

UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA

**“Desta vez eu não desisto”: escrituras de mulheres negras e o retorno à
EJA em Círculos de Cultura**

Elaine Regina do Carmo
Magister Scientiae

**VIÇOSA - MINAS GERAIS
2026**

ELAINE REGINA DO CARMO

**“Desta vez eu não desisto”: escrituras de mulheres negras e o retorno à
EJA em Círculos de Cultura**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Viçosa, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Educação, para obtenção do título de *Magister Scientiae*.

Orientadora: Bethania Medeiros Geremias

**VIÇOSA - MINAS GERAIS
2026**

**Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da Universidade
Federal de Viçosa - Campus Viçosa**

T

C287d
2026

Carmo, Elaine Regina do, 1978-

Desta vez eu não desisto: escrevivências de mulheres negras e o retorno à EJA em Círculos de Cultura / Elaine Regina do Carmo. – Viçosa, MG, 2026.

1 dissertação eletrônica (110 f.): il. (algumas color.).

Inclui apêndices.

Orientador: Bethânia Medeiros Geremias.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Viçosa, Departamento de Educação, 2026.

Referências bibliográficas: f. 90-94.

DOI: <https://doi.org/10.47328/ufvbbt.2026.523>

Modo de acesso: World Wide Web.

1. Educação de jovens e adultos. 2. Negras. 3. Educação popular. 4. Interseccionalidade (Sociologia). I. Geremias, Bethânia Medeiros, 1973-. II. Universidade Federal de Viçosa. Departamento de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDD 22. ed. 374

ELAINE REGINA DO CARMO

“Desta vez eu não desisto”: escritivências de mulheres negras e o retorno à EJA em Círculos de Cultura

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Viçosa, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Educação, para obtenção do título de *Magister Scientiae*.

APROVADA: 25 de junho de 2026.

Assentimento:

Elaine Regina do Carmo
Autora

Bethania Medeiros Geremias
Orientadora

Essa dissertação foi assinada digitalmente pela autora em 12/09/2026 às 14:56:44 e pela orientadora em 12/09/2026 às 16:18:55. As assinaturas têm validade legal, conforme o disposto na Medida Provisória 2.200-2/2001 e na Resolução nº 37/2012 do CONARQ. Para conferir a autenticidade, acesse <https://siadoc.ufv.br/validar-documento>. No campo 'Código de registro', informe o código **VT54.BIQ4.TK6Z** e clique no botão 'Validar documento'.

Dedico este trabalho, primeiramente, aos meus pais, alicerces da minha história e da pessoa que me tornei. À minha mãe, mulher de força silenciosa, cuja trajetória foi marcada pelos limites impostos pelas desigualdades sociais, mas que nunca permitiu que eles se transformassem em fronteiras para os meus sonhos. Seu cuidado cotidiano, sua sensibilidade e sua fé inabalável na educação foram determinantes para que eu pudesse caminhar por espaços que historicamente não foram pensados para mulheres como nós. Em cada conquista minha, há também a sua presença, seu esforço e sua vitória.

Dedico esta dissertação à memória do meu pai, cuja trajetória na Educação de Jovens e Adultos (EJA) permanece como uma referência ética, política e afetiva para minha vida pessoal, profissional e acadêmica. Seu retorno tardio à escolarização, enfrentando o cansaço do trabalho diário e as injustiças de um sistema excludente, ensinou-me que a educação não tem idade, que aprender é um direito e que persistir é, muitas vezes, um ato de resistência. Sua caminhada, que o levou a reconstruir sua história por meio do estudo e do trabalho na Biblioteca Central da Universidade Federal de Viçosa, inspira não apenas esta pesquisa, mas também o meu compromisso com as mulheres da EJA, que insistem em reescrever suas trajetórias. Aos meus filhos, a razão maior da minha permanência e da minha luta. Vocês são o sentido mais concreto daquilo em que acredito: estudar, ensinar e pesquisar são gestos de amor, cuidado e responsabilidade com o presente e com o futuro. Cada ausência temporária, cada noite de estudo e cada renúncia carregaram o desejo de deixar para vocês um legado de dignidade, justiça e coragem.

Dedico, ainda, esta dissertação às mulheres da Educação de Jovens e Adultos, especialmente às mulheres negras, adultas e trabalhadoras, cujas histórias foram, por tanto tempo, silenciadas. Este trabalho é para vocês. Que suas narrativas sigam ecoando como testemunho de resistência, de reexistência e de esperança.

AGRADECIMENTOS

Escrevi esta dissertação acreditando na palavra como gesto político, afetivo e transformador. Por isso, dirijo minhas palavras, às mulheres negras e trabalhadoras da EJA, cujas trajetórias de vida, escolarização e resistência constituem o coração pulsante desta dissertação. Agradeço por compartilhar suas histórias, silêncios, dores e estratégias de permanência em um sistema educacional que tentou lhes negar voz e pertencimento.

Esta dissertação existe porque vocês existem, insistem e retornam. Ao aceitarem participar desta pesquisa, vocês reafirmaram que a EJA não é um espaço de compensação ou de concessão, mas de direito, reconstrução identitária e reexistência.

Agradeço ao Centro Estadual de Educação Continuada de Viçosa (CESEC – Viçosa), espaço que atravessa minha identidade docente e constituição como pesquisadora. O CESEC não é apenas um local de trabalho, mas um território vivo de encontros, aprendizagens e desafios, onde as histórias ganham corpo, voz e sentido. Agradeço aos estudantes, colegas e à equipe do CESEC de Viçosa, que seguem sustentando esse espaço como lugar de resistência, humanidade e compromisso social.

Agradeço à Universidade Federal de Viçosa (UFV), que possibilitou minha permanência na pós-graduação e a realização desta pesquisa. Estar na UFV como mestranda representa uma conquista coletiva e histórica, especialmente para uma mulher negra, professora da escola pública e oriunda da periferia. Reconheço as contradições que atravessam a universidade, mas reafirmo sua importância como espaço de produção de conhecimento comprometido com a transformação social. Aos professores e às professoras do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFV, expresso minha gratidão pelas contribuições teóricas, metodológicas e humanas ao longo dessa trajetória. Cada disciplina, leitura e debate ampliaram meu olhar crítico sobre a educação e fortaleceram meu compromisso com uma pesquisa ética, situada e socialmente engajada.

Registro minha gratidão profunda à minha orientadora, Prof.^a Dr.^a Bethania Medeiros Geremias, cuja orientação foi marcada por rigor acadêmico, sensibilidade, ética e respeito à minha trajetória. Sua confiança na minha escrita e nas narrativas que escolhi investigar foi fundamental para que esta dissertação se consolidasse sem que eu precisasse abrir mão da minha voz e do meu lugar de fala.

Agradeço à minha família, base afetiva da minha existência. Aos meus pais, deixo meu reconhecimento mais profundo. À minha mãe, mulher forte e cuidadora, que, mesmo tendo tido sua escolarização interrompida,

jamais interrompeu o incentivo aos meus estudos. Ao meu pai, cuja trajetória na EJA permanece como referência ética, política e afetiva da minha vida, agradeço pela inspiração e pela prova concreta de que a educação pode transformar destinos. Aos meus filhos, agradeço pelo amor, pela compreensão e pelo apoio que sustentaram minha caminhada. Vocês são a razão mais profunda da minha permanência e da minha luta. Cada esforço realizado teve como horizonte o desejo de construir um futuro mais digno para vocês.

Por fim, agradeço à vida, às ancestralidades que me antecedem e às que caminham comigo. Eu não ando só. Cada página desta dissertação carrega vozes, histórias e presenças que seguem comigo. A todas e todos que fizeram parte desta travessia, minha gratidão sincera.

Este trabalho foi realizado com o apoio das seguintes agências de pesquisa brasileiras: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001, Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (FAPEMIG) e Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

RESUMO

CARMO, Elaine Regina do, M.Sc., Universidade Federal de Viçosa, junho de 2026. **“Desta vez eu não desisto”: escrevivências de mulheres negras e o retorno à EJA em Círculos de Cultura.** Orientadora: Bethania Medeiros Geremias.

Esta dissertação analisa as narrativas de mulheres negras com mais de 40 anos matriculadas na Educação de Jovens e Adultos (EJA) de uma escola pública do município de Viçosa-MG, tomando suas histórias de vida e escolarização como saberes legítimos e como dispositivos críticos de leitura da realidade social e educacional brasileira. Ancorada na perspectiva da interseccionalidade, conforme formulada por Kimberlé Crenshaw (1989), e em diálogo com o pensamento feminista negro, a pedagogia crítica e a educação popular — a partir das contribuições de bell hooks (1994; 2017), Lélia Gonzalez (1984), Sueli Carneiro (2003), Angela Davis (2016), Paulo Freire (1987; 1996) e Cíntia Teixeira (2020) —, a análise evidencia que os percursos escolares dessas mulheres não podem ser compreendidos de forma fragmentada ou individualizante. As narrativas revelam experiências marcadas pelo trabalho precoce, pela maternidade, pelo racismo estrutural, pelas desigualdades socioeconômicas e por violências institucionais que impactaram o acesso, a permanência e o retorno à escola. Metodologicamente, a pesquisa inscreve-se na abordagem qualitativa, por meio de encontros coletivos inspirados nos Círculos de Cultura freireanos, nos quais a escuta sensível, o diálogo e a valorização dos saberes populares possibilitaram a construção compartilhada das escrevivências. Esses encontros configuraram-se como espaços de produção de memória, reflexão crítica e ressignificação das trajetórias de vida e escolarização. Os resultados indicam que o retorno à EJA não se configura como simples retomada de estudos interrompidos, mas como um processo complexo de reconstrução identitária, fortalecimento da autoestima, afirmação de direitos e ampliação da consciência crítica. Ao mesmo tempo, evidenciam os limites estruturais da escola em dialogar plenamente com as especificidades das trajetórias adultas, negras e femininas. Conclui-se que reconhecer e legitimar essas narrativas é condição fundamental para a construção de uma EJA comprometida com a justiça social, a equidade racial e de gênero e o direito à educação ao longo da vida.

Palavras-chave: educação de jovens e adultos; escrevivências; mulheres negras; escolarização; interseccionalidade; narrativa; educação popular

ABSTRACT

CARMO, Elaine Regina do, M.Sc., Universidade Federal de Viçosa, June, 2026. **“This time i will not give up”: lived writings of black women and the return to Youth and Adult Education in culture circles.** Adviser: Bethania Medeiros Geremias.

This dissertation analyzes the narratives of Black women over the age of 40 enrolled in Youth and Adult Education (Educação de Jovens e Adultos – EJA) at a public school in the municipality of Viçosa, Minas Gerais, Brazil, considering their life histories and schooling experiences as legitimate forms of knowledge and as critical tools for interpreting Brazilian social and educational realities. Grounded in the perspective of intersectionality, as formulated by Kimberlé Crenshaw (1989), and in dialogue with Black feminist thought, critical pedagogy, and popular education—drawing on the contributions of bell hooks (1994; 2017), Lélia Gonzalez (1984), Sueli Carneiro (2003), Angela Davis (2016), Paulo Freire (1987; 1996), and Cíntia Teixeira (2020)—the analysis demonstrates that these women’s educational trajectories cannot be understood in a fragmented or individualizing manner. The narratives reveal experiences shaped by early labor, motherhood, structural racism, socioeconomic inequalities, and institutional violence, all of which have impacted access to, permanence in, and return to school. Methodologically, the study adopts a qualitative, developed through collective meetings inspired by Freirean Culture Circles, in which attentive listening, dialogue, and the appreciation of popular knowledge enabled the shared construction of *escrevivências*. These meetings functioned as spaces for memory production, critical reflection, and the re-signification of life and educational trajectories. The findings indicate that returning to EJA is not merely a continuation of interrupted schooling, but rather a complex process of identity reconstruction, strengthening of self-esteem, affirmation of rights, and expansion of critical consciousness. At the same time, they reveal the structural limitations of the school system in fully engaging with the specificities of adult, Black, and female trajectories. The study concludes that recognizing and legitimizing these narratives is fundamental to building an EJA committed to social justice, racial and gender equity, and the right to lifelong education.

Keywords: youth and adult education; *escrevivências*; black women; schooling; intersectionality; narratives; popular education

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Objetos simbólicos relacionados à infância	48
Figura 2 - Alunas assistindo ao Curta metragem “Vida Maria”	49
Figura 3 - Frame do videoclipe A carne de Elza Soares	49
Figura 4 - Objetos do cotidiano	50
Figura 5 - Momento de partilha de experiências das participantes	51
Figura 6 - Carta de uma aluna	52
Figura 7- Videoclipe A carne de Elza Soares	60
Figura 8- Amarílis vestida com a beca	62
Figura 9- Foto do corredor do CESEC Viçosa	68
Figura 10- Iris vestida com a beca	74

LISTA DE QUADROS E GRÁFICO

Quadro 1 – Programação dos Círculos de Cultura	47
Quadro 2 – Síntese comparativa das recorrências e singularidades nas 5 narrativas	75
Gráfico 1 – Interseccionalidade nas Narrativas das participantes	80

SUMÁRIO

CAPÍTULO I

1. INTRODUÇÃO	13
2. REFERENCIAL TEÓRICO	22
2.1 Educação de Jovens e Adultos (EJA): um brevíssimo panorama	22
2.2 Interseccionalidade na educação: gênero, raça, classe e etarismo	25
2.3 Políticas educacionais sob a perspectiva interseccional na EJA	30
2.4 O reconhecimento das narrativas das vivências femininas	33
2.5 Educação, emancipação e autoestima: um cenário em construção	35

CAPÍTULO II

3. REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO	38
3.1 Percursos de escuta e problematização: a tessitura dos Círculos de Cultura como prática emancipatória	46

CAPÍTULO III

4. VOZES QUE RESISTEM, HISTÓRIAS QUE FLORESCEM: NARRATIVAS DE MULHERES DA EJA	54
4.1 Acácia (45 anos)	55
4.2 Amarílis (40 anos)	58
4.3 Magnólia (42 anos)	63
4.4 Zínia (59 anos)	66
4.5 Íris (42 anos)	70
5. ENTRE A FOME, O SILÊNCIO E A PALAVRA: COSTURAS COLETIVAS	75
5.1 Singularidades nas narrativas de Acácia, Amarílis, Magnólia, Íris e Zínia	75
5.1.1 Acácia: a alfabetização tardia como marca do racismo escolar e a potência do reconhecimento	77
5.1.2 Amarílis: a memória como denúncia e a autonomia como recomeço	77
5.1.3 Magnólia: a fome como memória estruturante e a escola como dignidade	77
5.1.4 Íris: o altruísmo que virou renúncia e a voz que aprendeu a existir	77
5.1.5 Zínia: o silêncio doméstico, a saúde mental e a escrivência como permanência	78
5.2 Pontos de tensão, silêncios e deslocamentos: o que surpreendeu nas narrativas	78
5.2.1 Racismo: entre a experiência vivida e o não nomeado	78
6. NÃO É O FIM: É CONTINUIDADE QUE RESISTE	84
APÊNDICES	95
APÊNDICE A	95
APÊNDICE B	100
APÊNDICE C	102
APÊNDICE D	105
APÊNDICE E	106
APÊNDICE F	107

APRESENTAÇÃO AUTOBIOGRÁFICA

Sou Elaine Regina do Carmo, mulher, negra, filha, de uma história que poderia ter sido silenciada, mas que escolheu a palavra como ferramenta de existência e transformação. Nasci no coração da periferia de Viçosa, onde as ruas estreitas guardam histórias de luta, de resistência e de sonhos interrompidos pelo peso das desigualdades. Sou a segunda filha de uma família de quatro irmãos, moldada pelo exemplo de pais, mesmo diante das adversidades, ensinaram que a educação é um direito, ainda que, para muitos ela pareça um privilégio inalcançável.

Minha mãe, nascida e criada na zona rural, teve a infância marcada pelo trabalho árduo e pelas limitações impostas a meninas pobres do campo. Seu mundo, muitas vezes, foi delimitado pelo que a sobrevivência exigia, e sua escolarização ficou restrita à quarta série. Meu pai, hoje falecido, por outro lado, carregou consigo uma batalha silenciosa contra o tempo e as circunstâncias. Foi somente aos 42 anos, já pai de quatro filhos, que conseguiu concluir o ensino médio, por meio do programa de Educação de Jovens e Adultos (EJA), oferecido no antigo colégio de Viçosa, atualmente sede da Prefeitura Municipal da cidade. Seu esforço foi mais do que um diploma conquistado; foi uma prova concreta de que a educação, mesmo quando tardia, pode abrir portas e ressignificar vidas.

Embora não tenha tido a oportunidade de estudar, concluindo apenas a 4ª série do ensino fundamental, minha mãe sempre me incentivou a seguir nos estudos. Com um olhar atento e sensível, eu percebia a maneira silenciosa de me fortalecer: poupava-me das tarefas domésticas mais pesadas, deixava o caminho livre para que eu pudesse dedicar-me aos estudos e, mesmo com poucos recursos, fazia da nossa casa um ambiente que o saber era valorizado. Lembro-me ainda hoje da alegria estampada em seu rosto no dia da minha formatura. Era como se ela própria estivesse colando grau comigo. Na realidade, era ela também quem conquistava aquele diploma — o primeiro da família depois de muitas gerações. Como era grandiosa e memorável aquela conquista para nós!

Entretanto, a minha trajetória não se desenhou apenas pelos passos dos meus pais. Cresci ao lado dos meus irmãos Evandro, Edimar e Eduardo, que, apesar de compartilharem comigo os mesmos ensinamentos e a mesma casa, não seguiram pelo caminho da escolarização. Suas escolhas, distintas da minha, sempre ecoaram em meu pensamento: o que me fez persistir na educação quando tantos ao meu redor seguiram outras direções? O que na minha jornada acende essa chama inapagável pelo conhecimento? Quais forças invisíveis me conduziram a trilhar um caminho diferente, onde os livros se tornaram meu

refúgio, meu chão e minha possibilidade de ser?

Minha caminhada na educação foi repleta de percalços e desafios. A cada novo degrau, enfrentei o peso do racismo estrutural, a dúvida do pertencimento e o cansaço da rotina exaustiva de quem, para estudar, precisa antes conquistar o direito de estar ali. Desde cedo, percebi que o mundo ao meu redor não esperava que eu fosse além. Vi meninas como eu sendo ensinadas a se contentar com pouco, a aceitar a invisibilidade como destino inevitável. Mas eu quis mais.

Quis escrever minha própria história, quebrar as barreiras que tentavam me conter e me permitir sonhar um futuro que não estava previamente desenhado para mim. Foi nesse processo de me reconhecer como mulher negra e educadora que compreendi que minha escrita, minha fala e minha presença na universidade carregam uma história que não se confunde com as trajetórias hegemônicas, como relata e se situa Grada Kilomba (2019, p. 58):

Eu, como mulher negra, escrevo com palavras que descrevem a minha realidade, e não com palavras que descrevem a realidade de acadêmicas/os brancas/os, pois escrevemos de diferentes lugares. Não escrevo do centro, escrevo da periferia. Este é também o lugar da minha teoria, pois situo o meu discurso na minha própria realidade.

E dentro da minha realidade, meu percurso educacional é, portanto, mais do que uma conquista individual; ele é parte de uma luta coletiva. Cada degrau que subia, cada livro que abri, cada aula que frequentei carrega em si o peso das oportunidades que muitos não tiveram. Minha presença na universidade; agora como mestrandia, é um testemunho da importância da permanência, do acesso e da transformação social por meio da educação. Mas, ao mesmo tempo, é um lembrete de que ainda há muito a ser feito para que todas as mulheres: brancas, negras, indígenas que desejam estudar possam fazê-lo sem tantas barreiras e renúncias.

Crescer como uma menina negra no Brasil significa carregar consigo marcas profundas de uma sociedade que ainda resiste a enxergar todas as suas crianças com o mesmo olhar de valorização e potencial. Desde cedo, aprendi que o silêncio imposto às nossas vozes não é apenas uma ausência de palavras, mas um apagamento sistemático das nossas histórias, dos nossos sonhos e das nossas possibilidades. No ambiente escolar, fui testemunha e vítima de um sistema que, muitas vezes, reproduz as mesmas desigualdades que deveria combater.

Lembro-me do desconforto em ser sempre interrompida quando tentava expor uma ideia, da sensação de invisibilidade quando minha presença parecia não importar, e do

racismo disfarçado de piadas que ecoavam pelos corredores. As histórias que me contavam sobre sucesso raramente tinham protagonistas negras, e isso me fez acreditar, por muito tempo, que talvez aquele espaço não fosse feito para mim. A falta de referências positivas, o racismo estrutural disfarçado em "brincadeiras" e a invisibilidade que me acompanhava nos espaços acadêmicos foram desafios que, em muitos momentos, pareciam intransponíveis.

A educação, no entanto, sempre me fascinou. Ainda que marcada por desigualdades e desafios, foi através dela que comecei a compreender quem eu era e qual era o meu lugar no mundo, que cada história silenciada merece ser contada, ouvida e legitimada ao longo da vida, aprendi que o conhecimento não apenas abre portas, mas também nos ensina a construí-las, caso nos sejam negadas. E se houve um exemplo vivo dessa força transformadora, esse exemplo foi a trajetória percorrida pelo meu pai. Após uma vida inteira de desafios, ele conseguiu!

Enquanto trabalhava incansavelmente para sustentar nossa família, ele se dedicava aos estudos à noite, carregando consigo o desejo de conquistar um espaço que, por tantos anos, lhe foi negado. Contra todas as estatísticas, ele conseguiu transformar sua realidade, conseguindo um emprego na Biblioteca Central da UFV, onde se efetivou e construiu uma carreira de mais de três décadas. Sua história, marcada pela resiliência e pela busca por conhecimento, nunca deixou de ecoar em mim.

