcançarem a emancipação social e política e obterem o sucesso educacional/profissional, desejado por cada uma delas, de maneira singular.

Desta forma, o **Objetivo Geral** deste estudo é: Compreender a partir das Histórias de Vida de Mulheres Afrodescendentes, a importância das experiências escolares na EJA, como garantia do direito à educação, em suas formas de organização da vida e no enfrentamento das suas dificuldades socioculturais, baseadas nas questões de gênero, raça e classe.

E como **Objetivos Específicos:** **a)** Descrever as experiências de vida, que fizeram com que Mulheres Afrodescendentes percebessem a EJA como possibilidade de conclusão da escolarização básica e garantia do direito à educação; **b)** Reconhecer na trajetória de vida de Mulheres Afrodescendentes, a importância da EJA, como possibilidade de sucesso educacional/profissional, frente às adversidades da vida social e escolar; **c)** Identificar as táticas utilizadas por Mulheres Afrodescendentes em suas experiências na EJA, a fim de que possam alcançar o sucesso educacional/profissional, desejado por cada uma delas, de maneira singular.

Você terá acesso em qualquer etapa da pesquisa aos pesquisadores responsáveis para esclarecimento de eventuais dúvidas. As informações fornecidas por você terão sua privacidade garantida. As participantes da pesquisa não serão identificadas em nenhum momento sem autorização prévia, mesmo quando os resultados desta pesquisa forem divulgados.

Estimada, _____

Com o intuito de construirmos dados necessários para a nossa pesquisa, que tem por título **“Histórias que se cruzam na EJA: as Trajetórias de Vida de Mulheres Afrodescendentes de Sucesso Educacional**, solicitamos a sua colaboração no sentido de narrar suas histórias de vida educacional, por meio de um Memorial de Formação.

O objetivo do Memorial de Formação é levar as participantes a narrarem suas histórias de vida: desde a infância, a passagem pela Educação de Jovens e Adultos, a chegada no Ensino Superior e as experiências profissionais. Destacamos que as informações produzidas servirão de subsídios para a realização da pesquisa, ressaltando que a sua participação é livre.

Para auxiliar na produção do memorial, propomos um roteiro que direciona temáticas que nortearão a escrita de sua história de vida, especialmente suas experiências na Educação de Jovens e Adultos e as implicações dessas vivências em sua vida profissional. As temáticas indicadas no roteiro devem ser escritas como narrativa de vida, ou seja, escreva sua história a partir do roteiro sugerido. Antecipadamente, agradecemos sua colaboração!

Grata,

Efigênia Alves Neres

Mestranda em Educação

PPGED-UFPI

ROTEIRO DO MEMORIAL DE FORMAÇÃO

1- TRAJETÓRIA EDUCACIONAL NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

- Como transcorreu o seu percurso formativo desde o período do Ensino Fundamental até atualmente? Relate algumas experiências que considera marcante em sua trajetória vida até atualmente.

-O que a motivou a ingressar como estudante na modalidade da Educação de Jovens e Adultos?

- Quais as experiências de vida, que fizeram com que você percebesse a EJA como possibilidade de conclusão da escolarização básica?

- Como você define o sucesso educacional e profissional?

- Você se reconhece como uma mulher afrodescendente de sucesso?

- Qual a importância da EJA, na sua trajetória de vida, como possibilidade de sucesso educacional e profissional, frente às adversidades da vida social e escolar?

-Quais as táticas utilizadas em suas experiências na vida e especificamente na EJA, a fim de que pudesse alcançar o sucesso educacional e profissional desejado.

2- OS SABERES CONSTRUIDOS EM TORNO DA IDENTIDADE DE GÊNERO E PERTENCIMENTO RACIAL NA EJA

- Você se reconhece como uma Mulher Afrodescendente?

- Caso sua resposta seja sim. O fato de ser Mulher e Afrodescendente influenciou de alguma forma nas suas experiências de vida? Relate algumas experiências marcantes.

- Quais os saberes em torno da identidade de gênero e pertencimento racial foram construídos e adquiridos no decorrer de seu percurso formativo na EJA ou até mesmo no Ensino Superior?

- Os saberes construídos em torno da identidade de gênero e pertencimento racial contribuíram de alguma maneira para você alcançar o sucesso educacional e profissional desejado?

Boas Narrativas!