Talvez tenha sido essa vivência que despertou meu olhar para as mulheres que, como meu pai, também carregam consigo uma trajetória interrompida, mas que, mesmo diante de tantos desafios, decidem retomar seus estudos e reescrever suas histórias. Como professora da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e pesquisadora (mestranda) na área da educação, percebo, diariamente, o peso das desigualdades que recaem sobre essas mulheres, especialmente as mulheres negras. Muitas delas retornam à sala de aula depois de décadas afastadas, enfrentando não apenas as dificuldades acadêmicas, mas também o preconceito etário, a sobrecarga de responsabilidades, a desvalorização social e, muitas vezes, a falta de apoio de suas próprias famílias e comunidades.

Com essa determinação, conclui Letras na Universidade Federal de Viçosa (UFV), me especializei na mesma instituição e, hoje, sou mestranda em Educação na UFV. Um espaço onde a minha história de vida se entrelaça com minha pesquisa e com minha vocação. A educação, que para tantos ainda é negada, tornou-se meu campo de luta, meu ofício há 27 anos e minha forma de resistência. Mas, ao longo dessa trajetória, uma pergunta sempre me acompanhou: quantas outras mulheres negras, periféricas, mães, trabalhadoras, sonhadoras, poderiam estar aqui, mas foram arrancadas desse percurso pelas desigualdades

que se perpetuam?

É nesse contexto que esta pesquisa nasce. Ele não é apenas uma investigação acadêmica, mas um compromisso com a memória das mulheres que, como minha mãe e tantas outras, tiveram sua escolarização interrompida. Ele é um tributo ao meu pai e a todos os que encontraram na Educação de Jovens e Adultos (EJA) uma segunda chance de aprender, de se reinventar e de escrever novos capítulos para suas vidas. Esta pesquisa busca ouvir as mulheres que, apesar das adversidades, decidiram retornar à sala de aula e reafirmar sua existência no mundo da educação.

1. INTRODUÇÃO

A educação nem sempre tem sido um ato político comprometido com a emancipação. Essa função só se concretiza quando ela é reconhecida em sua essência transformadora e orientada pelo propósito que lhe é genuíno: a formação crítica, consciente e libertadora dos sujeitos. Como afirmou Paulo Freire, "[...] a educação não transforma o mundo. Educação muda as pessoas. Pessoas transformam o mundo" (Freire, 1996, p. 32), desde que não esteja a serviço da domesticação, mas da libertação.

Embora frequentemente evocada como direito universal, ela pode ser moldada para manter estruturas de dominação, quando descolada de seu propósito genuíno: formar sujeitos críticos, conscientes e capazes de transformar a realidade. Tal transformação, contudo, só é possível quando a educação está comprometida com a libertação, e não com a reprodução de opressões. É o que também afirma bell hooks (2013), ao defender uma educação como prática da liberdade, em que ensinar e aprender se tornam atos profundamente políticos e enraizados no desejo de romper com desigualdades de classe, raça e gênero.

Para ela, o ensino crítico só existe quando há escuta, diálogo e reconhecimento das experiências históricas de grupos marginalizados, especialmente das mulheres negras, das periferias e das populações subalternizadas. É justamente sobre essas pessoas que este estudo se debruça — mulheres que desafiaram o tempo, as normas sociais e os papéis historicamente impostos, e decidiram retornar à escola não apenas para obter um diploma, mas para reivindicar, por meio do saber, sua autonomia, dignidade e pertencimento.

Nesse mesmo sentido, Sueli Carneiro (2005) aponta que a educação brasileira, ao não reconhecer a centralidade da questão racial na estrutura das desigualdades, reforça o silenciamento e a exclusão das populações negras. A esse processo soma-se o fato de que a cor da pele, historicamente, tem funcionado como um marcador racial determinante na organização social brasileira, atuando como um símbolo visível e imediato por meio do qual presumem destinos, posições e pertencimentos.

Ao refletir sobre as relações entre racismo, gênero e educação no contexto brasileiro, Silva e Euclides (2018) evidenciam que os espaços institucionais, incluindo a escola e a universidade, não estão isentos das dinâmicas de desigualdade racial historicamente construídas. Pelo contrário, tais espaços frequentemente reproduzem hierarquizações que naturalizam a marginalização da população negra, especialmente das mulheres negras. Como afirmam as autoras, “espaços públicos e institucionais não estão imunes à lógica de diferenciação e desigualdades entre os indivíduos” (Silva; Euclides, 2018, p. 52).

Essa compreensão permite deslocar a análise do racismo do campo das atitudes individuais para o funcionamento das próprias instituições, onde práticas, silêncios e expectativas sociais podem produzir exclusões persistentes. Nesse sentido, o racismo não se manifesta apenas de forma explícita, mas também por meio de mecanismos sutis que operam na distribuição desigual de oportunidades, no reconhecimento social e na ocupação de determinados lugares.

Silva e Euclides (2018) destacam que há uma construção social que historicamente associa mulheres negras a posições subalternizadas, restringindo seus horizontes educacionais, profissionais e simbólicos. Conforme registram as autoras, nesses espaços ainda circula “a ideia compartilhada de que o lugar de mulheres negras seja o de serviços subalternizados” (Silva; Euclides, 2018, p. 52). Tal percepção contribui para compreender como o racismo e o sexismo produzem expectativas sociais desiguais, interferindo no modo como mulheres negras são vistas, acolhidas ou deslegitimadas nos espaços de formação.

Essa perspectiva permite compreender que as desigualdades educacionais não podem ser analisadas de forma isolada, desvinculadas das estruturas sociais mais amplas. Ao contrário, elas se inscrevem em um sistema que articula raça, gênero e classe, produzindo efeitos concretos nas trajetórias escolares e profissionais. No campo educacional, isso se traduz não apenas em dificuldades de acesso, mas também em processos contínuos de invisibilização, questionamento e deslegitimação das capacidades intelectuais de sujeitos negros.

Além disso, ao tratar do racismo institucional, Silva e Euclides (2018) evidenciam que sua manifestação não depende necessariamente de ações individuais explícitas, podendo ocorrer de forma difusa, incorporada às práticas, aos procedimentos e às estruturas institucionais. Trata-se de um racismo que se materializa na forma como políticas, oportunidades e relações são organizadas, impactando diretamente a experiência educacional de sujeitos negros.

Dessa forma, pensar a educação a partir de uma perspectiva interseccional e antirracista torna-se fundamental para romper com essas dinâmicas excludentes, pois a escola e a universidade só poderão se constituir como espaços efetivamente emancipatórios quando forem capazes de reconhecer, problematizar e enfrentar as desigualdades que historicamente estruturam a sociedade brasileira.

Na perspectiva de contribuir, ainda que de forma tímida, para a minimização dos impactos negativos que a ausência da abordagem interseccional causa na continuidade e no acesso à educação das mulheres negras, este projeto visa, antes de tudo, uma costura de

histórias de mulheres que, por anos, foram silenciadas pela exclusão educacional, social e simbólica, e que agora reivindicam voz e visibilidade.

Compreendemos que, ao narrar suas vivências, essas mulheres não apenas reescrevem seus destinos individuais, mas também desafiam as estruturas de uma sociedade que historicamente as invisibiliza. Como ressalta bell hooks (2017, p. 109), ouvir “[...] mulheres negras na educação é um ato de resistência contra um sistema que historicamente tentou silenciá-las.” Nessa mesma direção, Grada Kilomba (2019, p. 58) denuncia:

Não é que não tenhamos falado, mas antes que as nossas vozes – por intermédio de um sistema de racismo – tenham sido sistematicamente desqualificadas como conhecimento inválido; ou então tenham sido representadas por pessoas brancas que, ironicamente, se tornam ‘peritas’ em nós mesmas.

É precisamente nesse ponto que a interseccionalidade se impõe não apenas como conceito analítico, mas como exigência ética e política desta pesquisa. Fundamentada na perspectiva sistematizada por Kimberlé Crenshaw, no artigo *Demarginalizing the Intersection of Race and Sex* (1989), esta abordagem constitui ferramenta indispensável para compreender como múltiplas formas de opressão se entrelaçam nas experiências das mulheres negras. Para a autora, raça e gênero não operam de maneira isolada, tampouco podem ser compreendidos como categorias estanques; atuam de forma combinada e estrutural, produzindo desigualdades específicas que não se explicam pela simples soma de fatores individuais.

Assim, ao articular narrativa, escuta e interseccionalidade, este estudo busca reconhecer que o silenciamento denunciado por hooks e Kilomba é também resultado de engrenagens históricas que atravessam simultaneamente raça, gênero, classe e etarismo — dimensões que moldam, limitam e, ao mesmo tempo, impulsionam as trajetórias dessas mulheres na Educação de Jovens e Adultos.

Como enfatiza Crenshaw (1989), essas opressões não atuam de forma isolada, mas interagem, criando realidades que não podem ser explicadas apenas pela soma de fatores. Sua crítica ao sistema jurídico norte-americano evidencia como políticas antidiscriminatórias falham ao tratar raça e gênero separadamente, negligenciando as experiências das mulheres negras, frequentemente excluídas tanto de pautas feministas quanto das antirracistas. Segundo ela, “[...] a interseccionalidade é uma forma de compreender e responder às maneiras pelas quais raça e gênero interagem para moldar experiências de opressão” (Crenshaw, 1989, p. 139).

Essa abordagem teórica é essencial para analisar a realidade das mulheres da EJA,

pois permite compreender como múltiplas camadas de desigualdade atravessam suas histórias e suas escolhas, incluindo o retorno à escola como forma de reconstrução subjetiva e resistência cotidiana. As experiências dessas mulheres vão além da escolarização tardia: elas revelam percursos marcados por violências simbólicas¹, silenciamentos e, ao mesmo tempo, pela coragem de resistir e recomeçar.

Além da contribuição de Crenshaw, o estudo dialoga com autoras que constroem, a partir de perspectivas feministas e antirracistas, importantes reflexões sobre educação, identidade e resistência. Bell hooks (2017; 2020; 2022) defende uma pedagogia que promova a liberdade e a autonomia, compreendendo a sala de aula como um espaço de transformação. Lélia Gonzalez (2020) e Sueli Carneiro (2019) reforçam a necessidade de valorizar os saberes e as trajetórias das mulheres negras, apontando os efeitos perversos de uma estrutura social que marginaliza suas presenças.

Cíntia Teixeira (2020) contribui com análises que articulam educação, resistência e estratégias políticas para o enfrentamento dos retrocessos, especialmente no campo educacional. Todas essas vozes teóricas constituem o alicerce ético, político e metodológico desta pesquisa, que se propõe não apenas a investigar, mas também a reconhecer e afirmar o valor das experiências das mulheres da EJA.

Esta pesquisa parte, portanto, de uma constatação importante: a ausência de estudos que se debruçam com profundidade sobre as vivências de mulheres adultas que voltam à escola, sobretudo em contextos marcados por vulnerabilidade social. Em um país como o Brasil, onde os marcadores sociais de diferença estruturam o acesso (ou a negação) ao conhecimento, compreender essas narrativas é também um ato de justiça histórica e social.

A educação dessas mulheres não deve ser vista como um processo secundário ou compensatório, mas como um gesto político de reexistência, reconstrução identitária e afirmação da autonomia. Mais do que um estudo acadêmico, esta pesquisa pretende adotar um compromisso ético e político com a valorização das vozes femininas na EJA. Ao escutar e registrar essas histórias, buscamos não apenas ampliar o campo do conhecimento, mas também promover uma reflexão crítica sobre o papel da educação na construção de trajetórias mais justas, humanas e emancipatórias. Como afirma bell hooks (2020), “[...] quando aprendemos a nos valorizar, aprendemos também a resistir.” Se a educação tem o poder de reescrever trajetórias, é nas narrativas dessas mulheres que encontramos a essência dessa

¹ Na perspectiva sociológica, a noção de violência simbólica, formulada pelo sociólogo francês Pierre Bourdieu, designa formas sutis e muitas vezes naturalizadas de coerção, opressão e constrangimento que incidem sobre os sujeitos, afetando sua dignidade, honra e reconhecimento social

transformação: a capacidade de resistir, de reinventar-se e de construir novos caminhos, desafiando as barreiras impostas e reafirmando que aprender e ensinar são atos de liberdade, empoderamento e justiça social.

A escrita desta dissertação se constrói a partir de uma travessia que não é apenas acadêmica, mas profundamente existencial, ética e política. Trata-se de uma pesquisa que nasce do encontro entre trajetórias — as das mulheres negras da Educação de Jovens e Adultos e a minha própria trajetória como mulher negra, professora da escola pública e pesquisadora comprometida com uma educação que não se limite à transmissão de conteúdos, mas que se afirme como prática de liberdade, reconhecimento e justiça social. Não escrevo a partir de um lugar neutro, distante ou supostamente objetivo; escrevo a partir de um corpo que viveu, observa, escuta e sente as marcas de um sistema educacional que historicamente seleciona quem pode permanecer, quem será silenciado e quem precisará retornar à escola carregando cicatrizes que não são individuais, mas estruturais.

A Educação de Jovens e Adultos, ao longo da minha experiência docente, sempre se apresentou como um território de contradições. De um lado, é espaço de possibilidade, de retomada de sonhos interrompidos, de reconstrução da autoestima e de reafirmação do direito à educação ao longo da vida. De outro, é atravessada por precarizações, por currículos pouco sensíveis às trajetórias adultas e por práticas pedagógicas que, muitas vezes, reproduzem a lógica excludente da escola regular. Foi nesse espaço tensionado que emergiu a inquietação que sustenta esta pesquisa: compreender o que significa, para mulheres negras adultas, retornar à escola depois de décadas de afastamento e quais sentidos, desafios e potências atravessam esse retorno.

As histórias dessas mulheres revelam, de forma contundente, que a interrupção da escolarização não pode ser explicada por discursos individualizantes que culpabilizam o sujeito. Trabalho precoce, cuidado com irmãos, filhos e familiares, maternidade imposta como destino, relações conjugais marcadas por desigualdade, pobreza, racismo estrutural e violências simbólicas e institucionais atravessam seus percursos. A escola, em muitos momentos, não foi espaço de acolhimento, mas de exclusão — seja pela falta de políticas públicas efetivas, seja por práticas pedagógicas descoladas da realidade social desses sujeitos. Ao retornarem à EJA, essas mulheres não estão “corrigindo” uma falha pessoal; estão reivindicando um direito historicamente negado.

É nesse ponto que a perspectiva da interseccionalidade, formulada por Kimberlé Crenshaw, torna-se central para a compreensão das narrativas produzidas nesta pesquisa. Raça, gênero, classe e idade não operam de forma isolada; articulam-se produzindo

experiências específicas de opressão que não podem ser compreendidas por análises fragmentadas. As mulheres negras da EJA vivenciam um tipo particular de exclusão que não é apenas de classe, nem apenas de gênero, nem apenas racial, mas resultante do entrelaçamento dessas dimensões.

Sueli Carneiro e Lélia Gonzalez nos ajudam a compreender como o racismo estrutura a sociedade brasileira e incide diretamente sobre o acesso ao conhecimento, produzindo silêncios, expectativas reduzidas e trajetórias escolares marcadas pela negação de pertencimento. Nesse sentido, a educação, quando não assume uma postura explicitamente antirracista, acaba por reforçar desigualdades que diz combater.

Com a crescente escalada de retrocessos e perdas dos direitos à educação, aliada à fragilidade das políticas públicas voltadas para a Educação de Jovens e Adultos (EJA), as mulheres que retornam aos estudos na fase adulta encontram-se diante de desafios ainda mais complexos. Historicamente, a EJA tem sido um espaço de resistência para grupos marginalizados, possibilitando que indivíduos que não tiveram acesso à educação na idade considerada "adequada" possam retomar sua escolarização.

Diante desse contexto, questionamos quais fatores sociais e subjetivos motivam mulheres com mais de 40 anos a retornarem à escolarização na EJA? Quais desafios elas enfrentam neste percurso e de que formas constroem estratégias de permanência e resistência? Como esse retorno impacta sua autoestima, autonomia e participação na vida pessoal, profissional e comunitária, promovendo (ou não) um processo de fortalecimento de sua consciência crítica, reconstrução de identidades e afirmação de seus direitos e saberes?

O objetivo geral da pesquisa foi analisar os fatores sociais e subjetivos que motivaram mulheres com mais de 40 anos a retornar à escolarização na Educação de Jovens e Adultos (EJA), bem como os desafios por elas enfrentados e as estratégias de permanência e resistência por elas desenvolvidas, investigando os impactos desse retorno em sua autoestima, autonomia e participação na vida pessoal, profissional e comunitária, a fim de compreender se e como esse processo contribuiu para o fortalecimento da consciência crítica, para a reconstrução de identidades e para a afirmação de seus direitos e saberes.

Especificamente, buscamos: i) realizar encontros temáticos para os Círculos de Cultura com mulheres da EJA, como dispositivos metodológicos para a construção das narrativas e produção dos dados da pesquisa; ii) identificar os fatores sociais e subjetivos que motivaram o retorno à EJA por mulheres com mais de 40 anos, bem como os efeitos desse retorno na autoestima, na autonomia e na participação social, profissional e pessoal dessas mulheres; iii) discutir os desafios enfrentados por essas mulheres ao longo do

percurso na EJA e as estratégias por elas desenvolvidas para a permanência e a resistência no processo de escolarização na Educação de Jovens e Adultos; iv) analisar as transformações e ressignificações nas trajetórias de vida e escolarização dessas mulheres, a partir das narrativas co-construídas, ou seja, elaboradas no espaço relacional estabelecido entre pesquisadora e participantes. Tal compreensão afasta-se da concepção de que os relatos seriam dados prontos, passíveis de mera coleta e transcrição, e assume que os sentidos emergem no movimento dialógico da interação. Assim, as histórias partilhadas não são tomadas como discursos isolados, mas como produções intersubjetivas, atravessadas pela escuta, pelas perguntas, pelas memórias evocadas e pelas condições concretas do encontro.

Conforme afirma Mattos (2020, p. 18–19), o pesquisador encontra-se “[...] imerso nessa mistura, que não deve ser homogênea, tampouco hegemônica, mas que ocorre entre o diálogo com aquilo que já existe e aquilo que pode surgir”, sendo que, nesse processo, realiza um constante movimento de reflexão, isto é, “dobrar sobre si mesmo e olhar o que está posto”, estabelecendo, assim, a sua representação do real (Mattos, 2020, p. 19). Nessa perspectiva, o conhecimento não é simplesmente extraído da realidade, mas construído na relação entre sujeito e contexto investigado.

Ao tratar da observação participante, a autora reforça essa implicação do pesquisador no campo ao afirmar que ela “[...] consiste na participação real do pesquisador com a comunidade ou grupo” (Mattos, 2024, p. 200–201), evidenciando que a presença do pesquisador interfere e compõe o próprio processo investigativo. Dessa forma, a produção dos dados não ocorre de maneira neutra ou distanciada, mas envolve interação, pertencimento e negociação de sentidos.

O alcance desses objetivos foi sendo materializado ao longo dos Círculos de Cultura e da análise narrativa. Nesse processo, não buscamos verificar hipóteses previamente fechadas, mas acompanhar, escutar os sentidos. Partimos do entendimento de que as histórias de vida não são apenas relatos subjetivos, mas formas legítimas de produção de conhecimento. As narrativas carregam memória, afeto, dor, resistência e interpretação do mundo.

Inspirada na pedagogia freireana, a produção das narrativas das participantes ocorreu por meio de Círculos de Cultura, formulados por Paulo Freire no final da década de 1950 e consolidados no início da década de 1960, no âmbito das experiências de educação popular, organizadas em pequenos grupos dialógicos nos quais a alfabetização se articulava à problematização crítica da realidade, a partir de temas geradores extraídos do universo

vocabular e existencial dos participantes, sob a mediação de um coordenador que estimulava a reflexão coletiva e a conscientização.

Esses encontros não eram aulas convencionais, mas espaços organizados em torno de temas extraídos do universo vocabular e existencial dos participantes — as chamadas “palavras geradoras” — que funcionavam como disparadoras de leitura crítica da realidade (Freire, 1987). O processo articula investigação temática, seleção de palavras significativas, codificação e decodificação das situações vividas, sempre vinculando alfabetização e conscientização. A proposta foi interrompida com o golpe civil-militar de 1964, quando o Plano Nacional de Alfabetização, que pretendia expandir os Círculos de Cultura em âmbito nacional, foi extinto, e Freire foi preso e posteriormente exilado. Ainda assim, a experiência tornou-se referência internacional para práticas educativas emancipadoras.

Assim, nos Círculos de Cultura com as participantes dessa pesquisa, buscamos valorizar a escuta e o conhecimento construído coletivamente, rompendo com a hierarquia tradicional entre pesquisadora e participantes. Não se tratou de extrair informações, mas de criar um espaço no qual as mulheres pudessem narrar suas histórias a partir de seus próprios referenciais, no seu tempo, com suas pausas, silêncios e emoções. Considerando os aspectos éticos da pesquisa com seres humanos, as mulheres que participaram desses círculos são aqui nomeadas simbolicamente com nomes de flores que representam força, resistência, permanência e reexistência.

A escolha por nomes florais não foi aleatória nem meramente estética; trata-se de uma escolha carregada de significado político e simbólico. Nomear é reconhecer, é atribuir sentido, é afirmar existência. Em um contexto no qual tantas mulheres negras foram historicamente tratadas como números, estatísticas ou casos, atribuir nomes simbólicos foi uma forma de reafirmar a singularidade de cada trajetória e, ao mesmo tempo, preservar eticamente suas identidades.

Acácia representa a constância e a força silenciosa. É uma flor associada à resistência diante do tempo e das adversidades, simbolizando aquelas mulheres que, mesmo após inúmeras interrupções, mantiveram viva a ideia de que retornar à escola era possível. Sua trajetória revela persistência, mesmo quando as condições objetivas pareciam sempre adiá-la.

Amarílis simboliza determinação, orgulho e beleza que se impõe. Sua história é marcada pela coragem de se afirmar como estudante em um espaço que, muitas vezes, tentou convencê-la de que “já não era mais tempo.” Magnólia carrega o sentido da dignidade e da perseverança. Sua narrativa evidencia a busca por reconhecimento e o desejo de ser

vista não apenas como trabalhadora ou cuidadora, mas como sujeito de saber.

Zínia representa memória, resistência afetiva e permanência. Sua trajetória revela a importância das relações, do apoio coletivo e da escola como espaço de pertencimento. Íris, mensageira na mitologia, simboliza sabedoria, esperança e fé. Sua história traduz a capacidade de transformar experiências dolorosas em aprendizado e de projetar novos sentidos para o futuro por meio da educação.

Esses nomes não substituem as mulheres; eles as representam simbolicamente, preservando sua identidade e, ao mesmo tempo, revelando a potência de suas histórias. Cada flor carrega marcas de resistência, assim como cada uma dessas mulheres carrega marcas de uma vida atravessada por desigualdades, mas também por escolhas corajosas. O retorno à EJA, em suas narrativas, aparece como gesto político de reexistência, de reconstrução identitária e de afirmação do direito de aprender.

Esta dissertação, portanto, não pretende oferecer respostas fechadas, mas contribuir para uma reflexão crítica sobre a EJA e sobre a necessidade de práticas pedagógicas comprometidas com a justiça social. Escutar essas mulheres é reconhecer que suas histórias são teoria viva, que suas experiências produzem conhecimento e que a educação, quando verdadeiramente comprometida com a emancipação, precisa partir da vida concreta dos sujeitos.

No **Capítulo 1** apresentamos o referencial teórico que fundamenta a pesquisa, articulando história, políticas públicas e desafios contemporâneos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) com a perspectiva da interseccionalidade. Inicialmente, discutimos o percurso histórico da EJA no Brasil, suas bases legais e os limites das políticas públicas voltadas à garantia do direito à educação ao longo da vida. Em seguida, o capítulo aprofunda a análise das desigualdades educacionais a partir dos marcadores de gênero, raça, classe e idade, evidenciando como tais dimensões se entrelaçam nas trajetórias de mulheres negras adultas. Também são discutidas as políticas educacionais sob uma perspectiva interseccional e o reconhecimento das narrativas femininas como saberes legítimos. O capítulo se encerra refletindo sobre educação, emancipação e auto estima, situando a EJA como espaço de reconstrução identitária e afirmação de direitos.

No **Capítulo 2** apresentamos o percurso metodológico da pesquisa, fundamentado na abordagem qualitativa de natureza narrativa e na realização de Círculos de Cultura inspirados na pedagogia freireana. Explicita-se a escolha das participantes, os procedimentos éticos adotados e a organização dos encontros narrativos como espaços de escuta, diálogo e produção coletiva de sentidos. Na sequência, o capítulo traz as narrativas das cinco

participantes — Acácia, Amarílis, Magnólia, Zínia e Íris — nomeadas simbolicamente como flores, preservando suas identidades e ressaltando a potência de suas trajetórias. Cada narrativa evidencia experiências marcadas por interrupções escolares, trabalho precoce, racismo, desigualdades de gênero e resistência, revelando o retorno à EJA como gesto de reexistência e reconstrução subjetiva.

Por fim, no **Capítulo 3** realizamos a análise interpretativa das narrativas produzidas durante as atividades realizadas por meio dos Círculos de Cultura, estabelecendo diálogos entre as histórias singulares e os referenciais teóricos que sustentam a pesquisa. Intitulado “Entre a fome, o silêncio e a palavra”, o capítulo evidencia as recorrências e singularidades presentes nas trajetórias das participantes, problematizando os impactos do racismo estrutural, das desigualdades socioeconômicas, da maternidade precoce, do trabalho informal e da exclusão escolar. Ao mesmo tempo, destaca-se a escola como espaço ambíguo — marcada por feridas do passado, mas também por possibilidades de reconstrução da autoestima, da autonomia e da consciência crítica. O capítulo articula as experiências narradas com o conceito de interseccionalidade, reafirmando que o retorno à EJA não é um evento isolado, mas parte de um movimento mais amplo de afirmação de direitos e resistência histórica.

As páginas que se seguem se apresentam como um convite à escuta. Escutar as mulheres da EJA é escutar a história do país a partir de um ponto de vista que raramente ocupa o centro do debate educacional. É reconhecer que aprender, para essas mulheres, é um ato profundamente político, um gesto de afirmação da própria existência e uma forma de resistir às estruturas que tentaram lhes negar o direito de sonhar. Ao registrar e analisar essas narrativas, reafirmo o compromisso com uma educação que não se contente em incluir formalmente, mas que se disponha a transformar práticas, currículos e relações, reconhecendo que justiça social, equidade racial e de gênero não são concessões, mas direitos.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Educação de Jovens e Adultos (EJA): um brevíssimo panorama

A história da Educação de Jovens e Adultos no Brasil não pode ser compreendida apenas a partir das políticas educacionais implementadas no século XX. Antes mesmo de ser reconhecida essa denominação, diferentes iniciativas voltadas à alfabetização e à escolarização de adultos já surgiam como respostas às profundas desigualdades produzidas pela formação social brasileira. Entretanto, essas ações sempre estiveram marcadas por um

caráter descontínuo e compensatório, revelando que o acesso à educação formal não foi assegurado como um direito universal, mas concedido de forma tardia a parcelas da população historicamente excluídas. Nesse contexto, homens e, sobretudo, mulheres negras permaneceram por gerações afastados da escola em razão de um conjunto de fatores estruturais, entre eles a escravidão, o racismo, a pobreza, o trabalho precoce e as desigualdades de gênero, cujos efeitos atravessam diferentes períodos da história brasileira.

A exclusão educacional da população negra não constitui, portanto, um episódio isolado ou consequência de escolhas individuais, mas resulta de um processo histórico de negação de direitos. Durante séculos, a escolarização foi privilégio de grupos socialmente favorecidos, enquanto a população negra, recém-saída da escravidão e privada de políticas efetivas de inclusão após a abolição, permaneceu submetida a condições sociais que dificultavam ou impediam sua permanência na escola. No caso das mulheres negras, essa exclusão foi intensificada pela sobreposição de diferentes formas de opressão, articulando raça, gênero, classe social e, posteriormente, idade, conforme evidenciam as discussões sobre interseccionalidade desenvolvidas por Kimberlé Crenshaw (1989, 2002). Assim, compreender o retorno dessas mulheres à EJA implica reconhecer que suas trajetórias escolares interrompidas são expressão de desigualdades historicamente produzidas e continuamente reproduzidas pela sociedade brasileira.

É nesse cenário que a Educação de Jovens e Adultos assume um significado que ultrapassa a oferta de escolarização tardia. Mais do que uma modalidade destinada à certificação, a EJA representa uma política de reparação social, embora ainda insuficiente diante da dívida histórica acumulada com aqueles que tiveram seu direito à educação sistematicamente negado. Para as mulheres participantes desta pesquisa, retornar à escola não significa apenas recuperar conteúdos escolares ou concluir uma etapa da educação básica; representa a possibilidade de ressignificar trajetórias marcadas por exclusões, reconstruir a autoestima, ampliar a participação social e afirmar o direito de ocupar espaços historicamente interditados.

Embora as iniciativas de alfabetização e escolarização de adultos antecedem em muito a década de 1940, foi a partir desse período que começaram a se delinear os contornos da Educação de Jovens e Adultos tal como é concebida na contemporaneidade. A crescente participação do Estado na organização de campanhas nacionais de alfabetização e na formulação de políticas voltadas à população jovem e adulta conferiu maior institucionalidade a essas ações, inaugurando um processo que, décadas mais tarde, culminaria no reconhecimento da EJA como modalidade da Educação Básica e como direito de cidadania,

por meio de iniciativas voltadas à alfabetização de trabalhadores excluídos do sistema formal (Haddad; Di Pierro, 2000).

Seu reconhecimento como direito fundamental ocorreu com a Constituição de 1988, consolidando a obrigação do Estado em garantir a inclusão educacional (Brasil, 1988). A LDB n.º 9.394/96 reforçou esse compromisso, assegurando oportunidades educacionais articuladas com a formação profissional (Brasil, 1996). Contudo, a implementação da EJA tem sido marcada por descontinuidades e retrocessos, afetando especialmente grupos vulnerabilizados, como mulheres negras e trabalhadoras (Carneiro, 2019). Corroborando as reflexões de Sueli Carneiro, Moacir Gadotti (2013), destaca que:

A Educação de Jovens e Adultos não pode ser tratada apenas como uma política compensatória, mas sim como uma modalidade fundamental da educação básica, articulada com a inclusão social, o desenvolvimento econômico e a democratização do conhecimento. No Brasil, a precariedade da oferta da EJA reflete a falta de compromisso do Estado, evidenciada pela descontinuidade de políticas públicas, ausência de financiamento adequado e a fragilidade na valorização dos educadores dessa modalidade (Gadotti, 2013, p. 24).

O Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024 estabeleceu metas para erradicar o analfabetismo e universalizar o atendimento da EJA. Apesar dessas metas, sucessivos cortes orçamentários comprometeram sua efetivação (Brasil, 2014). Programas como Brasil Alfabetizado e Proeja ampliaram o acesso à escolarização, mas sofreram redução de investimentos (Haddad; Di Pierro, 2000; Gadotti, 1999).

A pandemia da COVID-19 agravou essa situação, reduzindo em 8,3% as matrículas da EJA entre 2019 e 2020, enquanto investimentos em alfabetização sofreram cortes superiores a 60% (INEP, 2021; MEC, 2021). Para mitigar esses impactos, o MEC lançou, em 2024, o Pacto Nacional pela Superação do Analfabetismo, destinando R\$ 4 bilhões à criação de novas vagas (Brasil, 2024).

As mulheres negras representam uma parcela expressiva do público da EJA e enfrentam barreiras adicionais ao retorno à escola, acumulando responsabilidades e lidando com opressões interseccionais (Gonzalez, 2020). O conceito de interseccionalidade², de Kimberlé Crenshaw (1989), é essencial para compreender como gênero, raça e classe impactam essas trajetórias, exigindo políticas mais inclusivas.

Para que a EJA cumpra seu papel emancipatório, é fundamental um compromisso efetivo do Estado e da sociedade em sua valorização. Gadotti (1999, p. 45) enfatiza que "[...]

² Embora o termo interseccionalidade tenha sido cunhado por Kimberlé Crenshaw (1989), Lélia Gonzalez já discutia, em suas obras, a articulação entre racismo, sexismo e classe social na experiência das mulheres negras, antecipando os fundamentos dessa perspectiva, ainda que sem utilizar essa denominação.

a Educação de Jovens e Adultos deve ser entendida como um direito social, e não um favor concedido pelo Estado." Além das políticas públicas, é necessário repensar práticas pedagógicas, garantindo uma educação dialógica, significativa e transformadora, como propõe Freire:

Somente quando os oprimidos descobrem, nitidamente, o opressor, e se engajam na luta organizada por sua libertação, começam a crer em si mesmos, superando, assim, sua “convivência” com o regime opressor. Se esta descoberta não pode ser feita em nível puramente intelectual, mas da ação, o que nos parece fundamental, é que esta não se cinja a mero ativismo, mas esteja associada a sério empenho de reflexão, para que seja práxis (Freire, 2013, p. 54).

Nessa perspectiva, um breve olhar para a história da Educação de Jovens e Adultos torna-se necessário não com a finalidade de reconstruir a trajetória dessa modalidade de ensino, mas de compreender as condições históricas, sociais e políticas que produziram e continuam produzindo a exclusão educacional de amplos segmentos da população brasileira. À luz da concepção freireana de práxis, é justamente nesse movimento de articulação entre história, reflexão crítica e experiência vivida que as narrativas assumem seu potencial emancipatório, permitindo que as participantes compreendam suas próprias escrituras³ como expressão de uma realidade coletiva e historicamente construída.

Assim, compreender a história da EJA constitui um passo fundamental para interpretar os sentidos atribuídos ao retorno à escola, evidenciando que as vozes dessas mulheres se inscrevem em uma longa trajetória de negação de direitos, mas também de resistência, conscientização e afirmação da educação como prática de liberdade.

2.2 Interseccionalidade na educação: gênero, raça, classe e etarismo

Kimberlé Crenshaw (1991) desenvolveu o conceito de interseccionalidade para evidenciar como as experiências de discriminação não podem ser entendidas isoladamente, mas sim como interações complexas de diferentes fatores sociais, como raça, gênero e classe. No artigo *Mapping the Margins: Intersectionality, Identity Politics, and Violence Against Non-White Women*⁴, a autora aponta que

A interseccionalidade nos mostra que as formas tradicionais de pensar sobre discriminação — como aquelas que se concentram em experiências de gênero ou raça isoladamente — não capturam plenamente as experiências de indivíduos que

³Escritura é um conceito criado por Conceição Evaristo para designar uma escrita que nasce das experiências vividas, especialmente das mulheres negras, articulando memória, identidade e resistência. Ao unir escrita e vivência, a autora afirma a experiência como fonte legítima de produção de conhecimento (Evaristo, 2020).

⁴ Mapeando as Margens: Interseccionalidade, Políticas de Identidade e Violência contra Mulheres Não-Brancas (tradução nossa).

estão sujeitos a múltiplas formas de subordinação. (Crenshaw, 1991, p. 1242, tradução livre).

Na passagem citada, a autora argumenta que as políticas de identidade frequentemente falham ao não considerar essas interseções, resultando na marginalização de mulheres não-brancas dentro de movimentos feministas e antirracistas. Ela destaca que as experiências dessas mulheres são frequentemente invisibilizadas, pois as narrativas dominantes tendem a focar exclusivamente em questões de gênero ou raça, sem reconhecer a sobreposição dessas identidades.

Segundo Kimberlé Crenshaw (1989, p. 140, tradução livre), “[...] quando o feminismo não considera raça e o antirracismo não considera gênero, as mulheres negras são colocadas à margem de ambas as lutas.” Dessa forma, a interseccionalidade, conceito fundamental para a compreensão das opressões múltiplas que atravessam determinados grupos sociais, torna-se imprescindível para analisar a vivências das mulheres na Educação de Jovens e Adultos (EJA).

No Brasil, a escolarização de mulheres negras, periféricas e de classes populares é impactada não apenas pelo sexismo e pelo racismo, mas também pelas desigualdades socioeconômicas e pelo etarismo, fatores que se entrelaçam e influenciam suas trajetórias educacionais. A partir dessa perspectiva, torna-se essencial discutir como esses marcadores estruturam a educação e determinam as barreiras enfrentadas por essas mulheres no acesso e permanência na escola.

A análise de gênero na educação revela que as mulheres negras historicamente enfrentam desafios que vão além da simples exclusão educacional. Como discute bell hooks (2019, p. 109):

Para muitas mulheres negras, a educação representou a possibilidade de um futuro diferente, a chance de escapar das restrições impostas pela raça e pelo gênero. A busca pelo conhecimento não era apenas uma busca por empoderamento individual, mas uma resistência coletiva às forças opressivas que negavam a elas a humanidade completa.

Nesse sentido, a educação pode ser entendida como uma ferramenta de libertação, um meio de mobilidade social e uma estratégia de resistência às estruturas de opressão. Essa visão dialoga com a proposta de Angela Davis (1981) em *Mulheres, Raça e Classe*, na qual a autora discute como essas categorias se interconectam, moldando as experiências das mulheres negras. Para Davis (1981, p. 95-107), “[...] revisitar a história das mulheres negras é essencial para entender suas lutas e resistências contemporâneas”, o que implica uma

necessidade urgente de políticas educacionais que levem em conta essa realidade.

A interseccionalidade na educação também se manifesta na sobrecarga das mulheres que buscam retornar à escolarização. Cíntia Teixeira (2020) analisa como as mulheres da EJA enfrentam obstáculos como a dupla jornada de trabalho e as responsabilidades domésticas, fatores que limitam seu tempo e energia para os estudos. Em *Narrativas, Mulheres e Resistências* (2020), Teixeira destaca a importância da valorização das histórias narradas dessas mulheres e do reconhecimento de suas lutas como parte da construção do conhecimento acadêmico e político. Nessa perspectiva, discorre Ribeiro (2019, p. 25):

Quando, muitas vezes, é apresentada a importância de se pensar políticas públicas para mulheres, comumente ouvimos que as políticas devem ser para todos. Mas quem são esses “todos” ou quantos cabem nesses “todos”? Se mulheres, sobretudo negras, estão num lugar de maior vulnerabilidade social justamente porque essa sociedade produz essas desigualdades, se não se olhar atentamente para elas, se impossibilita o avanço de modo mais profundo. Melhorar o índice de desenvolvimento humano de grupos vulneráveis deveria ser entendido como melhorar o índice de desenvolvimento humano de uma cidade, de um país. E, para tal, é preciso focar nessa realidade, ou como as feministas negras afirmam há muito: nomear. Se não se nomeia uma realidade, sequer serão pensadas melhorias para uma realidade que segue invisível. Por conseguinte, é preciso que a discussão de gênero e racismo ocorra.

Os efeitos do racismo estrutural na educação são amplamente discutidos por Sueli Carneiro (2001), que destaca a invisibilidade das mulheres negras no sistema educacional, acrescentando a essa realidade mais um fator: “[...] o racismo é um sistema de dominação, exploração e exclusão que exige a resistência sistemática dos grupos por ele oprimidos, e a organização política é essencial para esse enfrentamento” (Carneiro, 2001).

No contexto da EJA, essa exclusão se materializa na desvalorização da identidade negra e na ausência de referências afrocentradas no currículo escolar, dificultando a construção de uma autoestima positiva entre as alunas negras. Carneiro (2017), em entrevista à Revista Cult, pontua que:

[...] nós, mulheres negras, somos a vanguarda do movimento feminista nesse país; nós, povo negro, somos a vanguarda das lutas sociais deste país porque somos os que sempre ficamos para trás, aquelas e aqueles para os quais nunca houve um projeto real e efetivo de integração social.

Essa afirmação reforça a necessidade de políticas educacionais que garantam a inclusão efetiva dessas mulheres, promovendo espaços de aprendizado que reconheçam e valorizem suas contribuições históricas e culturais.

Outra teórica essencial para a compreensão da interseccionalidade na educação é

Lélia Gonzalez (2020), que critica a ideia de “democracia racial” e evidencia a maneira como o racismo estrutura todas as esferas da sociedade brasileira, incluindo a educação. Segundo Gonzalez (2020, p.12), “[...] Ser mulher e negra (ou negra e mulher?) implica ser objeto de um duplo efeito de desigualdade muito bem articulado e manipulado pelo sistema que aí está”, destacando a sobrecarga da mulher negra como reprodutora de um sistema de exploração racial e de gênero, impossibilitando a percepção de que, ao denunciarmos as múltiplas formas de exploração do povo negro e das mulheres negras, em particular, é comum: “[...] a emoção, por razões óbvias, está muito mais em quem nos ouve. Na medida em que o racismo, enquanto discurso, se situa entre os discursos de exclusão, o grupo por ele excluído é tratado como objeto e não como sujeito” (González, 2020, p.36). Além disso, Gonzalez (2020) enfatiza que enquanto houver racismo e exclusão social, haverá necessidade de se organizar lutas, evidenciando a importância da educação como um instrumento de resistência e luta contra as desigualdades estruturais.

O fator classe também desempenha um papel central na exclusão educacional de mulheres negras e periféricas, pois o sistema educacional brasileiro tem, historicamente, reproduzido as desigualdades socioeconômicas. Antônio Gramsci (1971), ao discutir o conceito de hegemonia cultural, afirma que a educação desempenha um papel crucial na formação e na legitimação da hegemonia cultural de uma sociedade, configurando um campo de “batalha”, pois pode tanto perpetuar as desigualdades quanto ser um espaço de contestação e resistência. Segundo o autor:

Cada grupo social, nascendo no terreno originário de uma função essencial no mundo da produção econômica, cria ao mesmo tempo, organicamente, uma ou mais posições intelectuais que lhe dão homogeneidade e consciência de sua própria função, não só no campo econômico, mas também no campo social e político (Gramsci, 1971, p. 5).

Para Gramsci (1971), a escola não é apenas um espaço de transmissão de conhecimentos, mas também um aparato fundamental para a reprodução das relações sociais e culturais dominantes. No contexto da EJA, essa reprodução se manifesta na desvalorização da educação para adultos e na ausência de políticas que garantam o acesso e a permanência desses estudantes no sistema de ensino.

Outro fator que impacta a trajetória das mulheres negras na EJA é o etarismo, ou seja, o preconceito baseado na idade. Muitas mulheres que retornam aos estudos enfrentam não apenas as barreiras do racismo e do sexismo, mas também o estigma de serem consideradas "velhas demais" para aprender.

[...] Aprendizagem ao longo da vida, do berço ao túmulo, é uma filosofia, um

marco conceitual e um princípio organizador de todas as formas de educação, baseada em valores inclusivos, emancipatórios, humanistas e democráticos [...] Reafirmamos os quatro pilares da aprendizagem, como recomendado pela Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, quais sejam: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a conviver [...] (UNESCO, 2009, p. 6).

O artigo *Etarismo Estrutural Feminino e a Importância das Políticas Públicas de Enfrentamento ao Preconceito Contra a Mulher Idosa no Brasil*, escrito por Lidiane Moura Lopes e Jeovânia Maria Cavalcante Holanda, evidencia como a discriminação etária afeta a autoestima e as oportunidades das mulheres mais velhas. Segundo as autoras, “[...] o preconceito contra mulheres idosas está profundamente enraizado na sociedade e se manifesta na negação de oportunidades educacionais e profissionais, perpetuando sua marginalização social” (Lopes; Holanda, 2021, p. 58).