**DOCUMENTOS OU FOTOS MARCANTES DE SUA TRAJETÓRIA EDUCACIONAL E
PROFISSIONAL**

ANEXOS

ANEXO A
DOCUMENTOS MARCANTES DA TRAJETÓRIA EDUCACIONAL E PROFISSIONAL

MARIA ELOIZA DA SILVA


 República Federativa do Brasil
 Governo do Estado do Piauí
 Secretaria da Educação
Departamento de Ensino Supletivo - DESU

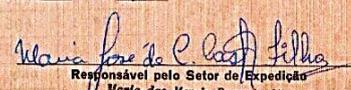
CERTIFICADO

Nos termos dos Artigos 24, Alínea "A" e Parágrafo Único, 25, Parágrafo 1.º e 2.º e 28 do Capítulo IV da Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971 e Pareceres n.º 02/76, n.º 19/77, n.º 25/78 e Resolução n.º 18/77 do Conselho Estadual de Educação CERTIFICAMOS que Maria Eloiza da Silva filho(a) de Valdemar Gomes da Silva e de Madalena Ferreira da Silva natural de Pequizeiro - Campo Maior Estado do(a) Piauí nascido(a) a 28 de outubro de 19 65 concluiu em 19 84, o ensino de 1.º grau referente à Educação Geral, via Supletivo, com direito a prosseguimento de estudos em 2.º grau. O presente CERTIFICADO outorga os direitos e prerrogativas a ele inerentes.

Teresina (Pi), 16 de janeiro de 19 85.

Maria Eloiza da Silva
Concluinte

Maria das Neves Rosa da Silva
Responsável pelo Setor de Expediente
Chefe do Setor de Certificação


 Diretora do DESU/PI
 Diretora do DESU/PI

Certificado do 1º Grau (Educação Geral – Supletivo)


 REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL
 COLÉGIO NOSSA SENHORA DE LOURDES
 NOME DO ESTABELECIMENTO

Ato que Autorizou seu Funcionamento DECRETOS Nº 9.705 17/01/81, RESOLUÇÃO CEE Nº 10/82
 PARECER CEE 162/87

DIPLOMA

O Diretor FRANCISCO DAS CHAGAS MARQUES FIGUEIRODA DO COLÉGIO NOSSA SENHORA DE LOURDES, de acordo com o Art. 30, ALÍNEA A, e 16 COMBINADOS COM OS ARTIGOS 48 e 6º DA LEI Nº 5.692, DE 11 DE AGOSTO DE 1971 HABILITAÇÃO PROFISSIONAL DO 2º GRAU PARA O EXERCÍCIO DO MAGISTÉRIO DO 1º GRAU. a MARIA ELOIZA DA SILVA filho (a) de VALDEMAR GOMES DA SILVA e de MADALENA FERREIRA DA SILVA natural de CAMPO MAIOR Estado do PIAUI, nascido(a) a 28 de OUTUBRO de 1965, por ter concluído o curso de HABILITAÇÃO PARA O MAGISTÉRIO DO 1.º GRAU, no ano letivo de 1985, podendo lecionar da 1.ª a 4.ª série. O presente DIPLOMA outorga os direitos e prerrogativas estabelecidos nas leis do País.

TERESINA-PI, 17 DE DEZEMBRO DE 1985
LOCAL E DATA

Francisco das Chagas Marques Figueiroda
Diretor ATP 193

Régina Maria Ferreira de Almeida
Assessora
ATP/SE Nº. 1024/85

Maria Eloiza da Silva
DIPLOMADO

Diploma de 2º Grau com Habilitação Técnica para o Magistério

 GOVERNO ESTADUAL
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO
Departamento de Administração de Recursos Humanos (DARH)

Memo. N^o DARH-0543/86. Teresina, 02 / 05 / 86

Senhora Superintendente;

De ordem do Exm^o Sr. Secretário de Educação, comunicamos a V. Sa, que fica autorizado o contrato de MARIA FLOISA DA SILVA, como Auxiliar de Secretária, em 02 (dois) turnos, lotada nesse Complexo Escolar, a partir desta data, a fim de regularizar a situação funcional.

Atenciosamente,

Jalve
Antonio Francisco Lages Gonçalves
Diretor do DARH

Prof. Robinson de Araújo F. Maranh.
Secretaria de Educação

Ilm^o Sr^o
Superintendente do Complexo Esc. de Fátima
N/Capital
200 bis. — Maio/85

Contrato de Auxiliar de Secretaria no Complexo Escolar de Fátima

 GOVERNO ESTADUAL
SECRETARIA DA EDUCAÇÃO

Portaria N^o GSE/DRH-1771/95 Teresina (PI), de _____ de 19__

O SECRETÁRIO DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DO PIAUÍ, no uso de suas atribuições legais,

R E S O L V E:

Designar MARIA ELOISA DA SILVA, matrícula nº 071648-X, para exercer a função de Diretora da Creche "Tia Nilda", em 02 (dois) turnos, pertencente a Área Administrativa de Fátima, nesta Capital, até ulterior deliberação, a partir desta data.

COMUNIQUE-SE e CUMPRA-SE
GABINETE DO SECRETÁRIO DA EDUCAÇÃO, em
Teresina (PI), 21 de fevereiro de 1995.

Luiz Untrachi de Carvalho
Prof. Luiz Untrachi de Carvalho
SECRETÁRIO DE EDUCAÇÃO

Contrato de Diretora de Creche



Diploma do Curso de Licenciatura em Pedagogia



Certificado de Especialização Lato sensu em Educação Supervisão Escolar

FRANCISCA FABIANA CALÁCIO DOS SANTOS



REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL
ESTADO DO PIAUÍ
PREFEITURA MUNICIPAL DE TERESINA
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO - SEMEC




Certificado de Conclusão do Ensino Fundamental

O Diretor da Escola Municipal Professor Marclio Flavio Rangel de Farias, no uso de as atribuições legais, confere a Francisca Fabiana do Nascimento Calacio,
 o(a) de Jose de Ribamar Calacio, e
Francisca Ferreira do Nascimento Calacio,
 tural de Campo Maior, Estado de (o) Piaui, nascido (a) 27/04/1983 o
 presente **CERTIFICADO DE CONCLUSÃO DE ENSINO FUNDAMENTAL**, para que possa gozar de todos os
 eitos, regalias e prerrogativas concedidas a este título pelas leis do País.

Francisca Fabiana do Nascimento Calacio Teresina(PI), 12 de Janeiro de 2015
 Aluno(a)

Washington A. S. Cavalcante Stenilde Brito do Nascimento
 Diretor(a) Secretário(a)
Washington A. S. Cavalcante
 Diretor - ATP/SEMEC 0551/2014
 F. 18 - Prof. Marclio F. R. de Farias
Stenilde Brito do Nascimento
 Secretária - ATP/SEMEC 0136/2014
 F. 18 - Prof. Marclio F. R. de Farias

Certificado de Conclusão do Ensino Fundamental na EJA



GOVERNO DO ESTADO DO PIAUÍ
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO E CULTURA



Unidade Escolar de Ensino Médio "Prof. José Camillo da Silveira Filho"
 Nome do Estabelecimento

AUTORIZADO PELA RESOLUÇÃO C.E./E.P.I. Nº 378/2010.

Certificado

O Diretor (a) do (a) Unidade Escolar de Ensino Médio "Prof. José Camillo da Silveira Filho" no uso de
 suas atribuições legais, **CERTIFICA** que Francisca Fabiana Calacio dos Santos
 filho (a) de Jose de Ribamar Calacio e de Francisca Ferreira do
Nascimento Calacio natural de Campo Maior,
 estado do Piauí, nascido (a) 27 de 04 de 1983 concluiu
 no ano 2013, o **ENSINO MÉDIO** na modalidade de **EDUCAÇÃO DE**
JOVENS E ADULTOS. O presente **CERTIFICADO** outorga os direitos e prerrogativas na forma da Lei.

Teresina, 05 de agosto de 2015
 (Local e Data)

Silvia Romero Sobrinho Maria Inete Monção da Silva
 Secretário(a) Diretor(a)
Silvia Romero Sobrinho
 Secretária
Maria Inete Monção da Silva
 Diretora

Certificado de Conclusão do Ensino Médio na EJA



Certificado do Curso de Costureira/PRONATEC



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
COORDENAÇÃO DO CURSO DE PEDAGOGIA
TELEFONES: (86) 3237-1776 - Fax: (86) 213-3693 - E-mail: pedagogia@ufpi.br



ATA DE APRESENTAÇÃO PÚBLICA DO TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO DE
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

A(os) dois dias de dezembro de dois mil e dezesseis,
às 09h horas, na Sala de Vídeo do CCE (Centro de Ciências da Educação), da Universidade Federal
do Piauí, diante da Banca Examinadora constituída pelo(a) Professor(a) Orientador(a)
Jane Bezerra de Sousa, que atuou como Presidente, e
Marta Rochelly Ribeiro Gondinho e
Antonio de Pádua Carvalho Lopes membros avaliadores,
procedeu-se a apresentação pública do Trabalho de Conclusão de Curso Intitulado:
"Processo de implantação e consolidação das
Escolas Feminina Sequeira (1913-1938)"

de autoria do(a) aluno(a) Francisca Fabiana do Nascimento Calácio
A sessão transcorreu conforme o "Protocolo de Sessão de Apresentação do Trabalho de Conclusão de Curso",
constando dos seguintes encaminhamentos: 1) abertura da sessão pelo Presidente da Banca; 2) exposição do
trabalho pelo(a) aluno(a), 3) arguição pelos membros da Banca; 4) explicitação por parte do aluno(a).
Concluída esta fase, a sessão foi interrompida por dez minutos para que os membros da banca realizassem a
avaliação do trabalho, retornando ao plenário, sendo o resultado proclamado pelo Presidente. A Banca
Examinadora atribuiu média 10,0 ao Trabalho de Conclusão de Curso em julgamento, tendo sido assim
Aprovada, conforme os critérios estabelecidos no Manual que regulamenta o Trabalho de Conclusão
de Curso. Nada mais havendo a tratar, o(a) Presidente encerrou a sessão, da qual, para constar, foi lavrada a
presente Ata a ser assinada pelo(a) Presidente e demais membros da Banca Examinadora.