Conforme essas autoras, o etarismo reforça as desigualdades de gênero e classe, dificultando a reinserção das mulheres no ambiente escolar e restringindo seu acesso a oportunidades de crescimento pessoal e profissional. Sobre isso, Freire (2015, p. 64), nos convida a refletir sobre a temática do etarismo sob uma perspectiva metafórica, mas não menos verdadeira:

Os critérios de avaliação da idade, da juventude ou da velhice, não podem ser puramente os do calendário. Ninguém é velho só porque nasceu há muito tempo ou jovem porque nasceu há pouco. Além disso, somos velhos ou moços muito mais em função de como pensamos o mundo, da disponibilidade com que nos damos, curiosos, ao saber, cuja procura jamais nos cansa e cujo achado jamais nos deixa satisfeitos e imobilizados. Somos moços ou velhos muito mais em função da vivacidade, da esperança com que estamos sempre prontos a começar tudo de novo, se o que fizemos continua a encarnar sonho nosso. Sonho eticamente válido e politicamente necessário. Somos velhos ou moços muito mais em função de se nos inclinarmos ou não a aceitar a mudança como sinal de vida e não a paralisação como sinal de morte. Somos moços na medida em que, lutando, vamos superando os preconceitos. Somos velhos se, apesar de termos apenas 22 anos, arrogantemente desprezamos os outros e o mundo. Vamos ficando velhos na medida em que, despercebidamente, começamos a recusar a novidade porque “no meu tempo era diferente, era melhor”, dizemos. O melhor tempo, na verdade, para o jovem de 22 ou de 70 anos é o tempo que se vive. É vivendo o tempo como melhor possa viver que o vivo bem.

Diante desse panorama, torna-se evidente que a interseccionalidade é uma ferramenta essencial para compreender as desigualdades educacionais e propor soluções eficazes para enfrentá-las. O reconhecimento das múltiplas opressões que atravessam a experiência das mulheres negras na EJA é fundamental para a construção de um sistema educacional mais acessível, dialógico, inclusivo e justo. Como argumenta Paulo Freire, (1987, p. 79), “[...] ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo.” Assim, a educação precisa ser um espaço de

construção coletiva do conhecimento, no qual todas as vozes sejam reconhecidas e valorizadas.

A interseccionalidade na educação não pode ser vista apenas como um conceito teórico, mas como uma prática que deve orientar as políticas educacionais e pedagógicas. Para que a EJA cumpra seu papel transformador, é necessário que as mulheres negras, periféricas e de diferentes faixas etárias sejam reconhecidas como sujeitos plenos do direito à educação. Como destaca bell hooks (2017, p. 11), “[...] a educação é um ato de resistência e uma das formas mais poderosas de transformação social, comprometida com todas as formas de combate às injustiças sociais.” Portanto, garantir o acesso e a permanência dessas mulheres na escola não é apenas uma questão de inclusão, mas um compromisso com a construção de uma sociedade verdadeiramente democrática e igualitária.

2.3 Políticas educacionais sob a perspectiva interseccional na EJA

Segundo Kimberlé Crenshaw (1989, p. 140, tradução livre), “[...] quando o feminismo não considera raça e o antirracismo não considera gênero, nós enquanto mulheres negras, somos colocadas à margem de ambas as lutas.” Essa afirmação evidencia a necessidade de uma abordagem interseccional na formulação de políticas educacionais, especialmente na EJA. A interseccionalidade permite compreender como diferentes eixos de opressão – gênero, raça, classe e idade – se entrelaçam e impactam a escolarização dessas mulheres, que são frequentemente invisibilizadas dentro das políticas públicas. A educação, para ser de fato inclusiva e transformadora, precisa reconhecer que as experiências dessas mulheres não podem ser analisadas de forma isolada, mas sim no contexto das desigualdades estruturais que atravessam suas vidas.

A EJA, historicamente, tem sido um espaço de resistência para os excluídos do sistema educacional convencional. Porém, Carvalho e Silva, (2024, p. 14), atentam para o fato de que “[...] as políticas voltadas para essa modalidade ainda são formuladas a partir de um viés universalista, que ignora as especificidades das mulheres negras e periféricas que compõem grande parte de seu público.” Para exemplificar a diversidade de circunstâncias e intersecções que acompanham as mulheres da EJA, a pesquisadora Samira de Moraes Maia Vigano (2020, p.115), em seu artigo intitulado “*Sentidos e significados de ser mulher, negra, pobre e analfabeta*”, registra, de forma didática, relatos de várias alunas negras matriculadas em turmas de EJA, etapa I, como os de A e N:

Eu nunca fui para a escola. Tinha 10 irmãos, só eu de mulher, e não pude estudar.

Meu pai sempre dizia que estudar não era coisa para mulher direita, que as mulheres tinham que saber fazer os afazeres domésticos, era isso que importava (A. 68 anos, baiana). Nunca fui à escola, quanta tristeza sinto ao pensar que toda vez que falava em ir à escola, eu apanhava. Assim que pude, sumi de casa e nunca mais voltei, não tive notícias de ninguém mais da família. Logo me casei, e meu marido, também nunca me deixou estudar. Agora que sou viúva, vou aprender a ler. Tenho vergonha de pedir para verem o ônibus para mim (N. 72 anos, paraibana).

Os relatos acima destacados corroboram bell hooks (2017, p. 58) ao dizer que “[...] quando mulheres negras acessam a educação, estão não apenas reivindicando um direito, mas também desafiando um sistema que historicamente as excluiu e desvalorizou seus saberes.” Dessa forma, garantir que a EJA tenha uma abordagem interseccional significa não apenas oferecer oportunidades educacionais, mas também criar mecanismos que assegurem a permanência dessas mulheres na escola, respeitando suas realidades e necessidades.

A ausência de uma perspectiva interseccional nas políticas educacionais da EJA resulta em um modelo que desconsidera os múltiplos desafios enfrentados pelas mulheres negras ao retornar à escolarização. Sueli Carneiro (2019, p. 88) afirma que

[...] a educação, para ser um verdadeiro instrumento de equidade, precisa reconhecer as diferenças e agir sobre as desigualdades de maneira concreta, garantindo que os mais vulneráveis tenham acesso e condições de permanência.

No caso das mulheres negras, a interseccionalidade deve ser um princípio orientador das políticas públicas, pois apenas a partir dessa abordagem será possível enfrentar o racismo estrutural, o machismo institucional e a precarização da educação para os segmentos mais marginalizados.

A formulação de políticas para a EJA, incluindo seus currículos, precisa considerar que muitas dessas mulheres enfrentam dificuldades que vão além da sala de aula, como a sobrecarga da tripla jornada de trabalho, a falta de creches para seus filhos, o etarismo e a violência doméstica, além dos efeitos do racismo estrutural em suas trajetórias. Esses múltiplos e sobrepostos eixos de opressão estão no cerne do conceito de interseccionalidade, desenvolvido por Kimberlé Crenshaw (1989, p. 1244, tradução livre):

[...] muitas das experiências enfrentadas por mulheres negras não estão contidas dentro dos limites tradicionais da discriminação racial ou de gênero, conforme esses limites são atualmente compreendidos. A intersecção do racismo e do sexismo impacta a vida das mulheres negras de maneiras que não podem ser totalmente captadas ao se considerar separadamente as dimensões raciais ou de gênero dessas experiências. Baseando-me nessas observações, exploro aqui as diversas formas como raça e gênero se cruzam na formação da estrutura social, política e representacional da violência contra mulheres racializadas.

Isso significa que a criação de programas específicos para a EJA deve levar em conta

não apenas a oferta de vagas, mas também a construção de um ambiente escolar que respeite as vivências dessas mulheres e crie condições reais para que elas possam concluir seus estudos.

A exclusão das mulheres negras do debate educacional reflete um sistema que insiste em tratar os sujeitos de forma homogênea, sem considerar as particularidades que moldam suas experiências. Lélia Gonzalez (2020, p. 77) critica essa abordagem ao afirmar que “[...] enquanto o racismo e o sexismo estruturarem as políticas públicas, as mulheres negras continuarão sendo empurradas para a margem do sistema educacional, sendo vistas apenas como estatística e não como sujeitos reais de transformação.” Para reverter esse cenário, é necessário que a interseccionalidade seja incorporada como um princípio central na formulação das políticas da EJA, assegurando que as desigualdades sejam combatidas de maneira eficaz.

As políticas educacionais também precisam reconhecer que a ausência de representatividade e de referências afrocentradas no currículo escolar impacta diretamente a relação das mulheres negras com a educação. Na perspectiva de bell hooks (2020, p. 69), “[...] a educação que não valoriza as histórias e os saberes das mulheres negras reforça a exclusão, perpetuando um ciclo de desvalorização e marginalização que impede o pleno desenvolvimento desses sujeitos.”

Portanto, a EJA deve ser um espaço onde essas mulheres não apenas aprendam, mas também se reconheçam como protagonistas de suas histórias e percebam que seu conhecimento e suas vivências são tão legítimas quanto os saberes acadêmicos tradicionais. Nessa perspectiva, a implementação de políticas interseccionais na EJA também deve considerar a necessidade de formação continuada para os educadores, que muitas vezes não estão preparados para lidar com as especificidades do público feminino negro e periférico. Para Sueli Carneiro (2019, p. 112),

[...] a mudança estrutural da educação passa pelo reconhecimento de que o racismo e o machismo estão presentes na sala de aula, na relação professor-aluno e nos conteúdos curriculares, sendo necessário um compromisso ativo dos educadores para desconstruir essas opressões.

Desse modo, o investimento na formação docente é um passo essencial para que a EJA se torne, de fato, um espaço de emancipação para as mulheres negras. Para tanto, a interseccionalidade na formulação de políticas públicas para a EJA precisa ser entendida como um compromisso com a equidade e a justiça social. Como afirma bell hooks (2017, p. 109), “[...] a escola deve ser um espaço onde as mulheres negras não apenas aprendam, mas também se reconheçam e sejam reconhecidas como sujeitos plenos de direitos.” Sem essa

perspectiva, a EJA continuará sendo uma modalidade de ensino que apenas repara parcialmente as desigualdades educacionais, sem promover mudanças estruturais que garantam a verdadeira inclusão dessas mulheres.

2.4 O reconhecimento das narrativas das vivências femininas

As narrativas possuem um poder transformador, pois carregam em si experiências reais, vivências autênticas e a força de quem ousa contar sua história. Ao compartilhar trajetórias genuínas, criam-se pontes, geram-se empatia e inspiração àqueles que as escutam. A verdade, por mais dura que seja, abre caminhos para a reflexão e para a construção de um mundo mais humano. Por outro lado, bell hooks (2017, p. 45):

Quando o consumo cultural coletivo da desinformação e o apego à desinformação se aliam às camadas e mais camadas de mentiras que as pessoas contam em sua vida cotidiana, nossa capacidade de enfrentar a realidade diminui severamente, assim como nossa vontade de intervir e mudar as circunstâncias de injustiça.

Sob a perspectiva freireana, o reconhecimento das vivências narradas pelas mulheres oprimidas encontra eco no processo de conscientização, entendido como um caminho doloroso, mas necessário à libertação. Para Freire (2019, p. 48), “[...] a libertação é um ato de amor, de coragem e de fé nos homens”, mas também um parto difícil, já que romper com as estruturas opressoras exige mais do que desejo: exige consciência crítica e enfrentamento das contradições internalizadas. Muitas vezes, os próprios oprimidos resistem à conscientização, pois estão presos a discursos fatalistas que naturalizam sua condição.

Nas palavras do autor, “[...] é difícil para o opressor ver-se como opressor e mais ainda para os oprimidos verem-se como oprimidos” (Freire, 2019, p. 63). Isso revela que o caminho da libertação não é linear, pois os sujeitos oprimidos muitas vezes reproduzem os mesmos discursos que os aprisionam, por medo, insegurança ou ausência de referências alternativas. No entanto, ao se apropriarem da palavra — como ato político e existencial — e ao compartilharem suas histórias, os oprimidos, especialmente as mulheres negras e periféricas, desafiam essa lógica e iniciam a travessia rumo à autonomia e à humanização.

De acordo com Jens Brockmeier e Rom Harré (2003), a narrativa é compreendida como um tipo específico de discurso que não se limita à mente individual, mas surge na interação social, ao mesmo tempo em que contribui para a construção da realidade; dessa forma:

[...] as narrativas não devem ser concebidas como a apresentação de uma versão externa de entidades mentais particulares, pairando em um tipo de condição pré-semiótica. Apresentar algo como uma narrativa não significa externalizar algum tipo de realidade interna nem oferecer uma delimitação linguística para essa

tal realidade. Ao contrário, narrativas são formas inerentes em nosso modo de alcançar conhecimentos que estruturam a experiência do mundo e de nós mesmos. Em outras palavras, a ordem discursiva através da qual nós tecemos nosso universo de experiências emerge apenas como um *modus operandi* do próprio processo narrativo. Ou seja, estamos lidando primariamente não com um modo de representação, mas com um modo específico de construção e constituição da realidade [...] (Brockmeier; Harré, 2003, p. 531).

O reconhecimento das narrativas femininas na educação é um ato político e social que busca dar visibilidade às experiências de mulheres que, historicamente, foram silenciadas no contexto educacional. A EJA, muitas vezes o único caminho para a retomada dos estudos de mulheres que enfrentam múltiplas barreiras, precisa ser compreendida não apenas como um espaço de aprendizado formal, mas como um espaço onde as histórias de vida são resgatadas e ressignificadas. A experiência dessas mulheres não pode ser ignorada dentro das práticas pedagógicas, pois é a partir de suas trajetórias que se constrói um ensino mais inclusivo, representativo e libertador.

As narrativas femininas na educação frequentemente representam fragmentos de resistência. Para muitas mulheres, especialmente aquelas acima de 40 anos, negras e periféricas, retomar os estudos vai além de uma decisão individual — é um ato de enfrentamento às opressões estruturais que moldaram suas trajetórias.

Nesse contexto, a educação deve transcender o ensino tradicional e se tornar um espaço de valorização da subjetividade, onde essas mulheres possam se reconhecer como protagonistas de suas próprias histórias. Isso implica compreender que cada percurso escolar carrega marcas de exclusão, desafios e, sobretudo, expressões de resistência que precisam ser legitimadas no ambiente educacional. Para isso, segundo bell hooks (2017, p. 16), tanto o professor quanto o aluno deve entender que “[...] o prazer de ensinar é um ato de resistência que se contrapõe às forças que diminuem e que frequentemente destroem o espírito de muitos professores e estudantes.” Além disso, ela enfatiza que “ensinar é um ato de liberdade” (hooks, 2017, p. 17).

A invisibilização das mulheres negras no sistema educacional é um reflexo do racismo estrutural que permeia a sociedade brasileira. Sueli Carneiro (2019, p. 63) denuncia essa exclusão ao afirmar que “[...] a educação no Brasil sempre foi estruturada para beneficiar determinados grupos sociais, relegando os sujeitos negros, especialmente as mulheres negras, a uma condição de marginalização e subalternidade.” No ambiente escolar, essa marginalização ocorre tanto na ausência de referências negras no currículo quanto no desprezo pelas histórias e experiências dessas mulheres. Esse silenciamento sistemático perpetua desigualdades e desconsidera as contribuições históricas e intelectuais das

mulheres negras na construção do conhecimento. Ao negar espaço para essas vozes, o sistema educacional reafirma uma lógica colonialista que precisa ser urgentemente combatida.

Para que a EJA cumpra seu papel transformador, é fundamental que as narrativas das mulheres sejam integradas ao processo educacional de maneira ativa e crítica. bell hooks (2020, p. 58) enfatiza que “[...] quando mulheres negras compartilham suas histórias, estão não apenas resgatando suas experiências, mas criando um novo espaço de pertencimento e legitimidade dentro da estrutura educacional.” Assim, compreendemos que a pedagogia narrativa tem o potencial de possibilitar que essas mulheres se enxerguem dentro do contexto escolar, mas também transformem suas relações com o conhecimento e com a sociedade. Esse processo de reconhecimento é essencial para fortalecer a autoestima e ampliar as perspectivas de futuro dessas alunas que, muitas vezes, enfrentam múltiplas camadas de exclusão.

A importância das narrativas na educação também se estende às implicações sociais que elas geram. Segundo Sueli Carneiro (2019, p. 112), “[...] a educação de mulheres negras não é um ato isolado, mas um movimento coletivo de reivindicação por reconhecimento, dignidade e equidade de oportunidades.” Ao terem suas histórias valorizadas dentro da escola, essas mulheres passaram a ocupar novos espaços sociais, ampliando suas redes de atuação e fortalecendo suas comunidades. Dessa forma, a EJA não apenas contribuiu para o desenvolvimento individual, mas também gera transformações nos âmbitos comunitário e político.

As narrativas femininas, no contexto da EJA, portanto, não devem ser apenas um complemento ou um apêndice no processo educacional, mas o próprio cerne da construção do conhecimento. Nas palavras de Sueli Carneiro (2019, p. 87), “[...] quando mulheres negras contam suas histórias, não estão apenas relatando suas vidas, mas reescrevendo a história de um país que sempre as quis invisíveis.” É nesse ato de narrar e recontar que se encontram as sementes para que essas mulheres que tiveram suas trajetórias interrompidas possam reconstruí-las com dignidade, resistência e reconhecimento.

2.5 Educação, emancipação e autoestima: um cenário em construção

A educação feminina sempre esteve no centro das lutas emancipatórias das mulheres, representando um dos pilares fundamentais para a transformação social e a conquista de direitos. Historicamente, as mulheres foram excluídas dos espaços de aprendizado e restritas ao ambiente doméstico, sendo educadas para o casamento e a maternidade. No entanto, ao

longo dos séculos, a busca pelo conhecimento tornou-se um ato de resistência contra um sistema patriarcal que as reduzia à condição de subordinadas. Como afirma Perrot (2007, p. 16): “[...] escrever a história das mulheres é sair do silêncio em que elas estavam confinadas.”

As mulheres ficaram muito tempo fora desse relato, como se, destinadas à obscuridade de uma inenarrável reprodução, estivessem fora do tempo, ou pelo menos, fora do acontecimento”, sendo muitas vezes, silenciadas por narrativas que construíram imagens idealizadas e estereotipadas sobre o papel feminino. Essas representações sustentaram a desigualdade, consolidando a ideia de que a educação formal não era uma necessidade para as mulheres, mas um privilégio destinado apenas àquelas que poderiam contribuir para a reprodução dos valores dominantes.

A luta pela educação como forma de emancipação feminina intensificou-se no século XX, especialmente com a conquista do direito ao voto e a inserção das mulheres no mercado de trabalho. O acesso ao ensino superior e a presença feminina em profissões tradicionalmente masculinas representam marcos importantes nessa trajetória. No entanto, apesar dos avanços, ainda persistem desafios significativos, como a desigualdade salarial, a sobrecarga de trabalho doméstico e as barreiras institucionais que dificultavam a ascensão das mulheres a cargos de liderança. Scott (1995, p. 71) destaca que “[...] a luta pela emancipação feminina exige uma desconstrução das narrativas patriarcais que perpetuam a ideia da inferioridade feminina e limitam suas possibilidades de ascensão social.” Essa desconstrução passa necessariamente pela educação, que deve ser um espaço de promoção da igualdade de gênero e do pensamento crítico.

A trajetória de emancipação das mulheres no Brasil é marcada por desafios significativos, especialmente para aquelas que são negras e sem escolaridade. Enquanto a educação tem sido um caminho fundamental para a autonomia feminina, as mulheres negras enfrentam barreiras adicionais que tornam esse processo mais tardio ou, em muitos casos, inacessível. Conforme bell hooks (1995, p.469), “[...] mais que qualquer grupo de mulheres nesta sociedade, as negras têm sido consideradas ‘só corpo, sem mente’.”

Contudo, é necessário reconhecer que, mesmo com a existência da EJA, a emancipação plena dessas mulheres ainda enfrenta obstáculos significativos. A falta de políticas públicas eficazes, o racismo estrutural e a desigualdade de gênero são barreiras que podem atrasar ou até impedir que muitas mulheres negras conquistem sua autonomia completa. Portanto, é imperativo um compromisso coletivo para promover uma educação inclusiva e emancipatória, garantindo que todas as mulheres tenham a oportunidade de se

desenvolver plenamente. Quando uma mulher negra se educa, ela não apenas rompe barreiras impostas historicamente, mas também abre caminhos para que outras possam seguir, transformando vidas e redesenhando horizontes.

Os efeitos da escolarização dessas mulheres também se refletem na educação de suas famílias. Muitas dessas alunas são mães, avós e cuidadoras, e seu retorno à escola influencia diretamente a trajetória educacional de seus filhos e netos. Como destaca Sueli Carneiro (2019, p. 105), “[...] quando uma mulher negra se educa, toda uma comunidade se transforma, pois ela passa a ser referência de resistência e de possibilidades para aqueles que a cercam.” As mulheres que retomam os estudos não apenas garantem um futuro melhor para si mesmas, mas também incentivam suas famílias a valorizarem a educação como um caminho para a transformação social.

A autoestima é um elemento fundamental para a construção da identidade e da autonomia das mulheres. Mais do que um sentimento subjetivo, ela se manifesta na confiança em sua capacidade de pensar, agir e conquistar direitos, sendo um reflexo da maneira como nos percebemos e somos percebidas no mundo. No livro de bell hooks (2020, p. 190), ao discutir a importância da autoestima para as mulheres em situação de fragilidade social, ela traz uma definição desse conceito apresentada pelo psicoterapeuta Nathaniel Branden (2020, p.190), na qual ele afirma que:

A autoestima é a confiança em nossa habilidade de pensar, confiança em nossa habilidade de lidar com os desafios da vida e confiança em nosso direito de sermos bem-sucedidos e felizes. O sentimento de ter valor, de merecer, de ter direito a afirmar nossas necessidades e desejos, alcançar nossos valores e aproveitar os frutos de nossos esforços.

E assim, as mulheres que um dia foram silenciadas e lançadas à margem, começam a reconhecer-se. Aos poucos, cada palavra aprendida se transforma em voz, pois elas sempre tiveram voz (questão é a ausência histórica dos ouvintes para essas vozes), cada conhecimento adquirido se torna luz, iluminando caminhos antes negados. Descubrem que sempre tiveram valor, ainda que o mundo insistisse em dizer o contrário. Percebem que suas vivências são fontes de saber e que, dentro de si, carregam uma força ancestral que nem o tempo, nem as adversidades puderam apagar.

3. REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO

Esta pesquisa foi desenvolvida a partir de uma abordagem qualitativa, de natureza narrativa, fundamentada na compreensão de que o conhecimento científico, especialmente no campo das Ciências Humanas e da Educação, é produzido em diálogo com a realidade

social, histórica e cultural dos sujeitos envolvidos. A pesquisa qualitativa trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (Minayo, 2001, p. 21).