Teresina, 02 de dezembro de 2016

Jane Bezerra de Sousa
Presidente

Antonio de Pádua Carvalho Lopes
Membro

Marta Rochelly Ribeiro Gondinho
Membro

Ata de Apresentação do Trabalho de Conclusão do Curso de Pedagogia



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Gênero, Raça e Classe na EJA: Trajetória de Vida de Mulheres Afrodescendentes de Sucesso Educacional

Pesquisador: EFIGENIA ALVES NERES

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 08398919.2.0000.5214

Instituição Proponente: FUNDACAO UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUI

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.191.095

Apresentação do Projeto:

Desenho:

No Brasil, país que ainda carrega as marcas de uma formação escravocrata e hierárquica, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) foi vista por muito tempo como uma política compensatória e não como um direito. Essa visão vem sendo desconstruída nas legislações e políticas educacionais, na medida em que a EJA, foi tornando-se um direito, deslocando a ideia de compensação e substituindo-a pelas de reparação, equidade e qualificação. No entanto, há ainda um longo caminho a percorrer, para que de fato a EJA se efetive como uma educação permanente a serviço do desenvolvimento dos/as jovens, adultos e idosos que atende. Dessa maneira, partindo do interesse de se pesquisar sobre o cotidiano da EJA, o presente projeto é parte de uma pesquisa em nível de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí – UFPI, intitulado: Gênero, Raça e Classe na EJA: Trajetória de Vida de Mulheres Afrodescendentes de Sucesso Educacional. Trata-se de uma abordagem qualitativa, inserida na temática Gênero, Educação e Afrodescendência, que pretende problematizar como Mulheres Afrodescendentes experimentam e interpretam a sua trajetória de vida, e particularmente sua passagem pela Educação de Jovens e Adultos (EJA), bem como também saber quais as implicações da garantia desse direito a educação, em suas formas de organização da vida e no enfrentamento das suas dificuldades socioculturais, baseadas nas questões de gênero, raça e classe.

Endereço: Campus Universitário Ministro Petrônio Portella.

Bairro: Ininga

CEP: 64.049-550

UF: PI

Município: TERESINA

Telefone: (86)3237-2332

Fax: (86)3237-2332

E-mail: cep.ufpi@ufpi.edu.br



Continuação do Parecer: 3.191.095

Resumo:

Com a problemática “Gênero, Raça e Classe na EJA: Trajetória de Vida de Mulheres Afrodescendentes de Sucesso Educacional”, pretendemos a partir das Histórias de Vida, onde as participantes falam de suas vivências, fazer a análise de alguns aspectos escolares da EJA e as estratégias utilizadas por Mulheres Afrodescendentes, participantes da pesquisa, para alcançarem a emancipação social e política e obterem o sucesso educacional/profissional, desejado por cada uma delas, de maneira singular. Desta forma, o objetivo geral deste estudo é: Compreender a partir das Histórias de Vida de Mulheres Afrodescendentes, a importância das experiências escolares na EJA, como garantia do direito à educação, em suas formas de organização da vida e no enfrentamento das suas dificuldades socioculturais, baseadas nas questões de gênero, raça e classe. E como objetivos específicos: a) Descrever as experiências de vida, que fizeram com que Mulheres Afrodescendentes percebessem a EJA como possibilidade de conclusão da escolarização básica e garantia do direito à educação; b) Reconhecer na trajetória de vida de Mulheres Afrodescendentes, a importância da EJA, como possibilidade de sucesso educacional/profissional, frente às adversidades da vida social e escolar; c) Identificar as estratégias utilizadas por Mulheres Afrodescendentes em suas experiências na EJA, a fim de que possam alcançar o sucesso educacional/profissional, desejado por cada uma delas, de maneira singular. A metodologia compreenderá uma abordagem qualitativa, inspirada nas orientações de Deslandes e Minayo (2012), Richardson (2015), Melluci (2005) e Chizzoti (2011) e adotaremos os conceitos fundamentais das chamadas Metodologias Feministas (CHANTLER e BURNS, 2015). Terá como método de investigação as História de Vida, baseada nos estudos de Josso (2004) e Delory-Momberger (2009). Utilizaremos como instrumentos para acessar as informações relevantes, um questionário de perfil socioeconômico das participantes, as Entrevistas de Histórias de Vida (GASKELL, 2002) e o Diário de Itinerância (BARBIER, 2004). O campo geográfico será o município de Teresina –PI e as participantes da pesquisa serão 05 (cinco) Mulheres Afrodescendentes (definidas e confirmadas pelas próprias), escolhidas por critérios que enfatizarão as questões de gênero, raça/cor e de classe e o significado das suas experiências individuais e coletivas, construídas no decorrer de suas trajetórias educacionais na EJA. Para a análise dos dados será utilizada a Análise de Discurso em que se recorrerá ao trabalho de Foucault (1970), Van Dijk (2010), Chizzoti (2011) e Brandão (2004), visando entender como a dominação e a desigualdade são representadas, reproduzidas e combatidas por textos orais e escritos no contexto social e político da Mulheres Afrodescendentes, participantes da pesquisa. As discussões sobre o objeto de estudo desta

Endereço: Campus Universitário Ministro Petrônio Portella.