A abordagem qualitativa mostrou-se adequada ao objeto de estudo por permitir a compreensão dos sentidos atribuídos pelas participantes às suas trajetórias escolares e existenciais. Nesse sentido, a pesquisa buscou compreender não apenas os fatos objetivos relacionados à escolarização tardia, mas, sobretudo, como as mulheres negras da EJA elaboraram subjetivamente suas experiências, seus afastamentos da escola e o retorno à educação formal.

A opção metodológica não se restringiu à escolha de técnicas, mas expressou um posicionamento epistemológico que reconheceu as experiências de vida, as memórias e as narrativas das mulheres negras da Educação de Jovens e Adultos (EJA) como formas legítimas de produção de saber. Partiu-se do entendimento de que investigar trajetórias marcadas por desigualdades estruturais exige metodologias sensíveis às subjetividades, aos afetos, aos silêncios e às marcas deixadas pela exclusão educacional.

O rigor ético constituiu um dos fundamentos desta pesquisa. O projeto foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal de Viçosa (CEP/UFV) e aprovado conforme Parecer Consubstanciado nº 7.773.815 (Apêndice E), sob o CAAE nº 89076125.1.0000.5153.

A participação das mulheres ocorreu de forma voluntária, precedida de esclarecimentos sobre os objetivos e procedimentos do estudo, em consonância com as diretrizes vigentes para pesquisas envolvendo seres humanos, garantindo o direito das participantes à confidencialidade e à privacidade de suas informações. Em consonância às orientações da Lei nº 14.874, de 28 de maio de 2024, no Conselho Nacional de Saúde, foram adotadas diretrizes que asseguram o respeito à autonomia das participantes e a proteção de seus dados pessoais. Além disso, foi mantido um ambiente de diálogo aberto e respeitoso, assegurando que as mulheres se sentissem confortáveis para compartilhar suas histórias sem receio de julgamentos ou exposições indesejadas.

Nesse sentido, a opção pela narrativa, portanto, não foi apenas uma escolha técnica, mas um posicionamento epistemológico que reconhecia as memórias das mulheres negras da EJA como formas legítimas de produção de saber e o local escolhido para que as narrativas

fossem possíveis foi fundamental no processo metodológico. O funcionamento do Centro Estadual de Educação Continuada – CESEC Dr. Altamiro Saraiva, em Viçosa-MG, insere-se em uma lógica organizacional própria da Educação de Jovens e Adultos (EJA), voltada ao atendimento de estudantes que não concluíram a escolarização na idade regular, garantindo-lhes o direito ao acesso, à permanência e à continuidade dos estudos em uma perspectiva mais flexível e adequada às suas trajetórias de vida.

Conforme estabelece a Resolução SEE nº 4.955/2024, os CESEC organizam seu atendimento por meio de diferentes modalidades e formas de oferta, destacando-se, especialmente, a Educação de Jovens e Adultos na modalidade a distância (EJA/EaD), tanto para o Ensino Médio, quanto para o Ensino Fundamental na Modalidade presencial e semipresencial, além da realização de exames de certificação por meio da Banca Permanente de Avaliação. Se, por um lado, a Resolução SEE nº 4.955/2024 estabeleceu as bases organizacionais do funcionamento dos CESEC, por outro, as normativas subsequentes, como as Resoluções SEE nº 5.210/2025 e nº 5.229/2025, ao ampliarem a centralidade da modalidade a distância, suscitam importantes problematizações no campo da Educação de Jovens e Adultos.

No caso específico das mulheres participantes desta pesquisa, sua inserção ocorre predominantemente na modalidade de Ensino Médio da EJA, estruturada de forma semestral, organizada por etapas e componentes curriculares, permitindo que cada estudante construa um percurso formativo mais autônomo, inclusive escolhendo os componentes a serem cursados em cada período. Essa organização evidencia uma ruptura com o modelo seriado tradicional, aproximando-se de uma lógica mais individualizada e compatível com as condições concretas de vida dessas estudantes.

No entanto, a EJA, historicamente, não se constitui apenas como um espaço de transmissão de conteúdos, mas, sobretudo, como um território de encontros, de partilhas e de reconstrução de sentidos, no qual os sujeitos, marcados por trajetórias de exclusão, encontram na convivência coletiva a possibilidade de ressignificar suas histórias e produzir novos projetos de vida. Nesse sentido, estudos mostram uma crescente na modalidade EaD, ainda que se apresente como estratégia de ampliação de acesso e flexibilização dos estudos, pode implicar um esvaziamento das dimensões dialógicas e relacionais que são fundantes dessa modalidade de ensino.

Além disso, o funcionamento do CESEC caracteriza-se pela oferta em múltiplos turnos, geralmente dois ou três, com prioridade para o período noturno, justamente para

atender estudantes trabalhadores, mães, chefes de família e outros sujeitos que conciliam estudo e trabalho. A estrutura pedagógica é sustentada pela atuação do professor orientador de aprendizagem, que não apenas ministra conteúdos, mas acompanha, orienta e avalia o percurso formativo dos estudantes, organizando planos de estudo personalizados, o que reforça o caráter flexível e contínuo do ensino ofertado.

No que se refere às modalidades, é importante destacar que, historicamente, o CESEC articula práticas presenciais, especialmente nos momentos de orientação de estudos, avaliações e atendimentos pedagógicos, com uma organização semipresencial, na qual o estudante desenvolve grande parte de suas atividades de forma autônoma. Contudo, a partir das normativas mais recentes e da reestruturação do ensino, consolida-se também a oferta da EJA na modalidade EAD, com uso de tecnologias educacionais, plataformas digitais e mediação pedagógica virtual, mantendo, ainda assim, momentos presenciais obrigatórios que correspondem a uma parte da carga horária total.

É nesse cenário, marcado por diferentes formas de organização da Educação de Jovens e Adultos, que se insere o lócus desta pesquisa. Mais do que um espaço destinado à certificação escolar, a EJA constituiu-se, neste estudo, como território de encontro, escuta, diálogo e produção compartilhada de saberes. Foi nesse contexto que as narrativas das participantes ganharam centralidade, emergindo nos Círculos de Cultura como expressão de suas trajetórias, memórias e processos de ressignificação da própria experiência educativa.

Essa escolha não se restringe a um cuidado ético procedimental, mas se ancora na concepção de narrativa como prática epistemológica e relacional. Ao assumir a narrativa como eixo estruturante da investigação, parte-se do entendimento de que o conhecimento não é dado, fixo ou previamente organizado, mas processo histórico, social e interpretativo. Conforme afirma Mattos (2020, p. 16), “o conhecimento está sempre em construção, portanto, ele é dinâmico e encontra-se inacabado”, sendo gerado e difundido no interior de grupos socioculturais. Tal compreensão desloca a narrativa do campo do mero testemunho para o campo da produção de saber, reconhecendo que as histórias contadas pelas mulheres da EJA são elaborações situadas, atravessadas por memória, cultura, experiência e condições materiais de existência.

Nessa perspectiva, narrar significa interpretar o mundo e produzir representações sobre ele. Mattos (2020, p. 17) destaca que “[...] a geração e produção de conhecimento vai além do mero conhecer o mundo. Significa apreender e interpretar o mundo, criando uma

representação daquilo que se conhece, passando a ser uma construção do sujeito." Ao narrar suas trajetórias, as mulheres não apenas relatam acontecimentos, mas reorganizam experiências fragmentadas, estabelecem nexos entre passado e presente e reelaboram sentidos atribuídos à escolarização interrompida e retomada. A narrativa, portanto, foi compreendida como espaço de elaboração simbólica e reconstrução identitária.

Ao mesmo tempo, a escolha pela narrativa implica reconhecer que o conhecimento produzido não é unilateral, mas relacional. Em diálogo com Mattos (2024, p. 46), entende-se que a metodologia não se reduz à descrição de técnicas, mas expressa "[...] as conexões e a leitura operacional que o pesquisador fez do quadro teórico e os objetivos de estudo." Assim, optar pela narrativa significou assumir uma postura investigativa coerente com os pressupostos teóricos da pesquisa, especialmente no que se refere à valorização da experiência e à compreensão interseccional das desigualdades. As narrativas aqui analisadas não foram colhidas como dados brutos, mas construídas no encontro, na escuta e na interlocução — configurando-se como narrativas co-construídas, na medida em que emergiram da interação entre a pesquisadora e as participantes.

Essa co-construção exige reflexividade constante. Mattos (2020, p. 18) ressalta que "[...] cabe ao pesquisador, na busca do novo conhecimento, livrar-se dos pré-conceitos e ater-se àquilo que se apresenta no mundo. É um constante re-fletir, ou seja, dobrar sobre si mesmo e olhar o que está posto." Tal princípio orientou a escuta narrativa como exercício de suspensão de certezas e de abertura ao inesperado. As histórias não foram conduzidas por roteiros fechados, mas acolhidas em sua complexidade, reconhecendo que o ato de narrar envolve silêncios, hesitações, afetos e reelaborações. Nesse movimento dialógico, as narrativas tornaram-se espaço compartilhado de produção de sentidos, no qual pesquisadora e participantes participam da tessitura interpretativa.

Ademais, a própria natureza do conhecimento, segundo Mattos (2020, p. 19), revela que ele constitui "[...] um esforço para resolver contradições entre as representações do objeto e a realidade do mesmo." Essa formulação ilumina a centralidade da narrativa nesta investigação: ao contar suas histórias, as mulheres da EJA enfrentam as contradições entre exclusão vivida e direito negado, entre silenciamento histórico e desejo de reconhecimento.

Narrar, nesse contexto, não é apenas recordar, mas posicionar-se frente às estruturas que atravessaram suas vidas. Desse modo, a narrativa consolidou-se como procedimento metodológico e como horizonte epistemológico. Ela permitiu captar a complexidade das trajetórias interseccionadas por gênero, raça, classe e idade, sem fragmentá-las em categorias estanques. Ao privilegiar a escuta, o diálogo e a construção compartilhada de

sentidos, a pesquisa reafirma que o conhecimento científico, longe de ser produto isolado da pesquisadora, é resultado de uma prática reflexiva, ética e relacional — uma prática em que as mulheres negras da EJA assumem a condição de sujeitas de saber e co-autoras das interpretações que estruturam esta dissertação.

A escolha por nomear as participantes com nomes de flores não foi aleatória nem meramente estética, mas constituiu uma decisão metodológica e ética profundamente alinhada aos princípios desta pesquisa. Para além da garantia do anonimato, exigência ética fundamental, os pseudônimos foram concebidos como gesto simbólico de reconhecimento, cuidado e valorização das trajetórias dessas mulheres. Em vez de números ou iniciais que as reduzissem a categorias abstratas, optou-se por nomes que evocam vida, resistência, beleza e permanência. As flores, assim como essas mulheres, florescem mesmo em terrenos adversos; resistem às intempéries; reinventam-se a cada estação. A metáfora floral dialoga com a própria natureza da Educação de Jovens e Adultos, espaço em que histórias interrompidas encontram possibilidade de reboto. Nomeá-las como flores significa reconhecê-las como sujeitos singulares, potentes e históricos, cujas narrativas não são frágeis pétalas ao vento, mas raízes profundas fincadas em solos marcados por desigualdades e, ainda assim, férteis em esperança.

Acácia representa a constância e a força silenciosa. É uma flor associada à resistência diante do tempo e das adversidades, simbolizando aquelas mulheres que, mesmo após inúmeras interrupções, mantiveram viva a ideia de que retornar à escola era possível. Sua trajetória revela persistência, mesmo quando as condições objetivas pareciam sempre adiá-la. Amarílis simboliza determinação, orgulho e beleza que se impõe. Sua história é marcada pela coragem de se afirmar como estudante em um espaço que, muitas vezes, tentou convencê-la de que “já não era mais tempo.” Magnólia carrega o sentido da dignidade e da perseverança. Sua narrativa evidencia a busca por reconhecimento e o desejo de ser vista não apenas como trabalhadora ou cuidadora, mas como sujeita de saber. Zínnia representa memória, resistência afetiva e permanência. Sua trajetória revela a importância das relações, do apoio coletivo e da escola como espaço de pertencimento. Íris, mensageira na mitologia, simboliza sabedoria, esperança e fé. Sua história traduz a capacidade de transformar experiências dolorosas em aprendizado e de projetar novos sentidos para o futuro por meio da educação.

Esses nomes não substituem as mulheres; eles as representam simbolicamente, preservando sua identidade e, ao mesmo tempo, revelando a potência de suas histórias. Cada flor carrega marcas de resistência, assim como cada uma dessas mulheres carrega marcas de

uma vida atravessada por desigualdades, mas também por escolhas corajosas. O retorno à EJA, em suas narrativas, aparece como gesto político de reexistência, de reconstrução identitária e de afirmação do direito de aprender.

As histórias contadas pelas participantes não foram tratadas como simples relatos lineares de acontecimentos passados, mas como construções simbólicas que articulam memória, identidade, resistência e reinvenção. Inspirada nos estudos de Mattos (2020), a escuta narrativa foi concebida como gesto ético e político, no qual ouvir implicou reconhecer o outro como sujeito histórico, produtor de conhecimento e portador de saberes socialmente situados.

A narrativa, nesse contexto, constituiu-se como espaço de elaboração de sentidos, no qual as participantes puderam reinterpretar suas trajetórias à luz do presente. A pesquisa narrativa adotada neste estudo partiu do entendimento de que a experiência humana se organiza no tempo por meio de histórias e que narrar é um ato reflexivo de produção de significado. Conforme afirma Passeggi (2011, p. 32-33):

A narrativa de si constitui um espaço privilegiado de formação, pois ao narrar sua experiência o sujeito reorganiza o vivido, atribui sentidos ao passado e projeta novos horizontes de compreensão de si. Narrar é um ato reflexivo que transforma a relação do sujeito com sua própria história.

Assim, as narrativas das mulheres negras da Educação de Jovens e Adultos foram compreendidas como construções que articulam temporalidades, permitindo que experiências atravessadas pela exclusão escolar fossem ressignificadas em perspectiva crítica.

A opção por dialogar com mulheres negras da EJA exigiu uma leitura atenta aos marcadores estruturais que atravessam suas trajetórias. Partiu-se do entendimento de que gênero, raça, classe e idade operam de forma articulada, produzindo desigualdades específicas e também estratégias singulares de permanência. Nesse sentido, a narrativa mostrou-se metodologicamente potente por possibilitar a compreensão dessas experiências como processos históricos situados, e não como percursos individuais isolados.

A postura metodológica adotada buscou romper com práticas que objetificam os sujeitos pesquisados. As participantes foram reconhecidas como parceiras na construção do conhecimento. Tal perspectiva encontra respaldo em Mattos (2020, p. 190 -191), ao afirmar que:

O desenvolvimento da pesquisa requer que o pesquisador compreenda sua inserção no campo investigado e reconheça que o conhecimento produzido decorre da relação estabelecida com os sujeitos. Não há neutralidade absoluta, pois o pesquisador está implicado no processo e participa da construção dos sentidos

produzidos.

Essa compreensão sustenta a noção de narrativa co-construída, uma vez que os sentidos emergem na interlocução e na implicação ética da pesquisadora. O tempo narrativo assume papel central na metodologia, já que as memórias emergiram de forma não linear, atravessadas por afetos, silêncios e retomadas. Ao tratar das narrativas autobiográficas, Nóvoa (1995, p. 25-26) destaca que:

A formação constrói-se através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de reconstrução permanente da identidade. É no relato da experiência que o sujeito encontra coerência para compreender o seu percurso e reinscrever-se como autor da sua própria história.

As interrupções escolares e o retorno à EJA foram narrados como experiências entrelaçadas ao trabalho, à maternidade e às violências estruturais, revelando temporalidades que escapam aos padrões escolares normativos. A memória foi tratada, assim, como reconstrução situada, atravessada pelos sentidos do presente. Nesse movimento, experiências de fracasso escolar e silenciamento foram reinterpretadas à luz de determinantes sociais mais amplos, deslocando a culpa individual para a compreensão estrutural das desigualdades.

A escuta sensível constitui princípio metodológico fundamental. Inspirada em Mattos (2020), foi compreendida como atitude ética que exige implicação, disponibilidade e reconhecimento da legitimidade da fala do outro. O corpo e o silêncio também foram considerados dimensões constitutivas da narrativa, expressando afetos, resistências e processos de elaboração que extrapolam a palavra verbalizada.

Ao refletir sobre o alcance formativo das narrativas autobiográficas, Passeggi (2011, p.45) enfatiza que a pesquisa autobiográfica se inscreve

[...] numa perspectiva que reconhece o sujeito como produtor de saberes sobre si e sobre o mundo. Ao narrar, o sujeito produz conhecimento, transforma sua experiência em objeto de reflexão e assume uma posição ativa na construção de sua identidade.

Essa concepção reforça o entendimento de que a narrativa, nesta pesquisa, constituiu-se não apenas como procedimento metodológico, mas como prática formativa e emancipatória. Ao partilharem suas histórias, as mulheres negras da EJA produziram conhecimento situado sobre suas trajetórias e reinscreveram-se como protagonistas de seus percursos educacionais, permitindo que a pesquisa se configurasse como espaço ético de diálogo, reconhecimento e produção compartilhada de sentidos.

A metodologia adotada estruturou-se a partir da reinvenção dos Círculos de Cultura, formulados por Paulo Freire como alternativa à aula tradicional, substituindo a relação vertical professor–aluno por uma dinâmica horizontal entre coordenador e participantes. Em Educação como prática da liberdade, Freire descreve os Círculos como espaços organizados para promover o diálogo crítico a partir do universo vocabular e existencial dos sujeitos, estruturando-se em etapas que envolvem o levantamento do universo vocabular, a seleção de palavras geradoras e os processos de codificação e decodificação da realidade. Segundo o autor, “[...] o Círculo de Cultura substitui a aula tradicional. Nele, não há professor que ensina nem aluno que aprende, mas coordenador de debates e participantes que discutem problemas que lhes dizem respeito” (Freire, 1967, p. 111).

Essa organização metodológica foi assumida nesta investigação como dispositivo de mobilização das narrativas das mulheres negras da EJA. Os encontros foram organizados em formato circular, favorecendo a visibilidade mútua e a circulação da palavra, de modo a romper com hierarquias tradicionais. A pesquisadora atuou como mediadora do diálogo, estimulando a problematização dos temas emergentes, sem ocupar a posição de autoridade discursiva. Tal postura encontra fundamento na concepção freireana de diálogo como exigência existencial, pois, conforme afirma Freire (1987, p. 79), “[...] o diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo. Não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro.”

A dimensão investigativa dos círculos, portanto, não se restringiu à organização espacial dos encontros, mas implicou uma concepção epistemológica segundo a qual o conhecimento é construído na interação. Ao problematizar as experiências concretas das participantes — trabalho precoce, interrupções escolares, racismo institucional, maternidade e retorno à escola — os círculos possibilitaram a produção coletiva de sentidos. Nessa direção, Freire (1996, p. 89) diferencia a “invasão cultural”, que transforma sujeitos em objetos, da “síntese cultural”, que parte da realidade concreta dos participantes e com eles constrói o conhecimento, afirmando que a invasão cultural transforma os homens e mulheres em objetos; a síntese cultural, ao contrário, parte da realidade dos sujeitos e com eles constrói o conhecimento.

Essa distinção foi central na condução metodológica da pesquisa, pois o objetivo não foi extrair relatos, mas criar condições para que as mulheres reconhecessem a legitimidade de suas experiências como produtoras de saber. A problematização coletiva favoreceu a compreensão de que o chamado “fracasso escolar” não pode ser atribuído a incapacidades individuais, mas deve ser analisado à luz de desigualdades estruturais. Ao ouvirem

narrativas semelhantes às suas, as participantes identificaram padrões comuns de exclusão e estratégias compartilhadas de resistência.

A utilização de diferentes linguagens - objetos simbólicos, músicas, imagens e relatos escritos - ampliou as possibilidades narrativas, funcionando como mediadores da memória e da elaboração afetiva. Essa prática dialoga com a afirmação freireana de que a leitura do mundo antecede a leitura da palavra (Freire, 1987), reconhecendo a experiência concreta como ponto de partida do processo formativo.

Ao longo dos encontros, tornou-se evidente o caráter formativo dos círculos. Muitas mulheres passaram a reinterpretar suas trajetórias com maior compreensão crítica, deslocando a culpa individual para a análise das condições históricas que marcaram suas vidas. Esse movimento aproxima-se do conceito de conscientização desenvolvido por Freire, entendido como processo de tomada de consciência da inserção histórica do sujeito e de sua capacidade de agir sobre a realidade (Freire, 1987).

Dessa forma, a adoção dos Círculos de Cultura consolidou-se como eixo estruturante desta pesquisa, articulando produção de conhecimento, formação e emancipação. Mais do que técnica de mobilização narrativa, constituíram-se como espaços político-pedagógicos de reconhecimento, no qual as mulheres negras da EJA puderam narrar, interpretar e ressignificar suas trajetórias educacionais à luz de uma leitura crítica da realidade.

O percurso metodológico contribuiu para que as narrativas das mulheres negras da Educação de Jovens e Adultos emergissem como saberes legítimos, politicamente situados e socialmente relevantes, reafirmando o compromisso da pesquisa com uma educação crítica, antirracista e comprometida com a transformação social.

3.1 Percursos de escuta e problematização: a tessitura dos Círculos de Cultura como prática emancipatória

A organização dos encontros foi cuidadosamente planejada para acompanhar, de maneira simbólica e progressiva, as diferentes etapas da vida das participantes, tendo a educação como eixo transversal que atravessou todas as vivências narradas. Em cada momento, buscou-se criar um ambiente acolhedor e esteticamente preparado, no qual objetos, imagens, sons e produções culturais funcionaram como mediadores da memória, da reflexão crítica e da expressão das experiências escolares e existenciais. Esses recursos não foram utilizados como ilustração, mas como disparadores de narrativas, possibilitando que lembranças, afetos e sentidos emergissem de forma sensível e situada.