Bairro: Ininga

CEP: 64.049-550

UF: PI

Município: TERESINA

Telefone: (86)3237-2332

Fax: (86)3237-2332

E-mail: cep.ufpi@ufpi.edu.br



Continuação do Parecer: 3.191.095

pesquisa serão feitas a partir das contribuições de autoras/es que nos ajudam a repensar as trajetórias de vida e educacionais de mulheres afrodescendentes de sucesso, bem como o itinerário dessas sujeitas na EJA, a partir de uma perspectiva política e metodológica feminista, a citar: Boakari (2010; 2015), Carneiro (2005), Akotirene (2018), Berth (2018), Ribeiro (2017), Reis (2017), Nunes (2015), Arroyo (2014; 2017), Capucho (2012), Paiva (2009), Chantler e Burns (2015), Costa e Machado (2017), Guimarães (2013), dentre outras/os.

Introdução:

Na atualidade ainda permeia no imaginário social a representação negativa referente à mulher afrodescendente e aos lugares ocupados pela mesma na sociedade. Esse processo resulta da histórica relação de dominação/exploração/silenciamento a que a mulher sofreu e continua sofrendo ao longo do tempo. Não é difícil observar em nossa sociedade que homens e mulheres ocupem com “naturalidade” lugares diferentes, havendo uma grande necessidade política, econômica e social de determinar com precisão que posições as mulheres e os homens irão ocupar nas diversas esferas de poder da sociedade. A exemplo dessa problemática podemos citar dados que demonstram que as mulheres fazem 52% de todo o trabalho no mundo, mas ganham, em média, 24% a menos do que os homens. Esse desequilíbrio é apontado no Relatório de Desenvolvimento

Humano de 2015, do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD). Na América Latina e no Caribe, elas ganham 19% menos e são frequentemente excluídas dos cargos superiores de gestão. Tal discriminação contra a mulher, ganha maior proporção quando se colocam em jogo questões mais complexas, como as raça e de classe, compondo injustiças que obstruem a construção de sociedades mais democráticas e igualitárias. Somada a essa questão que determina os lugares que a mulher afrodescendente e pobre deve ocupar, percebe-se que ao longo da história do Brasil essa realidade também se concretiza na escola, quando a educação reproduz esse sistema excludente. Um dos fatores determinantes desta problemática é que o sistema educacional esteve e continua estruturado de modo a proporcionar às elites branca acesso à melhor formação possível, restando às classes populares uma escolarização precária e aligeirada, muitas das vezes pela via compensatória, como ainda acontece no contexto da Educação de Jovens e Adultos. Essa realidade tem a ver com o caráter histórico da educação e com o modo hegemônico de produção gestado em nossa sociedade. Sendo assim, a história da EJA desde meados do século XX, após a Segunda Guerra Mundial, está atrelada a relação educação e trabalho, a qual se origina a partir do caráter meramente compensatório e utilitarista da

Endereço: Campus Universitário Ministro Petrônio Portella.