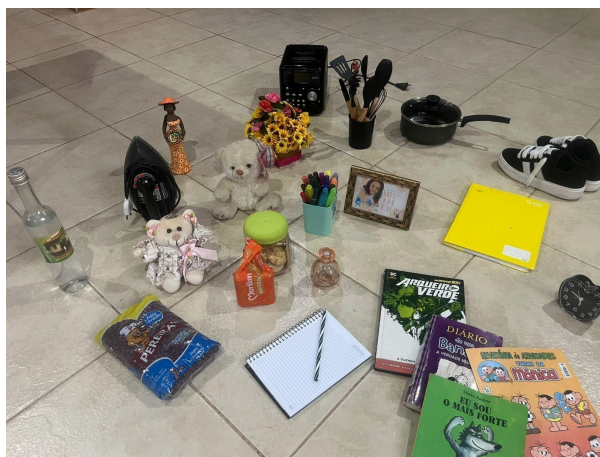
Quadro 1 – Programação dos Círculos de Cultura

Círculos de Cultura	Atividades desenvolvidas
1º Círculo de Cultura – Às margens do início: o lugar de onde viemos	Ambientação do espaço com objetos simbólicos relacionados à infância e às primeiras experiências escolares (brinquedos antigos, livros infantis, cadernos, utensílios domésticos, fotografias de época, aromas e músicas evocativas). Escolha individual de um objeto mobilizador de memórias. Produção de registros narrativos a partir da pergunta disparadora “Que menina fui eu em relação à escola e ao aprender?.” Partilha coletiva das narrativas e construção do mural coletivo “As infâncias que habitam em nós”, favorecendo a leitura crítica das desigualdades que atravessaram o acesso à escolarização.
2º Círculo de Cultura – Vozes sufocadas: os não-ditos da juventude das mulheres negras	Utilização de espelhos, imagens de mulheres negras jovens, revistas antigas, cadernos escolares e outros materiais simbólicos relacionados à juventude. Exibição do curta-metragem <i>Vida Maria</i> como disparador de reflexão sobre interrupções escolares, trabalho precoce e reprodução geracional das desigualdades. Escuta e problematização coletiva da música <i>A Carne</i> , de Elza Soares, para discussão do racismo estrutural e de seus impactos nas trajetórias educacionais. Produção de narrativas visuais e escritas por meio de colagens e registros simbólicos. Roda de diálogo orientada pela pergunta “O que me disseram que eu não poderia ser?.”
3º Círculo de Cultura – Atravessamentos da vida adulta: resistências e reinvenções	Organização do espaço com objetos do cotidiano da vida adulta (painéis, crachás de trabalho, calendários, boletos, frascos de medicamentos, fotografias de filhos e netos), além de tecidos e lenços coloridos. Construção de composições simbólicas representativas da trajetória na vida adulta, articulando trabalho, maternidade, cuidado e escolarização interrompida. Apresentação das produções e partilha coletiva orientada pela pergunta “Quando e como percebi que minha vida podia ser reinventada por meio da educação?.”
4º Círculo de Cultura – O eu que floresce: autoimagem, educação e transformação	Desenvolvimento de dinâmicas reflexivas voltadas à autoimagem e às transformações promovidas pelo retorno à Educação de Jovens e Adultos. Produção de registros escritos a partir de questões mobilizadoras relacionadas aos desafios enfrentados para retornar à escola, às mudanças percebidas na vida pessoal, familiar e social e aos sentidos atribuídos à experiência escolar. Partilha coletiva das reflexões, fortalecendo a autoestima e o pertencimento.
5º Círculo de Cultura – Celebração e memória coletiva: cartas à mulher que fomos	Escrita de cartas autobiográficas dirigidas à própria trajetória, retomando aprendizagens, reconhecendo conquistas e projetando desejos para o futuro. Leitura voluntária das cartas em roda de diálogo. Encerramento simbólico com momento de celebração coletiva, partilha de lanche e entrega de lembranças simbólicas, compreendidas como gesto ético de devolução da palavra e valorização das narrativas compartilhadas.

Fonte: Elaboração própria (2026).

No primeiro encontro, o foco esteve direcionado às experiências da infância e ao lugar de onde as participantes partiram em sua relação com a escola e com o aprender. O espaço foi ambientado com objetos, como observado na figura 1, que remetiam à alfabetização, à escrita e às condições de escolarização daquele período, como livros infantis, cadernos antigos, brinquedos, utensílios domésticos, fotografias de época, além de aromas e músicas que evocam o passado.

Figura 1 - Objetos simbólicos relacionados à infância



As participantes foram convidadas a escolher um objeto que despertasse memórias significativas e, a partir dele, narrar aspectos de sua infância relacionados à leitura, à escrita, à frequência escolar — ou à ausência dela — registraram palavras geradoras dessa fase da vida e às responsabilidades assumidas precocemente. As narrativas evidenciaram como, desde cedo, o acesso à educação foi atravessado por desigualdades sociais, raciais e de gênero, bem como pelo trabalho infantil e pelo cuidado com familiares, elementos que marcaram profundamente a relação dessas mulheres com a escola.

O segundo encontro foi dedicado às vivências da juventude e aos silenciamentos que atravessaram esse período da vida. Nesse momento, foram utilizados espelhos, imagens de mulheres negras jovens, revistas antigas, cadernos escolares e outros materiais simbólicos relacionados à construção da identidade feminina. A escuta coletiva foi mobilizada a partir da exibição do curta-metragem *Vida Maria* (figura 2), que funcionou como potente disparador de diálogo sobre a repetição geracional das desigualdades, o trabalho precoce e a negação do direito à escolarização. Após a exibição, as participantes refletiram sobre as aproximações entre a narrativa do filme e suas próprias histórias, problematizando rupturas, continuidades e ausências vividas na juventude.

Figura 2 - Alunas assistindo ao Curta metragem “*Vida Maria*”



Fonte: Fotografia tirada pela autora.

Em seguida, a escuta da música *A Carne*, interpretada por Elza Soares, apresentada na figura 3, aprofundou a reflexão sobre o racismo estrutural e suas implicações nas trajetórias educacionais e sociais das mulheres negras. A letra da canção provocou debates sobre a desvalorização histórica dos corpos negros, a naturalização da exploração e o peso simbólico dessas marcas no percurso escolar.

As participantes elaboraram produções visuais por meio de colagens e escritos, construindo narrativas sobre sonhos interrompidos, expectativas negadas e caminhos que não puderam ser trilhados naquele período da vida. Esse encontro revelou de forma contundente como a juventude foi atravessada por discursos limitadores e por estruturas sociais que restringiram projetos de futuro.

Figura 3 - Frame do videoclipe *A carne* de Elza Soares



Fonte: Youtube. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=yktrUMoc1Xw>

No terceiro encontro, o olhar voltou-se para a vida adulta e para os atravessamentos cotidianos que marcaram as trajetórias das participantes. O ambiente foi composto por

objetos do dia a dia, como panelas, crachás de trabalho, calendários, boletos, frascos de medicamentos, fotografias de filhos e netos, além de tecidos e lenços coloridos, conforme representado na figura 4.

Figura 4 - Objetos do cotidiano



Fonte: Fotografia tirada pela autora.

A partir desses elementos, cada mulher organizou uma composição simbólica que representasse sua caminhada na vida adulta, articulando trabalho, maternidade, cuidado, adoecimento e sobrevivência. As narrativas evidenciaram como essas responsabilidades impactaram diretamente a interrupção da escolarização, ao mesmo tempo em que revelaram movimentos de resistência e reinvenção que culminaram na decisão de retornar à escola.

O quarto encontro concentrou-se na reflexão sobre a autoimagem, a valorização das conquistas e as transformações promovidas pelo retorno à Educação de Jovens e Adultos. Por meio de dinâmicas reflexivas e afetivas, as participantes foram convidadas a pensar nos conselhos que dariam a si mesmas no passado, nos desafios enfrentados para retomar os estudos e nas mudanças percebidas em suas vidas pessoais, familiares e sociais a partir da experiência escolar. As partilhas coletivas, observadas na figura 5, favoreceram momentos de identificação, emoção e fortalecimento da autoestima, evidenciando o impacto da escolarização tardia na reconstrução da identidade e no reconhecimento de si como sujeito capaz de aprender e ensinar.

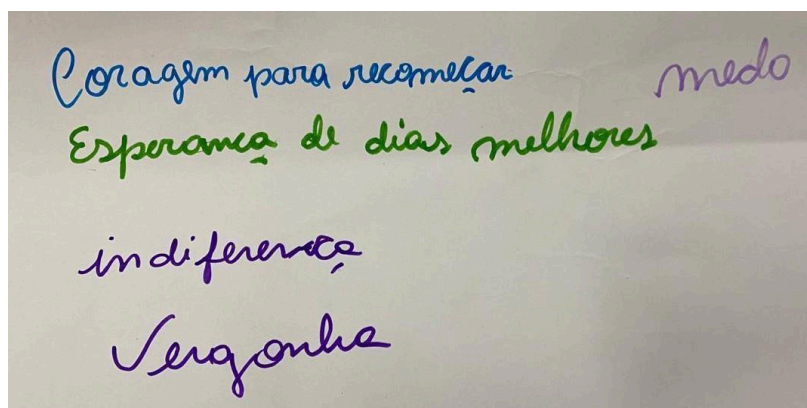
Figura 5 - Momento de partilha de experiências das participantes



Fonte: Fotografia tirada pela autora

O último encontro foi concebido como momento de encerramento simbólico e de sistematização das vivências compartilhadas ao longo do processo. As participantes escreveram cartas dirigidas a si mesmas, como apresentado na figura 6, revisitando aprendizagens, reconhecendo conquistas e projetando desejos para o futuro. A leitura voluntária dessas cartas consolidou o percurso vivido, reforçando o sentido coletivo da experiência e a importância da escuta como prática de cuidado, reconhecimento e devolução da palavra. O encerramento ocorreu em clima de celebração, com partilha de alimentos e entrega de lembranças simbólicas, compreendidas como gesto ético de agradecimento e respeito às histórias confiadas à pesquisa.

Figura 6 - Carta de uma aluna



Fonte: Fotografia tirada pela autora.

Ao longo de todos os encontros, a leitura, a escrita, a escola e os espaços de convivência escolar apareceram como elementos recorrentes das narrativas, revelando a centralidade da educação na construção das identidades das participantes. A pesquisadora atuou como mediadora do processo, zelando pela escuta sensível, pelo cuidado ético e pela criação de um ambiente de confiança. O percurso metodológico possibilitou a produção de narrativas densas, atravessadas por memórias, afetos e reflexões críticas sobre o papel da escola em suas vidas, reafirmando que a metodologia adotada não se limitou à coleta de informações, mas se constituiu como espaço de elaboração, reconhecimento e fortalecimento das mulheres negras da Educação de Jovens e Adultos.

Os procedimentos de registro, organização e sistematização dos dados foram conduzidos de forma cuidadosa e coerente com a abordagem qualitativa e narrativa que orientou esta pesquisa. Considerando que as narrativas se constituíram como principal fonte de produção do conhecimento, adotaram-se estratégias que permitiram preservar a complexidade das falas, dos gestos, dos silêncios e das expressões emocionais manifestadas ao longo dos encontros. O registro das experiências não se limitou à transcrição literal das falas, mas buscou contemplar o contexto em que elas emergiram, respeitando a dimensão simbólica e afetiva do processo narrativo.

As narrativas produzidas durante os encontros foram registradas por meio de anotações sistemáticas em diário de campo, elaboradas logo após cada encontro, de modo a preservar impressões, atmosferas, reações do grupo, movimentos de aproximação ou retraimento e aspectos que não se expressaram exclusivamente pela linguagem verbal. O diário de campo constituiu-se como instrumento fundamental para a compreensão do processo investigativo, permitindo à pesquisadora refletir sobre sua própria implicação, sobre as dinâmicas estabelecidas no grupo e sobre os sentidos que foram sendo construídos

coletivamente. Essas anotações possibilitaram registrar nuances do processo que não seriam captadas apenas por gravações ou transcrições.

Além do diário de campo, foram analisados os materiais produzidos pelas participantes ao longo dos encontros, tais como cartões narrativos, colagens, escritos autobiográficos, cartas, produções visuais e composições simbólicas realizadas com objetos do cotidiano. Esses materiais foram tratados como textos narrativos, portadores de significados e sentidos, e integraram o corpus da pesquisa. A organização desses registros respeitou a singularidade de cada produção, evitando interpretações isoladas ou descontextualizadas, e considerando sempre o diálogo estabelecido durante os encontros.

A sistematização dos materiais produzidos durante os círculos ocorreu de forma progressiva, acompanhando o desenvolvimento da pesquisa. Após cada encontro, as narrativas orais e os registros escritos foram relidos e organizados, buscando identificar recorrências, deslocamentos de sentido e temas que emergiram de maneira mais significativa. Esse processo não teve como objetivo a categorização rígida das falas, mas a construção de um panorama compreensivo das trajetórias narradas, respeitando a integridade das histórias e evitando fragmentações artificiais. A organização do material seguiu o princípio de que as narrativas devem ser compreendidas em sua totalidade, considerando o contexto de vida das participantes e os atravessamentos sociais que marcaram suas experiências.

O tratamento desses ricos materiais foi orientado por uma postura reflexiva e ética, na qual a pesquisadora se manteve atenta aos limites da interpretação e ao compromisso com o respeito às narrativas compartilhadas. As falas e produções das participantes não foram utilizadas de forma ilustrativa ou instrumental, mas como elementos centrais da análise, reconhecendo-as como saberes construídos a partir da experiência. Esse cuidado metodológico buscou evitar a apropriação indevida das histórias e reafirmar o respeito às vozes das mulheres que confiaram suas trajetórias à pesquisa.

A organização final do corpus narrativo considerou, ainda, os nomes simbólicos atribuídos pela pesquisadora às participantes, representados por flores que expressam força, resistência e resiliência. Essa opção orientou a apresentação das narrativas no capítulo analítico, contribuindo para preservar o anonimato e, ao mesmo tempo, valorizar a singularidade de cada trajetória. Os registros foram, assim, organizados de modo a permitir que cada narrativa fosse apresentada como unidade de sentido, sem perder de vista as conexões estabelecidas no coletivo.

Esses procedimentos de registro e sistematização possibilitaram construir um material denso e significativo, capaz de sustentar uma análise compreensiva das experiências vividas pelas mulheres negras da Educação de Jovens e Adultos. Ao articular registros escritos, produções simbólicas e reflexões do diário de campo, a pesquisa garantiu consistência metodológica e coerência interna, respeitando os princípios éticos e epistemológicos que orientam todo o percurso dos encontros.

A análise das narrativas produzidas ao longo do percurso investigativo foi conduzida a partir de uma perspectiva compreensiva e interpretativa, inspirada nos pressupostos apresentados por Mattos (2020), que compreende a análise qualitativa como um processo atento aos sentidos atribuídos pelos sujeitos às suas experiências, ao contexto em que as falas emergem e aos afetos que atravessam o ato de narrar. As narrativas não foram tratadas como dados a serem fragmentados ou reduzidos a categorias rígidas, mas como tecidos simbólicos que articulam memória, identidade, experiência social e elaboração subjetiva. O movimento analítico buscou compreender como as mulheres negras da Educação de Jovens e Adultos significavam suas trajetórias escolares, seus afastamentos da escola e o retorno à educação formal, reconhecendo a complexidade e a singularidade de cada história.

O processo de análise ocorreu de forma articulada à produção dos materiais com as mulheres que participaram desses círculos, acompanhando os encontros e respeitando o caráter processual da pesquisa narrativa. As narrativas orais, os registros escritos, os materiais simbólicos produzidos e as anotações do diário de campo foram lidos e relidos de maneira cuidadosa, buscando apreender recorrências, deslocamentos de sentido, tensões e silêncios que se manifestaram ao longo do percurso. Esse movimento permitiu identificar elementos comuns às trajetórias, sem, contudo, apagar as diferenças e particularidades de cada participante. A análise priorizou a compreensão dos sentidos construídos coletivamente, evitando interpretações isoladas ou descontextualizadas.

4. VOZES QUE RESISTEM, HISTÓRIAS QUE FLORESCEM: NARRATIVAS DE MULHERES DA EJA

Este capítulo apresenta as narrativas construídas ao longo dos Círculos de Cultura, organizando-as de modo a evidenciar a singularidade de cada trajetória e, ao mesmo tempo, os atravessamentos sociais que as constituem. Após o percurso metodológico fundamentado no diálogo, na escuta sensível e na problematização da realidade vivida, as histórias das participantes passaram a ocupar centralidade, não como ilustrações, mas como expressão

concreta das experiências que motivaram o retorno à escola, dos desafios enfrentados ao longo do percurso e das formas de permanência construídas no interior da Educação de Jovens e Adultos. A partir deste ponto, o texto volta-se para a apresentação das narrativas de cada mulher, identificadas simbolicamente por nomes de flores, respeitando seus tempos, suas memórias e seus modos próprios de dizer. O que se segue é o encontro com essas histórias tal como foram compartilhadas no espaço coletivo da pesquisa, permitindo que suas vozes conduzam o movimento analítico que se desenvolverá na sequência.

4.1 Acácia (45 anos)

“Eles combinaram de nos matar, mas nós combinamos de não morrer.”
(Evaristo, 2014).

A própria narrativa de Acácia evidencia essa lógica de invisibilidade. Em determinado momento, recordou com clareza as diferenças que percebia no tratamento dado às colegas: *“As meninas bonitas, brancas que iam com laço de fita e sandália nos pés, filhas de professora e de fazendeiros, sentavam na frente. Pra elas tinham explicação, tinha carinho e elogio. Eu nunca tive isso. Nunca ninguém perguntou se eu estava entendendo.”* Essa fala revela como marcadores sociais — raça, classe e aparência — atravessavam profundamente a experiência escolar. Tal realidade pode ser compreendida à luz da perspectiva da interseccionalidade proposta por Crenshaw (2002), que evidencia como diferentes sistemas de opressão — racismo, sexismo e desigualdades de classe — operam simultaneamente na produção de desigualdades sociais. Nesse sentido, a trajetória escolar de meninas negras pobres não pode ser compreendida a partir de um único eixo de análise, mas pela articulação entre múltiplas estruturas de opressão que se entrecruzam e se reforçam mutuamente.

Como argumenta Lélia Gonzalez (1984), a sociedade brasileira construiu historicamente um imaginário racial que marginaliza e silencia mulheres negras, posicionando-as em lugares de invisibilidade e subalternidade. Para a autora, compreender a experiência da mulher negra exige reconhecer como racismo e sexismo operam conjuntamente na organização das relações sociais (Gonzalez, 1984). A infância de Acácia, marcada pela invisibilidade escolar, evidencia com clareza essa dinâmica.

O que mais chamou atenção em sua narrativa, no entanto, foi a ausência de ressentimento em suas palavras. Ao falar de sua infância, não houve revolta nem amargura. Havia consciência, mas também uma serenidade impressionante. Em um dos encontros,

afirmou com simplicidade: *“Eu tinha fé. Eu pensava: um dia eu vou aprender. Não sei quando, mas vou.”* Essa frase revela uma forma profunda de resistência interior. Mesmo diante da negligência institucional, Acácia sustentou dentro de si a convicção de que aprender seria possível. Tal postura dialoga com a reflexão de Freire (1996), para quem a esperança não representa uma espera passiva, mas uma atitude ética e política diante da vida. Para o autor, a esperança constitui uma força mobilizadora que impulsiona os sujeitos a persistirem na busca por transformação, mesmo quando confrontados com contextos adversos.

A virada em sua trajetória ocorreu aos treze anos, quando uma professora negra passou a enxergá-la de forma diferente. Ao lembrar desse momento, Acácia emocionou-se ao mencionar Dona Isabel, professora que marcou profundamente sua vida. Em suas palavras: *“Ela me olhou. Foi a primeira vez que alguém me olhou de verdade. Ela sentou perto de mim, me chamou pelo nome, me explicou com calma.”* A metáfora que utilizou para descrever esse encontro foi profundamente significativa: *“Foi como se eu fosse uma flor que precisava de água pra brotar. Ela me regou. E eu floresci.”*

Essa imagem sintetiza com delicadeza o impacto que o reconhecimento pedagógico pode produzir na trajetória de um estudante. Como argumenta bell hooks (2013), a educação libertadora se constrói a partir de relações pedagógicas baseadas no cuidado, na escuta e no reconhecimento da humanidade do outro. Ensinar, nesse sentido, significa criar condições para que o estudante se perceba como sujeito de conhecimento e não como mero receptor passivo de conteúdos (hooks, 2013). Foi exatamente esse reconhecimento que Dona Isabel representou para Acácia. Ao enxergá-la, ao chamá-la pelo nome e ao dedicar-lhe atenção, a professora rompeu com a lógica da invisibilidade que havia marcado sua experiência escolar até então.

A partir desse encontro, a leitura passou a fazer sentido em sua vida: *“Quando eu consegui juntar as letras, parecia que o mundo tinha aberto pra mim. Eu amei aprender. Os livrinhos, as palavras... tudo começou ali.”* Dona Isabel permanece viva em sua memória como símbolo do que a educação pode ser quando atravessada pelo cuidado e pelo reconhecimento. Em um momento particularmente emocionante, afirmou: *“Essa professora vai ficar guardada no meu coração pra sempre, já morreu, tadinha... que Deus a tenha em um bom lugar.”*

Apesar desse florescimento tardio, sua escolarização não seguiu de forma contínua. Assim como tantas outras mulheres brasileiras, Acácia interrompeu os estudos ainda nos anos iniciais, casou-se, constituiu família e teve dois filhos. Durante muitos anos, sua vida

esteve dedicada ao cuidado da casa e à criação dos filhos.