Bairro: Ininga

CEP: 64.049-550

UF: PI

Município: TERESINA

Telefone: (86)3237-2332

Fax: (86)3237-2332

E-mail: cep.ufpi@ufpi.edu.br



UFPI - UNIVERSIDADE
FEDERAL DO PIAUÍ - CAMPUS
MINISTRO PETRÔNIO



Continuação do Parecer: 3.191.095

educação e se destina a jovens e adultos, homens e mulheres, em sua maioria trabalhadores/as afrodescendentes que não tiveram na idade própria acesso ou continuidade de estudos. Dessa maneira, evidencia-se que as ações governamentais direcionadas à EJA no Brasil têm suas raízes no processo de industrialização e nas mudanças no modelo de produção capitalista que determinaram historicamente as necessidades educacionais, transformando o perfil desses trabalhadores iletrados, que necessitam ser alfabetizados, de acordo com os interesses do mercado (COSTA E MACHADO, 2017). Como consequência desse modo de produção capitalista, ainda hoje vivemos os resquícios de um modelo de educação voltado, essencialmente para o fortalecimento do Estado liberal e a preparação da mão de obra. A fim de ilustrar essa problemática da educação, a pesquisa divulgada no ano de 2018 pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) demonstra que a taxa de analfabetismo da população com 15 anos ou mais de idade no Brasil caiu de 7,2% em 2016 para 7,0% em 2017, mas não alcançou o índice de 6,5% estipulado, para 2015, pelo Plano Nacional de Educação (PNE). Tais informações estão no Módulo Educação da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) e demonstram em números absolutos, que a taxa representa 11,5 milhões de pessoas que ainda não sabem ler e escrever. A incidência chega a ser quase três vezes maior (19,3%) na faixa da população de 60 anos ou mais, e mais que o dobro entre pretos e pardos (9,3%) em relação aos brancos (4,0%). Diante das problemáticas apontadas, neste estudo desejamos investigar estas e outras questões que envolvem a temática da EJA e entender as razões/motivações/estratégias que levaram as Mulheres Afrodescendentes, participantes da pesquisa, a superar os desafios e alcançar a mobilidade social por meio da educação, apesar das representações negativas, que às colocam como um dos grupos mais marginalizados da sociedade, em sua tripla acepção: sexual, social e racial. Nesta perspectiva, a pesquisa aqui apresentada pretende problematizar como essas sujeitas, na condição de Mulheres Afrodescendentes, experimentam e interpretam a sua trajetória de vida e sua passagem pela EJA, e quais as implicações disso em suas formas de organização da vida e no enfrentamento das suas dificuldades socioculturais, baseadas nas questões de gênero, raça e classe. Dessa maneira, a pesquisa buscará fazer uma análise dos aspectos escolares na EJA e as estratégias utilizadas pelas Mulheres Afrodescendentes para alcançarem a emancipação social e política e obterem o sucesso educacional/profissional, desejado por cada uma delas, de maneira singular. Com base nessas preocupações, elaboramos alguns questionamentos: Quais experiências de vida fizeram com que as Mulheres Afrodescendentes, participantes da pesquisa, percebessem a EJA como possibilidade de conclusão da escolarização básica e garantia

Endereço: Campus Universitário Ministro Petrônio Portella.

Bairro: Ininga

CEP: 64.049-550

UF: PI

Município: TERESINA

Telefone: (86)3237-2332

Fax: (86)3237-2332

E-mail: cep.ufpi@ufpi.edu.br



UFPI - UNIVERSIDADE
FEDERAL DO PIAUÍ - CAMPUS
MINISTRO PETRÔNIO



Continuação do Parecer: 3.191.095

do direito à educação? Qual a importância da EJA, na vida de Mulheres Afrodescendentes, como possibilidade de sucesso educacional/profissional, frente às adversidades da vida social e escolar? Quais as estratégias utilizadas por Mulheres Afrodescendentes em suas experiências na EJA, a fim de que possam alcançar o sucesso educacional/profissional, desejado por cada uma delas, de maneira singular? São essas e outras questões que nortearam o delineamento do objeto de estudo deste projeto de pesquisa, intitulado: 'Gênero, Raça e Classe na EJA: Trajetória de Vida de Mulheres Afrodescendentes de Sucesso Educacional'. Os interesses em investigar este objeto surgiram a partir de inquietações vivenciadas durante a ação docente em turmas da Educação de Jovens e Adultos em escolas municipais de Teresina-PI no ano de 2015, em que na oportunidade atuei inicialmente como Monitora de Educação Profissional e posteriormente no ano de 2016 a 2017, atuei como Coordenadora do Programa Telesol Pro/Alfasol, que oferece formação aos professores da EJA e cursos de qualificação profissional para alunos e alunas, matriculados nessa modalidade. O desejo por pesquisar essas questões surgiu ainda das minhas experiências vivenciadas ao longo da formação inicial, como monitora da disciplina de Fundamentos da Educação de Jovens e Adultos no curso de Pedagogia e também como professora desta mesma disciplina em faculdades particulares, o que me proporcionou além da experiência prática como docente, estudar e conhecer as especificidades desta modalidade de ensino mais profundamente. Além das motivações profissionais, as preocupações sobre este objeto de estudo também surgiu a partir das experiências/discussões/reflexões/questionamentos construídos ao longo dos encontros realizados no interior do Núcleo de Estudos e Pesquisas Roda Griô GEAfro – Gênero, Educação e Afrodescendência, no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí (PPGED/UFPI). Nas reuniões do Núcleo Roda Griô-GEAfro priorizamos as Rodas De Conversas - onde cada pessoa é uma sábia (griô) e pode ensinar algo relevante enquanto socializa vivências no grupo das sextas-feiras. As Rodas, vem criando um espaço desafiador para ouvir histórias de pessoas afrodescendentes com suas formas de superação em realidades racistas, machistas, sexistas e epistemicidas. Os encontros são como um(a) modo/prática de afloramento das histórias de cada pessoa, seja ela pesquisadora acadêmica ou não, porque entendemos que essa forma de fazer/refletir/ouvir/pensar/sentir é importante para desestabilizar uma história única e colonialista nas relações de poder entre diversos sujeitos interlocutores dos conhecimentos. Dessa maneira, ao trazer à tona todas essas experiências teórico-práticas, acreditamos que a presente pesquisa poderá contribuir inicialmente para entendermos essa problemática e ainda que os resultados poderão revelar a abertura de novas

Endereço: Campus Universitário Ministro Petrônio Portella.

Bairro: Ininga

CEP: 64.049-550

UF: PI

Município: TERESINA

Telefone: (86)3237-2332

Fax: (86)3237-2332

E-mail: cep.ufpi@ufpi.edu.br



Continuação do Parecer: 3.191.095

pesquisas na área do Gênero, Educação e Afrodescendência e a maior compreensão sobre a importância da EJA na trajetória de vida de Mulheres

Afrodescendentes de sucesso educacional, levantando questões que envolvem a influência dessa modalidade em suas formas de organização da vida e no enfrentamento das suas dificuldades socioculturais, assentadas nas questões de gênero, raça e classe.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Compreender a partir das Histórias de Vida de Mulheres Afrodescendentes, a importância das experiências escolares na EJA, como garantia do direito à educação, em suas formas de organização da vida e no enfrentamento das suas dificuldades socioculturais, baseadas nas questões de gênero, raça e classe.

Objetivo Secundário:

1.Descrever as experiências de vida, que fizeram com que Mulheres Afrodescendentes percebessem a EJA como possibilidade de conclusão da escolarização básica e garantia do direito à educação;

2.Reconhecer na trajetória de vida de Mulheres Afrodescendentes, a importância da EJA, como possibilidade de sucesso educacional/profissional, frente às adversidades da vida social e escolar;

3.Identificar as estratégias utilizadas por Mulheres Afrodescendentes em suas experiências na EJA, a fim de que possam alcançar o sucesso educacional/profissional, desejado por cada uma delas, de maneira singular.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

A presente investigação, ora proposta oferece risco mínimo de dano físico, psíquico, moral, intelectual, social, cultural ou espiritual a participante, uma vez que solicitamos apenas a ação de responder a um questionário de perfil sócio econômico e participar de entrevistas, sobre a temática sugerida nos objetivos. O risco de algum constrangimento relacionado com a participação da voluntária, será evitado pelos seguintes procedimentos: local reservado para a

Endereço: Campus Universitário Ministro Petrônio Portella.

Bairro: Ininga

CEP: 64.049-550

UF: PI

Município: TERESINA

Telefone: (86)3237-2332

Fax: (86)3237-2332

E-mail: cep.ufpi@ufpi.edu.br



Continuação do Parecer: 3.191.095

realização da entrevista, com presença exclusiva da pesquisadora; não haverá obrigatoriedade de resposta da sua parte; parada do processo da entrevista se for necessário, para esclarecimento de dúvidas ou em caso de algum tipo de desconforto. Também será esclarecido a participante, na medida de sua compreensão e respeitadas suas singularidades, sobre a natureza da pesquisa, seus objetivos, métodos, direitos, riscos e potenciais benefícios. Será dada atenção aos riscos que a pesquisa possa acarretar as participantes em decorrência dos seus procedimentos. Haverá a adoção de medidas de precaução e proteção, a fim de evitar danos ou atenuar seus efeitos. Quando for percebido qualquer possibilidade de dano à participante, decorrente da participação na pesquisa, deverá se discutir as providências cabíveis, que podem incluir o encerramento da pesquisa e informar ao sistema CEP/CONEP. Conforme Resolução CNS 510/2016, da qual se baseia esta pesquisa, a participante da pesquisa que vier a sofrer qualquer tipo de dano resultante de sua participação, previsto ou não no Registro de Consentimento Livre e Esclarecido, tem direito a assistência e a buscar

indenização (BRASIL, 2016, p.10). Para tal Resolução, os riscos previstos são a “possibilidade de danos à dimensão física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural do ser humano, em qualquer etapa da pesquisa e dela decorrente (BRASIL,2016, p.5). De acordo com a Resolução CNS 466/12 toda pesquisa com seres humanos envolve risco em tipos e gradações variados, porém a mesma resolução traz que não obstante os riscos potenciais, as pesquisas “serão admissíveis quando: o risco se justifique pelo benefício esperado”. Como também: “São admissíveis pesquisas cujos benefícios a seus participantes forem exclusivamente indiretos, desde que consideradas as dimensões física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural ou espiritual desses” (BRASIL, 2012, p.7). Com relação as entrevistas, estas podem levar as participantes a lembrarem de experiências marcantes ou negativas, que poderão lhes causar algum incômodo psicológico. Se isto vier a ocorrer, pode-se com muito cuidado, prevenir ou trabalhar tais emoções direcionando a entrevista para uma conversa mais aberta e amigável. Se esta medida não for suficiente, a entrevista será cancelada, atendendo a todos os desejos da participante. Outro risco, envolveria o desconforto que as participantes poderão sentir ao compartilhar algumas informações pessoais ou confidenciais, Este risco também será controlado através de uma negociação com as entrevistadas, no sentido de garantir o anonimato e a checagem das informações e autorização por cada participante, na fase da organização e análise dos dados.