No entanto, o retorno à escola décadas depois foi narrado por Acácia como um gesto profundamente consciente. Questionada sobre o que a motivou a voltar a estudar, sua resposta foi direta e carregada de significado: *“Eu sempre falei pras minhas filhas estudarem. Sempre. Porque eu sei o quanto a falta de estudo dificultou a minha vida.”*

Ao refletir sobre sua trajetória profissional, Acácia relacionou explicitamente a ausência da escolarização às condições de trabalho que enfrentou ao longo da vida. *“Eu só tive trabalho pesado, braçal, pouco valorizado. Eu não queria isso pra elas.”*

Essa consciência dialoga com a análise de Angela Davis (2016), ao demonstrar como mulheres negras foram historicamente inseridas em ocupações precarizadas e socialmente desvalorizadas, resultado de estruturas sociais marcadas pela intersecção entre racismo, sexismo e desigualdades econômicas. Nesse contexto, a educação surge frequentemente como uma possibilidade de ruptura com trajetórias de trabalho marcadas pela exploração. O compromisso de Acácia com a educação das filhas resultou em uma conquista histórica para sua família. Com visível orgulho, compartilhou com o grupo: *“Uma das minhas filhas passou em medicina. Hoje ela estuda numa Universidade Federal, na UFMG. Vai ser a primeira médica da família.”*

O momento foi recebido com emoção e aplausos pelo grupo. Não se tratava apenas de uma conquista individual, mas de um marco simbólico para toda a família. Diante dessa realização, Acácia percebeu que algo também precisava ser retomado em sua própria história e afirmou: *“Quando eu vi minha filha na universidade, eu pensei: agora é a minha vez também. Eu sempre dei exemplo com atitude, com incentivo, mas eu precisava continuar o caminho da educação que eu parei lá atrás.”*

Nos Círculos de Cultura, Acácia encontrou um espaço de escuta e de reconhecimento que lhe permitiu ressignificar sua própria trajetória. Como afirma Freire (1996), o diálogo constitui o elemento central da educação libertadora. É por meio do diálogo que os sujeitos se reconhecem como capazes de interpretar o mundo e transformar sua própria realidade. Ao compartilhar sua história e ouvir as narrativas das demais participantes, Acácia passou a perceber sua própria trajetória sob uma nova perspectiva — não mais como história de fracasso escolar, mas como trajetória de resistência.

Ao final dos encontros, avaliou a experiência com emoção contida, mas firmeza: *“Participar desses encontros foi maravilhoso. Eu vi o tanto que eu cresci, o tanto que eu sou mais forte hoje.”* Para ela, os Círculos de Cultura possibilitaram não apenas revisitar o

passado, mas reconhecer sua própria potência no presente: *“Eu quero que minhas filhas vejam que nunca é tarde. Que a gente sempre pode aprender.”*

A história de Acácia revela, de forma contundente, como a exclusão educacional se inscreve nas memórias e nas experiências de muitas mulheres negras. Ao mesmo tempo, revela algo ainda mais potente: a capacidade de reconstrução. Sua trajetória denuncia as falhas de um sistema educacional que historicamente invisibilizou meninas negras, mas também afirma a força de uma mulher que, mesmo tendo passado tantos anos à sombra, nunca deixou de acreditar que um dia iria florescer.

Nos Círculos de Cultura, ao narrar sua própria história, Acácia realizou aquilo que Paulo Freire chama de leitura crítica da própria existência. Ao transformar memória em palavra, experiência em reflexão e silêncio em narrativa, ela não apenas revisitou o passado — ela o reinterpretou. E nesse movimento de narrar, escutar e reconhecer-se, sua história deixou de ser apenas uma lembrança individual para tornar-se parte de uma memória coletiva de resistência.

Se, durante a infância, o fundo da sala representou o lugar do esquecimento, nos Círculos de Cultura Acácia ocupou finalmente outro lugar: o lugar da palavra. E, ao narrar sua própria trajetória, mostrou que algumas flores podem passar anos à sombra — mas quando encontram água, cuidado e reconhecimento, florescem com uma força que nenhuma invisibilidade foi capaz de apagar.

Sua trajetória escancara as falhas de um sistema educacional excludente, mas, sobretudo, afirma a potência de uma mulher que, mesmo tendo passado tanto tempo à sombra, nunca deixou de acreditar que um dia iria florescer.

4.2 Amarílis (40 anos)

“A carne mais barata do mundo é a negra”
(Elza Soares, 1997)

Amarílis chegou aos Círculos de Cultura como uma presença impossível de ignorar. Desde o primeiro encontro, apresentou-se como uma mulher cheia de vida, falante, expansiva, alegre e questionadora. Sua personalidade forte ocupava o espaço com intensidade, quebrando silêncios e, muitas vezes, dinamizando o ritmo dos encontros. Havia nela uma energia inquieta, uma altivez que se expressava tanto nas palavras quanto no corpo, como se carregasse uma urgência em dizer, em denunciar, em não se calar mais.

Sua presença alterava a dinâmica do grupo de forma significativa. Onde havia

hesitação, ela provocava. Onde havia silêncio, ela mobilizava a reflexão. Em diversos momentos, suas intervenções geraram debates intensos e produtivos. Suas falas, ditas com firmeza e convicção, provocavam debates intensos no grupo, frequentemente mobilizando reflexões mais profundas, especialmente quando abordava temas como dependência econômica e violência contra mulheres. Como afirma Paulo Freire (1996), o diálogo autêntico não é um espaço de passividade, mas de problematização crítica da realidade. Nos Círculos de Cultura, a palavra não é apenas expressão individual, mas instrumento de reflexão coletiva. Ao questionar, provocar e gerar constantes reflexões, Amarílis exercia exatamente esse papel problematizador que caracteriza os processos de conscientização freireana.

Por trás dessa vitalidade, no entanto, emergiu uma trajetória profundamente marcada por dores, ausências e violações. Amarílis falou de sua infância como um tempo solitário, desprovido de cuidado e proteção. Em suas narrativas, a ausência da mãe apareceu de forma recorrente, assim como a necessidade de assumir responsabilidades muito cedo.

Em um dos encontros, afirmou com uma naturalidade desconcertante: *“Eu não tive infância, não. Com sete anos eu já tava trabalhando em casa de família, cuidando dos filhos dos outros. Pra mim não tinha outra saída... Meu pai, um alcoólatra, morreu de cirrose... fazer o quê? Tinha que ajudar em casa.”*

O trabalho precoce roubou-lhe o direito ao brincar, ao cuidado e à escola, lançando-a ainda criança em um mundo adulto para o qual não estava preparada. Essa experiência dialoga diretamente com a reflexão de Lélia Gonzalez (1984), que afirma que a inserção precoce no trabalho sempre foi uma realidade recorrente na trajetória das mulheres negras. Como argumenta a autora, o problema nunca foi a presença da mulher negra no trabalho, mas o tipo de trabalho a que historicamente foi destinada: atividades precarizadas, invisibilizadas e socialmente desvalorizadas.

A infância de Amarílis revela exatamente essa dinâmica. Ainda menina, foi empurrada para o trabalho doméstico e para o cuidado dos filhos de outras famílias, ocupando um lugar social que historicamente tem sido atribuído às mulheres negras no Brasil.

Foi justamente durante a escuta coletiva da música *A Carne*, de Elza Soares, que Amarílis rompeu um silêncio antigo e nomeou, pela primeira vez diante do grupo, uma experiência profundamente traumática de sua infância. A letra da canção — que denuncia a desvalorização histórica dos corpos negros — pareceu tocar um ponto sensível de sua trajetória, fazendo emergir sentimentos que até então permaneciam contidos.

Figura 7- Videoclipe *A carne* de Elza Soares



Fonte: Youtube (Elza Soares, A carne). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=yktrUMoc1Xw>

Com a voz embargada, afirmou: *“Quando eu ouvi essa música, tudo voltou. Eu vi ali que ninguém protegeu a menina que eu fui.”* Naquele momento, Amarílis revelou que perdeu a virgindade aos quatorze anos em uma relação com um homem muito mais velho, reconhecendo hoje essa vivência como abuso. Ao narrar esse episódio, associou-o diretamente ao fim abrupto de seus sonhos e à interrupção de qualquer possibilidade de continuidade dos estudos: *“Ali acabou tudo pra mim. Eu virei adulta sem querer. Tive que ser mãe, esposa, responsável por tudo, quando eu ainda era criança.”*

A música funcionou, assim, como um poderoso disparador de memória e denúncia. O que emergiu naquele instante não foi apenas um relato individual, mas a expressão de uma violência estrutural que atravessa as trajetórias de inúmeras meninas negras, cujos corpos e projetos de futuro são frequentemente interrompidos precocemente.

Essa experiência pode ser compreendida à luz da perspectiva da interseccionalidade proposta por Crenshaw (2002), que evidencia como sistemas de opressão — racismo, sexismo e desigualdades socioeconômicas — operam simultaneamente na produção de vulnerabilidades específicas. No caso de Amarílis, sua condição de menina negra, pobre e desprotegida socialmente contribuiu para que sua infância fosse atravessada por múltiplas formas de violência e negligência.

Em um dos momentos mais tensos de sua narrativa, Amarílis nomeou explicitamente sua experiência como abuso. Disse, com a voz embargada: *“Hoje eu sei. Aquilo foi abuso. Ele já era um homem vivido. Eu tinha só quatorze. Eu não tava preparada pra nada daquilo.”*

Ao reconhecer essa vivência como violência, seus olhos se encheram de lágrimas e o

grupo silenciou. Algumas colegas se aproximaram, abraçaram-na, ofereceram apoio. O corpo coletivo dos encontros mostrou-se, naquele momento, como espaço de acolhimento e validação de uma dor que durante muitos anos havia sido vivida de forma solitária.

Essa dimensão da escuta coletiva dialoga diretamente com a reflexão de Grada Kilomba (2019), ao afirmar que narrar experiências de violência constitui um gesto político de recuperação da própria voz. Para a autora, falar sobre aquilo que foi silenciado representa um movimento de ruptura com estruturas históricas de opressão. Como afirma Kilomba (2019, p. 28), “falar é um ato de tornar-se sujeito. É um movimento de sair da posição de objeto e reivindicar a própria narrativa.”

Nos encontros, ao narrar sua história diante de outras mulheres que a escutavam com respeito e solidariedade, Amarílis realizou exatamente esse movimento de recuperação da palavra. Apesar dessas marcas, Amarílis nunca se apresentou como alguém derrotada. Ao contrário, sua fala esteve sempre atravessada por uma inconformidade intensa com a submissão feminina. Em diversos encontros, repetia quase como um mantra os conselhos que dava às filhas: *“Eu falo pra elas: não sejam dependentes. Estudem. Trabalhem. Tenham o dinheiro de vocês. Homem nenhum respeita mulher dependente.”*

Essa postura encontra eco nas reflexões de Angela Davis (2016), ao afirmar que a luta das mulheres negras por autonomia sempre esteve profundamente vinculada à busca por independência econômica e educacional. Para Davis (2016), a autonomia das mulheres constitui uma dimensão fundamental dos processos de emancipação social.

Ela relatou que nunca se casou por amor: *“Eu não conheci o amor, não. Casei porque a vida me empurrou.”* Permanece até hoje no mesmo relacionamento — ele com sessenta e oito anos, ela com quarenta e oito. Em suas palavras, trata-se de uma relação marcada pela falta de autonomia, pelo abuso financeiro e pela ausência de reconhecimento: *“A gente dorme em quarto separado. Não é um casamento feliz.”* Ainda assim, fez questão de afirmar que se considera uma pessoa feliz, sobretudo pelo orgulho que sente das filhas e pelas perspectivas que construiu para si mesma.

A educação apareceu em sua narrativa como um divisor de águas. Questionada sobre o motivo que a levou a retornar aos estudos, respondeu sem hesitar: *“Eu voltei porque eu quero autonomia. Eu ainda posso ser feliz. Eu ainda posso ser a mulher que eu sempre quis que minhas filhas fossem.”*

Amarílis relatou que o retorno à escola impactou diretamente sua autoestima e sua saúde emocional: *“Fez muito bem pra mim. Eu comecei a conversar com outras pessoas, a sair de casa, a ter um motivo que era meu.”* Antes disso, sua vida se restringia ao cuidado

com a casa, o marido e a família, com pouquíssimas interações sociais. Mesmo enfrentando dificuldades logísticas, longas distâncias, aulas noturnas e cansaço, descreveu a ida ao CESEC como um momento de prazer: *“É cansativo, é longe, mas é o meu momento. É alegria. É crescimento.”*

Em um dos encontros, coincidente com o momento de ajustes das becas para a formatura, ocasião em que os estudantes experimentaram as vestes que marcariam a conclusão dessa etapa, Amarílis emocionou-se ao antecipar uma conquista que ainda estava por vir. Vestiu a beca com orgulho, sorriu para as fotos e repetia: *“Eu nunca pensei que ia chegar aqui.”*

Apesar das dores, ela encerrava suas falas reafirmando sua alegria de viver e seus sonhos. Em diversos momentos, dizia com entusiasmo contagiante: *“Minha vida tá só começando. Eu tô na flor da idade. Esse Brasil, esse mundo vai ser pequeno pra mim.”*

Sonha em fazer o ENEM, aprender uma nova língua, morar fora do país — especialmente na Espanha ou em Portugal — e continuar estudando. Orgulhosa, mostrava fotos das filhas, narrava suas conquistas acadêmicas e profissionais, reafirmando que, apesar de todas as tempestades, construiu uma família da qual se orgulha profundamente.

Figura 8- Amarílis vestida com a beca



Fonte: Fotografia tirada pela autora

Amarílis foi, sem dúvida, uma presença transformadora nos encontros. Sua voz, por vezes incômoda, foi também profundamente necessária. Ao nomear violências, ao

questionar submissões e ao afirmar o direito das mulheres à autonomia, ela escancarou feridas que muitas carregavam em silêncio.

Durante os encontros, sua fala cumpriu aquilo que Paulo Freire (1996) descreve como ato de conscientização: o momento em que a experiência vivida deixa de ser apenas dor individual e passa a ser compreendida como expressão de estruturas sociais que precisam ser questionadas e transformadas.

Sua história revela que a educação, para além de um direito negado no passado, tornou-se no presente um instrumento de reconstrução, liberdade e recomeço. E talvez seja por isso que Amarilis encerrava suas falas sempre da mesma maneira, com brilho nos olhos e convicção inabalável: *“Professora... tá só começando.”* Para ela, voltar a estudar não significava apenas recuperar o tempo perdido. Significava, sobretudo, afirmar que sua história — marcada por tantas interrupções — ainda estava aberta. E que, mesmo depois de tantas tempestades, ainda havia futuro para florescer.

4.3 Magnólia (42 anos)

“Pelo direito de cantar e sorrir, de comer e morar”

(Comida, Titãs, 1987)

A canção dos Titãs afirma que a vida não se resume à sobrevivência biológica; ela exige dignidade, direito e horizonte. A narrativa de Magnólia dialoga profundamente com essa ideia, pois sua trajetória revela uma infância em que a escola não representava projeto de futuro, mas garantia imediata de alimento. Magnólia chegou ao primeiro Círculo de Cultura em um dia de chuva intensa. Veio a pé. Entrou na sala de forma discreta e perguntou: *“É aqui a sala dos encontros da pesquisa?”* Havia em seu sorriso uma leveza que, ao mesmo tempo, revelava acolhimento e abertura para aquele espaço coletivo. Ao apresentar-se, compartilhou sua idade com naturalidade: *“Tenho 42.”* Sua presença era marcada por uma energia viva e uma forma expressiva de se comunicar, que se manifestava tanto na maneira de falar quanto na disposição em participar dos encontros.

Quando começou a narrar sua trajetória, sua fala foi direta, sem adornos. Disse: *“Olhe, eu vou ser muito sincera. Nós éramos tão pobres, tão pobres, que ninguém pensava em escola pra ter um futuro melhor. A gente ia pra escola pra comer.”* A repetição das palavras *pobres* não era retórica; era memória concreta. Eram treze irmãos. Treze crianças cresceram em um contexto onde o essencial faltava. A escola não era compreendida como possibilidade de ascensão social, mas como espaço onde havia merenda: *“Eu nunca tive*

essa visão da importância da educação. Ia porque tinha que ir. Não tinha maturidade e ninguém em casa falava disso”, explicou. A escola, naquele contexto, funcionava como estratégia de sobrevivência. Nesse ponto, a reflexão de Angela Davis (2016, p. 17) ilumina a narrativa de Magnólia ao afirmar que “quando a mulher negra se movimenta, toda a estrutura da sociedade se movimenta com ela.” Antes de movimentar estruturas, contudo, muitas mulheres negras precisam primeiro sobreviver às bases que as mantêm na margem.

Sua escolarização foi interrompida diversas vezes. Assim, ela nos conta: *“Teve ano que eu nem estudei, porque tinha que trabalhar na lavoura com meus pais.”* A infância foi atravessada pelo trabalho precoce e pela responsabilidade compartilhada entre irmãos. Não havia espaço para planejamento de futuro.

A naturalização do trabalho precoce e da pobreza como destino dialoga com as reflexões Lélia Gonzalez, ao discutir como as mulheres negras historicamente foram empurradas para posições de subalternidade: *“A mulher negra sempre trabalhou; o problema nunca foi a inserção no trabalho, mas o tipo de trabalho a que foi destinada”* (Gonzalez, 1984, p. 226). A experiência de Magnólia confirma essa análise: trabalhar nunca foi escolha, foi imposição.

Um dos momentos mais impactantes de sua narrativa foi quando relatou as formas de pagamento que recebia ao trabalhar como babá: *“Eu trocava meu trabalho por comida. Às vezes era bolsa, roupa, almoço, jantar. Pra mim, aquilo já era suficiente.”* O grupo silenciou. A naturalidade com que descrevia a troca de força de trabalho por alimentação revelava o grau de vulnerabilidade vivenciado. Não se tratava apenas de pobreza, mas de uma lógica de subsistência em que o estudo se tornava secundário diante da urgência da fome. Essa troca evidencia uma lógica de sobrevivência marcada pela precarização extrema. Como problematiza Sueli Carneiro (2003, p. 118), *“o racismo estrutura as oportunidades e define quem terá acesso pleno à cidadania e quem viverá na condição de subcidadania.”*

A infância de Magnólia foi vivida sob esse regime de subcidadania, no qual o direito à educação foi constantemente adiado. Na vida adulta, casou-se, teve dois filhos e assumiu integralmente as responsabilidades domésticas. O impacto da baixa escolarização tornou-se mais evidente quando surgiram oportunidades de trabalho que exigiam, ao menos, o ensino fundamental completo, conforme ela relata: *“Muitas portas se fecharam. Pediam o fundamental, às vezes o médio. Eu não tinha nem o fundamental.”*

A frustração diante das oportunidades negadas revela o impacto concreto da exclusão escolar. Nesse sentido, é pertinente retomar bell hooks, que afirma: *“A educação como prática da liberdade é um modo de ensinar que qualquer pessoa pode aprender”* (hooks,

2013, p. 25). Para Magnólia, essa possibilidade chegou tardiamente, mas chegou. Falou sobre o cansaço acumulado ao longo dos anos: *“Eu chegava em casa exausta. Não tinha como conciliar estudo, trabalho e casa. A vida foi me atropelando.”*

O retorno aos estudos aconteceu apenas quando os filhos cresceram um pouco mais. Uma colega de trabalho mencionou o CESEC e explicou que ali o ensino era mais flexível. “Ela falou que eu podia fazer no meu tempo, levar atividade pra casa. Eu resolvi tentar.” Ao falar da escola, sua expressão se transformava: *“Eu me apaixonei por essa escola. Aqui eu encontrei um horizonte.”* Essa mudança de perspectiva ecoa o pensamento de Paulo Freire (1996, p. 67), quando afirma que “a educação não transforma o mundo.” Educação muda pessoas. Pessoas transformam o mundo.” O que se transforma, primeiro, é a própria percepção de si.

Concluiu o ensino fundamental e está cursando o ensino médio. Sobre seus planos, afirmou com convicção: *“Ano que vem eu quero formar. Quero ver meus filhos lá, me vendo pegar o diploma.”* Durante os encontros, um detalhe recorrente chamava atenção: sua relação com o lanche. No intervalo, fazia questão de se dirigir ao espaço da merenda. Entre risos, dizia: *“Eu não deixo passar comida, não. Já passei muita fome.”* Essa frase foi repetida diversas vezes ao longo dos encontros. Não era apenas memória distante; era marca constitutiva de sua história. O alimento, para Magnólia, não é banal. Ele carrega lembranças de ausência, de troca, de necessidade extrema.

Sua narrativa evidencia como a exclusão educacional se articula à pobreza estrutural, ao trabalho infantil e à ausência de políticas efetivas de proteção social. Ao mesmo tempo, revela a potência do retorno à escola na vida adulta como movimento de reconstrução identitária. Magnólia não dramatiza sua história. Conta com serenidade, mas sem apagar a dureza dos fatos. Ao finalizar um dos encontros, disse algo que sintetiza sua travessia: *“Hoje eu venho pra escola com prazer. Antes eu ia por obrigação. Agora eu venho porque eu sei o valor.”*

Essa mudança de perspectiva marca o deslocamento fundamental em sua trajetória: da escola como espaço de sobrevivência para a escola como espaço de projeto e autonomia. Magnólia representa tantas mulheres que tiveram o direito à educação interrompido pela fome, pelo trabalho precoce e pelas responsabilidades antecipadas. Seu retorno aos estudos não é apenas cumprimento de etapa escolar; é afirmação de dignidade.

Ao escutá-la, compreendemos que, para algumas mulheres, estudar não foi um direito garantido na infância — foi uma conquista tardia, construída entre cansaços, ausências e recomeços. E, como ela mesma afirmou, com um sorriso firme e esperançoso:

“Nunca é tarde. Enquanto eu tiver força, eu vou continuar.”

4.4 Zínia (59 anos)

*“Aprendi com as primaveras a me deixar
cortar e voltar sempre inteira.”
Cecília Meireles*

A metáfora de Cecília Meireles ecoa com especial precisão na trajetória de Zínia. Seus cortes não foram abruptos, nem violentos como os que atravessaram outras mulheres do grupo. Foram cortes silenciosos, adiamentos progressivos, pequenas renúncias acumuladas ao longo dos anos. E, ainda assim, como as primaveras evocadas pela poeta, ela retorna. Inteira. Consciente. Reorganizada.