Benefícios:

Como benefícios da temática a ser trabalhada neste projeto, considera-se que as

Endereço: Campus Universitário Ministro Petrônio Portella.

Bairro: Ininga

CEP: 64.049-550

UF: PI

Município: TERESINA

Telefone: (86)3237-2332

Fax: (86)3237-2332

E-mail: cep.ufpi@ufpi.edu.br



Continuação do Parecer: 3.191.095

peças que irão participar, são seres plenos de saberes, dos quais as trajetórias cotidianas, os espaços e os lugares que ocuparam durante a sua trajetória escolar na EJA vão se constituindo enquanto práticas educativas. Dessa maneira, esta pesquisa poderá contribuir inicialmente para uma reflexão coletiva sobre essa problemática e ainda que os resultados poderão revelar a abertura de novas pesquisas na área da Afrodescendência, Gênero e Educação de Jovens e Adultos, bem como a maior compreensão sobre a importância da EJA na trajetória de vida de mulheres afrodescendentes de sucesso educacional, levantando questões que envolvem a influência dessa modalidade em suas formas de organização da vida e na superação das suas dificuldades socioculturais, assentadas nas questões de raça, gênero e classe.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Importante pesquisa.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos os termos foram anexados.

Recomendações:

Sem recomendações.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Projeto apto a ser executado.

Solicita-se que seja enviado ao CEP/UFPI/CMPP o relatório parcial e o relatório final desta pesquisa. Os modelos encontram-se disponíveis no site: <http://leg.ufpi.br/cep/index/pagina/id/461>.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1238552.pdf	22/02/2019 10:39:30		Aceito
Outros	CURRICULO_LATTES.pdf	21/02/2019 16:25:50	EFIGENIA ALVES NERES	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO.pdf	21/02/2019 16:24:57	EFIGENIA ALVES NERES	Aceito
Outros	QUESTIONARIO.pdf	21/02/2019	EFIGENIA ALVES	Aceito

Endereço: Campus Universitário Ministro Petrônio Portella.

Bairro: Ininga

CEP: 64.049-550

UF: PI

Município: TERESINA

Telefone: (86)3237-2332

Fax: (86)3237-2332

E-mail: cep.ufpi@ufpi.edu.br



UFPI - UNIVERSIDADE
FEDERAL DO PIAUÍ - CAMPUS
MINISTRO PETRÔNIO



Continuação do Parecer: 3.191.095

Outros	QUESTIONARIO.pdf	15:30:45	NERES	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA.pdf	21/02/2019 15:20:21	EFIGENIA ALVES NERES	Aceito
Outros	INSTRUMENTOS_DE_COLETA_DE_D ADOS.pdf	21/02/2019 15:19:22	EFIGENIA ALVES NERES	Aceito
Declaração de Pesquisadores	DECLARACAO_DOS_PESQUISADORE S.pdf	21/02/2019 15:18:16	EFIGENIA ALVES NERES	Aceito
Orçamento	ORCAMENTO.pdf	21/02/2019 15:14:49	EFIGENIA ALVES NERES	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	21/02/2019 15:10:56	EFIGENIA ALVES NERES	Aceito
Folha de Rosto	FOLHA_DE_ROSTO.pdf	19/02/2019 18:08:05	EFIGENIA ALVES NERES	Aceito
Outros	ROTEIRO_PARA_ENTREVISTA_DE_HI STORIA_DE_VIDA.pdf	19/02/2019 18:07:23	EFIGENIA ALVES NERES	Aceito
Outros	TERMO_DE_CONFIDENCIALIDADE.pd f	19/02/2019 17:59:33	EFIGENIA ALVES NERES	Aceito
Outros	AUSENCIA_DE_AUTORIZACAO_INSTI TUCIONAL.pdf	19/02/2019 17:57:37	EFIGENIA ALVES NERES	Aceito
Outros	CARTA_DE_ENCAMINHAMENTO_AO_ CEP.pdf	19/02/2019 17:56:31	EFIGENIA ALVES NERES	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

TERESINA, 12 de Março de 2019

Assinado por:

KATIA BONFIM LEITE DE MOURA SERVULO
(Coordenador(a))

Endereço: Campus Universitário Ministro Petrônio Portella.

Bairro: Ininga

CEP: 64.049-550

UF: PI

Município: TERESINA

Telefone: (86)3237-2332

Fax: (86)3237-2332

E-mail: cep.ufpi@ufpi.edu.br