Desde o primeiro encontro, ficou evidente que Zínia ocupava um lugar singular naquele coletivo. Aos 59 anos, era a mais experiente do grupo. Sua postura era firme, mas suave; sua fala pausada, refletida. Não havia urgência em suas palavras, mas havia profundidade. Diferentemente das demais participantes, nunca se casou. Teve relacionamentos que não deram certo, mas afirmava com serenidade: “Eu nunca me senti menos por não ter marido. Eu sempre fui muito tranquila com isso. Eu sempre gostei da minha casa.”

Também não teve filhos. No entanto, assumiu papel central na criação dos sobrinhos, tornando-se a tia presente, a escuta disponível, o apoio constante. Atualmente mora com a mãe, de 78 anos, e dedica-se aos seus cuidados: “*Eu sempre fiquei. Sempre fui eu que cuidava. Parece que isso já estava definido pra mim.*” Ao dizer isso, não havia ressentimento, mas consciência.

Sua infância não foi atravessada por fome ou abandono. Ela narra que: “*Nunca faltou comida. Nunca faltou roupa. Meu pai trabalhava muito.*” A família deixou a zona rural e veio para Viçosa quando ainda eram pequenos. Seu pai foi funcionário da Universidade Federal de Viçosa por décadas. Após seu falecimento, a organização doméstica se reconfigurou, e Zínia assumiu ainda mais responsabilidades.

Sua escolarização foi interrompida não por imposições violentas, mas por prioridades domésticas. Concluiu o ensino fundamental entre idas e vindas: “*Eu sempre deixava pra depois. Tinha sempre alguma coisa pra resolver. Minha mãe precisava, meus sobrinhos precisavam.*” Aqui, sua narrativa tensiona a compreensão linear das causas do abandono escolar. Não houve proibição explícita, nem miséria extrema. Houve, sim, a naturalização do cuidado feminino como destino.

Essa dinâmica dialoga com a análise de Beauvoir (2009), ao afirmar que a mulher é

historicamente socializada para ocupar o lugar do outro, existindo muitas vezes em função das demandas familiares. Como observa a autora, “não se nasce mulher: torna-se” (Beauvoir, 2009, p. 9), indicando que os papéis femininos são construções sociais internalizadas ao longo do tempo.

Durante décadas, sua vida se organizou em torno da casa, da mãe e dos sobrinhos: “Eu nunca senti urgência de voltar a estudar. Achava que estava tudo certo.” Contudo, com o passar dos anos, o silêncio doméstico começou a produzir outro tipo de desgaste. Em um dos encontros, afirmou com voz baixa, mas firme: “*Professora, a solidão estava muito grande.*” E completou: “*Eu e minha mãe o dia inteiro. Cuidar de uma pessoa idosa é muito pesado. Eu comecei a me sentir desanimada, parada, parecia que minha cabeça estava ficando vazia.*” Essa expressão — “minha cabeça estava ficando vazia” — é emblemática. Revela não apenas tristeza, mas medo de esvaziamento subjetivo.

A decisão de procurar o CESEC, figura 9, nasceu desse mal-estar silencioso: “*Eu precisava sair. Precisava conversar com alguém. Precisava ter um motivo pra me arrumar.*” Aqui, a educação emerge como espaço de saúde mental, de reorganização psíquica e social. Essa dimensão encontra respaldo nas reflexões de hooks (2013), ao defender que a educação pode constituir-se como espaço de transformação interior e recuperação da voz, especialmente para mulheres historicamente silenciadas.

Figura 9- Corredor do CESEC Viçosa



Fonte: CESEC Viçosa. Disponível em: <https://www.instagram.com/cesecvicosa/>.

Para Zínia, o ingresso no CESEC representou um movimento de reinserção social e reativação intelectual: “*Eu comecei a vir pra me obrigar a sair de casa, me arrumar, conversar com pessoas.*” Assim, ela conta que, no início, sentiu medo: “Eu pensei: será que eu ainda consigo aprender? Muito tempo longe da escola.” Mas à medida que avançava nos

módulos, algo se transformava internamente. Sobre isso, ela diz: *“Quando eu vi a primeira nota boa, eu fiquei tão feliz. Eu pensei: eu ainda sou capaz.”* Essa frase carrega potência simbólica. O retorno aos estudos restitui a ela uma autoimagem intelectual que havia sido adormecida.

A transformação ultrapassou os limites da escola. Isso se evidencia quando ela fala: *“Eu voltei a ver noticiário. Eu queria entender as coisas pra fazer os trabalhos. Hoje eu sinto que converso melhor. Eu tenho assunto.”* Essa retomada do interesse pelo mundo dialoga diretamente com a concepção freireana de que a educação é, antes de tudo, leitura crítica da realidade” (Freire, 1996). Zínia voltou a ler o mundo. Voltou a sentir-se participante ativa da realidade.

Entretanto, o aspecto mais surpreendente de sua narrativa foi a descoberta da escrita. Durante as atividades propostas, revelou uma habilidade narrativa consistente e sensível: *“Eu comecei a escrever cartas. Sei que ninguém escreve mais cartas, mas eu gosto [...] Eu comecei a colocar minhas lembranças no papel.”* A carta que produziu em um dos encontros foi profundamente tocante, articulada, carregada de memória e delicadeza. Ao elogiá-la, ela respondeu: *“Eu nem sabia que eu tinha isso dentro de mim.”*

É nesse ponto que se torna fecunda a interlocução com Evaristo (2009, p. 17), que cunhou o conceito de *escrevivência* para designar uma escrita que nasce da vida, que transforma experiência em narrativa, que faz da palavra um espaço de permanência. A *escrevivência* é, ao mesmo tempo, memória e resistência: “A nossa *escrevivência* não pode ser lida como histórias para ‘ninar os da casa-grande’. Ela é escrita que nasce da vivência, da experiência, da memória, e que carrega as marcas de quem escreve.”

Ao escrever, a mulher negra não apenas relata fatos; ela inscreve sua existência no mundo recusando o apagamento histórico. Embora a trajetória de Zínia não esteja marcada por violência racial explícita como outras histórias, sua escrita carrega a dimensão da *escrevivência* no sentido profundo: escrever para não desaparecer. Escrever para organizar memórias. Escrever para afirmar que sua vida importa. Quando ela diz: *“Eu comecei a escrever porque eu precisava colocar pra fora”*, ela transforma experiência em palavra. Sua escrita não é apenas exercício escolar; é elaboração subjetiva.

Em determinado momento, afirmou com brilho nos olhos: *“Quem sabe um dia eu escreva um livro de memórias?”* Essa frase revela um deslocamento simbólico significativo. A mulher que se sentia esvaziada agora projeta futuro criativo. Zínia também amplia o debate sobre o retorno feminino à escolarização. Nem sempre a motivação está ligada à

ascensão econômica ou à superação de violência conjugal. Às vezes, está ligada ao medo de estagnar, à necessidade de manter a mente ativa, à urgência de não se perder dentro da própria casa. Como argumenta David (2018), a liberdade assume múltiplas formas e não se manifesta apenas em atos espetaculares de ruptura, mas também em escolhas cotidianas que reafirmam a autonomia. No caso de Zínia, sua liberdade está em sair de casa para estudar, escrever cartas e redescobrir interesses. Está no direito de existir para além do cuidado.

Em um dos últimos encontros, ela sintetizou sua trajetória dizendo: *“Eu voltei a estudar pra não me perder de mim.”* Essa frase encerra sua narrativa e, simbolicamente, encerra o conjunto das histórias. Zínia nos lembra que o apagamento feminino pode ocorrer não apenas na violência explícita, mas também na repetição silenciosa da rotina.

Ao final do percurso, sua postura era outra. Falava com mais firmeza, argumentava com segurança, participava das discussões com entusiasmo. A educação, para ela, não foi instrumento de mobilidade econômica, mas gesto profundo de autocuidado e permanência. Se outras narrativas revelaram a educação como enfrentamento, superação ou denúncia, a de Zínia revela a educação como preservação da interioridade. Como exercício de continuidade e como gesto de permanecer inteira. Ela nos ensina que estudar, depois dos 50 anos, pode ser um ato de resistência silenciosa contra o próprio apagamento. Estudar, para Zínia, não foi conquistar o mundo. Foi continuar existindo dentro dele.

4.5 Íris (42 anos)

*“Eu não sou livre enquanto outra mulher for prisioneira, mesmo
que as correntes dela sejam diferentes das minhas”
(Audre Lorde, 1981).*

A trajetória de Íris revela, com profundidade, como o silêncio pode ser aprendido e também desaprendido. Sua história não se constrói a partir de rupturas espetaculares, mas de resistências longas, quase invisíveis, que atravessam décadas. Se uma palavra pudesse caracterizá-la, seria altruísta. Um altruísmo que, embora reconhecido socialmente como virtude feminina, custou-lhe anos de adiamento pessoal.

Íris chegou aos Círculos de Cultura de maneira discreta. Sentava-se sempre um pouco mais ao canto, escutava atentamente e, quando decidia falar, iniciava quase sempre da mesma forma: *“Eu não sei se estou falando certo, professora....”* Essa frase, repetida em diferentes encontros, revelava não apenas timidez, mas uma história de apagamento.

Em uma das primeiras partilhas, afirmou com serenidade: *“Eu sempre fiquei por último. Primeiro foram meus irmãos. Depois meus pais. Depois meu marido, minhas filhas,*

minha sogra... eu nunca fui prioridade." Ainda menina, ajudava a cuidar dos irmãos menores e assumia responsabilidades domésticas precocemente. O objeto que trouxe para simbolizar sua infância foi uma boneca e um ursinho. Ao segurá-los, emocionou-se: *"Eu sempre quis uma boneca de loja, daquelas bonitas. Mas nunca tive. As minhas eram de sabugo e palha de milho."*

Não se tratava apenas da ausência de um brinquedo. Tratava-se de uma infância atravessada pelo trabalho: *"Eu não lembro de brincar direito. Era serviço o tempo todo."* Essa experiência dialoga com a reflexão de Lélia Gonzalez, quando afirma que "[...] a mulher negra sempre trabalhou; o problema nunca foi a inserção no trabalho, mas o tipo de trabalho a que foi destinada" (Gonzalez, 1984, p. 226). Desde cedo, Íris foi destinada ao cuidado e ao serviço.

O casamento reforçou esse lugar de subordinação. Inserida em uma estrutura familiar tradicional, viveu por 25 anos sob forte controle do marido. Ela diz exatamente assim: *"Lá em casa sempre foi ele quem decidia. Eu só concordava."* Em outro momento, disse: *"Ele falava que mulher casada não precisava estudar. Que meu lugar era em casa."*

O relato apresentado evidencia, de forma contundente, a permanência de estruturas patriarcais que atravessam as trajetórias de muitas mulheres, especialmente quando o casamento passa a operar como um dispositivo de controle e limitação de seus projetos de vida. Ao afirmar que "lá em casa sempre foi ele quem decidia" e que "mulher casada não precisava estudar", a narrativa revela não apenas uma relação conjugal marcada pela assimetria de poder, mas também a internalização de um discurso historicamente construído que associa o lugar feminino ao espaço doméstico e à submissão às decisões masculinas.

Essa experiência dialoga diretamente com as reflexões desenvolvidas por Bethânia Medeiros Geremias e Thayná Luana Borges no artigo publicado na Revista Horizontes, no qual as autoras ao analisarem narrativas de vida de sujeitos cujas trajetórias escolares foram atravessadas por múltiplas contingências sociais, evidenciam que os percursos educativos não se desenvolvem de forma linear, mas são constituídos por "linhas quebradas", marcadas por interrupções, desvios e reconfigurações produzidas por forças sociais, econômicas e, sobretudo, familiares (Geremias; Borges, 2020, p. 7–8) Conforme discutem as autoras, essas imposições não se dão apenas por meio de barreiras materiais, mas também através de discursos cotidianos que naturalizam a exclusão escolar feminina, reiterando que determinados espaços, como o da educação formal, não lhes pertencem (Geremias; Borges, 2020, p. 14–15) .

A naturalização dessa dinâmica encontra eco na análise de Simone de Beauvoir, ao afirmar que “não se nasce mulher: torna-se” (Beauvoir, 1949, p. 9). Íris foi ensinada a ocupar o lugar da obediência, da contenção, da dependência. Um episódio narrado por ela marcou profundamente o grupo. Anos atrás, decidiu matricular-se em um supletivo noturno: *“Eu fui dois dias. No terceiro dia me chamaram na secretaria. Disseram que tinha alguém me esperando.”* Ao chegar à portaria, encontrou o marido e contou: *“Ele mandou eu voltar pra casa. Eu fiquei com medo. Pensei que ele podia fazer um escândalo ou coisa pior. Aí eu desisti.”* O silêncio que tomou conta do grupo revelava o peso daquele momento. Como afirma bell hooks, “[...] o patriarcado ensina os homens a exercerem poder através do controle” (hooks, 2004, p. 123). O controle sobre o direito de estudar era, naquele contexto, uma forma de manter a hierarquia doméstica.

Diferentemente de outras situações em que a evasão escolar aparece associada a fatores como trabalho ou maternidade, neste episódio o que se evidencia é a interrupção abrupta de um projeto educacional por meio de uma intervenção direta, situada no limiar entre o espaço institucional e a vida privada. Como discutem (Machado; Leon, 2025, p. 1), “as desigualdades de gênero impactam a educação e o trabalho, limitando a participação feminina em diversos espaços.” O fato de o impedimento ocorrer na portaria da escola, um espaço de passagem, é emblemático: é ali que se materializa a fronteira entre a possibilidade de permanência e a imposição do retorno, entre o acesso ao saber e a sua negação.

Esse deslocamento analítico permite compreender que, mais do que a existência de barreiras estruturais difusas, há situações em que a continuidade dos estudos é interrompida por ações pontuais, porém profundamente eficazes, que operam como mecanismos de ruptura da trajetória. Nesse sentido, o abandono não se configura como um processo gradual, mas como um corte, um gesto que redefine o percurso da estudante a partir de uma decisão que não é sua.

O medo narrado pela participante ocupa, nesse contexto, um lugar central. Não se trata apenas de uma reação emocional, mas de um elemento estruturante da decisão de desistir. A antecipação de um possível conflito, “escândalo ou coisa pior”, evidencia que a permanência na escola exigiria não apenas disposição para estudar, mas também a capacidade de enfrentar tensões que extrapolam o âmbito educacional. Nesse sentido, os desafios vivenciados pelas mulheres em seus percursos escolares não se restringem às condições objetivas de acesso, mas envolvem também fatores que incidem diretamente

sobre sua permanência, muitas vezes inviabilizando-a (Machado; Leon, 2025, p. 2). Assim, o afastamento da escola pode ser compreendido como uma estratégia de autopreservação diante de um cenário de instabilidade.

Essa dimensão dialoga com o que Machado e Leon (2025) apontam ao evidenciar que a trajetória educacional de mulheres na EJA é atravessada por fatores que tensionam a própria possibilidade de permanência no espaço escolar, incluindo dinâmicas relacionais que interferem diretamente nesse processo. No entanto, o relato aqui analisado acrescenta uma camada específica a essa discussão: ele revela como a continuidade dos estudos pode ser interrompida não apenas por ausência de condições, mas por uma ação externa imediata que redefine, de forma abrupta, o horizonte de possibilidades da estudante.

Outro aspecto que se destaca é a forma como o episódio é compartilhado no grupo. O silêncio coletivo que se instaura após o relato não indica ausência de resposta, mas um reconhecimento compartilhado da gravidade da situação. Trata-se de um silêncio que comunica, que valida a experiência narrada e que, de certo modo, a desloca do âmbito individual para uma dimensão coletiva de compreensão.

Dessa forma, o episódio não apenas revela uma trajetória interrompida, mas também evidencia como determinadas experiências, quando narradas, produzem efeitos no coletivo, ampliando a compreensão das múltiplas formas pelas quais o direito à educação pode ser limitado. Ao emergir nesse espaço de escuta, a narrativa deixa de ser apenas memória e passa a constituir-se como elemento analítico, permitindo visibilizar dimensões menos evidentes e, por isso mesmo, mais silenciosas, das trajetórias educacionais dessas mulheres.

Durante décadas, Íris cuidou de todos: das filhas, da casa da sogra: *“Eu nunca cuidei de mim. Eu nem sabia o que era isso.”* A frase foi dita sem dramatização, mas carregava uma constatação profunda. O ponto de virada ocorreu aos 41 anos. Em um dos encontros, relatou com firmeza: *“Eu dei um basta. Falei pra ele: ou você aceita que eu vou estudar, ou você pode ir embora.”* Perguntei-lhe como conseguiu essa coragem e ela respondeu: *“Eu estava com medo, professora. Mas eu estava mais cansada de ficar calada.”*

Esse movimento de ruptura dialoga com o pensamento de Angela Davis, quando afirma que “[...] a liberdade é uma luta constante” (Davis, 2018, p. 45). No caso de Íris, essa luta aconteceu dentro de casa, no cotidiano, no enfrentamento direto com uma estrutura patriarcal consolidada.

Atualmente, Íris trabalha em uma fábrica e sai de bicicleta antes das cinco da manhã: *“Eu acordo cedo, deixo o almoço pronto, organizo tudo. É cansativo, sim. Mas agora eu faço isso por escolha.”* Para ela, o CESEC foi decisivo nesse processo, pois *“Se não fosse a flexibilidade daqui eu não conseguiria. Aqui eu posso fazer no meu tempo.”*

Nos encontros, sua transformação era visível. Aos poucos, já não iniciava suas falas pedindo desculpas caso estivesse falando “coisa errada.” Em determinado momento, disse com emoção: *“Professora, eu estar aqui colocando minha opinião, falando... isso era impensável. Eu parecia um bichinho do mato. Meu marido resolvia tudo por mim. Eu achava que nunca ia ser capaz.”*

O curta-metragem Vida Maria foi um divisor de águas para ela. Sobre isso ela diz: *“Eu me vi ali. Minha avó não sabia ler. Minha mãe mal escrevia o nome. Eu pensei: isso não vai continuar comigo.”* Nesse instante, tornou-se evidente o que Paulo Freire chama de conscientização: “[...] quando o oprimido percebe a opressão, inicia-se o processo de libertação” (Freire, 1996, p. 32).

Um dos momentos mais emblemáticos ocorreu quando vestiu a beca, como ilustrado na figura 10, para as fotos da formatura. Ao me abraçar, disse: *“Estou chegando lá, professora. Estou quase na reta final. Nem eu acredito.”* O abraço era carregado de significado. Não se tratava apenas da conclusão do ensino médio, mas da reconstrução de uma identidade.

Figura 10- Iris vestida com a beca



Fonte: Fotografia tirada pela autora

Em um dos últimos encontros, retomou aquela frase inicial, mas agora de maneira

diferente disse: *“Eu não sei se estou certa, professora..., mas eu acho que agora eu aprendi que eu também tenho direitos.”*

A mudança era sutil, mas profunda. Já não se tratava de dúvida incapacitante; era reflexão consciente. Íris representa mulheres que atravessaram décadas sob o peso do silêncio, mas que encontraram, mesmo tardiamente, força para erguer a voz. Sua história revela que o altruísmo pode coexistir com a autonomia, desde que a mulher deixe de ocupar sempre o último lugar. Hoje, concluindo o ensino médio, ela não celebra apenas um diploma. Celebra a si mesma. Celebra o direito de falar, decidir e existir como sujeito de sua própria história.

5. ENTRE A FOME, O SILÊNCIO E A PALAVRA: COSTURAS COLETIVAS

5.1 Singularidades nas narrativas de Acácia, Amarílis, Magnólia, Íris e Zínia

Ao final dos Círculos de Cultura, esperávamos que as vivências narradas e compartilhadas pudessem fornecer subsídios para reflexões teóricas pautadas na vida real e prática, pois, segundo Sueli Carneiro (2019, p. 88), “[...] a transformação social passa pelo reconhecimento das histórias silenciadas e pela criação de políticas que garantam que esses sujeitos tenham o direito de aprender e de ensinar.” Dessa forma, com o coração de quem também percorreu esse caminho e, por caminhar com elas, desejávamos que cada uma se reconhecesse como capaz, autônoma e valiosa — não apenas para os outros, mas, sobretudo, para si mesma. Que a escuta de suas histórias reverberasse nelas mesmas como força, dignidade e possibilidade de reescrever futuros.

As cinco narrativas, quando colocadas lado a lado, formaram um tecido: houve fios que se repetiram — como o cuidado, a interrupção escolar e o retorno tardio — e houve fios únicos, que destoam e iluminam outras dimensões da escolarização na vida adulta. O que se revelou não foi uma soma de histórias, mas uma cartografia de experiências, onde o coletivo não apagou as singularidades; ao contrário, tornou-as mais nítidas. O quadro síntese abaixo, mostra de forma mais evidente essas nuances entre as narrativas apresentadas.

Quadro 2 – Síntese comparativa das recorrências e singularidades nas 5 narrativas

Fator-síntese	n (de 5)	%	Observação (leitura qualitativa)
Interrupção/Descontinuidade escolar, motivações variadas (alcoolismo paterno, questões financeiras entre outros)	5	100%	Presente em todas: idas e vindas, pausas longas, retorno tardio.
Cuidado de terceiros como eixo da vida (família/sobrinhos/filhos/sogra)	5	100%	O cuidado aparece como destino social e como sobrecarga cotidiana.

Maternidade (filhos/filhas)	4	80%	Acácia, Amarílis, Magnólia e Íris; Zínia não teve filhos.
Vivência conjugal/união (casamento ou relação estável)	4	80%	Zínia é a única solteira; nas demais, a vida familiar atravessa o percurso escolar.
Violência de gênero/controle/abuso como ruptura biográfica,	2	40%	Amarílis (abuso na adolescência) e Íris (controle do marido e ameaça no supletivo).
Fome/escassez alimentar como memória estruturante	1	20%	Magnólia (escola como comida; trabalho pago com alimento).
Racismo escolar explícito (negligência/olhar seletivo na sala de aula)	1	20%	Acácia (nove anos para alfabetizar; invisibilidade e atenção seletiva).
Retorno motivado por saúde mental/solidão e socialização	1	20%	Zínia (depressão/solidão; escola como interação e reativação).
Retorno motivado por autonomia/voz e reposicionamento diante do patriarcado	2	40%	Amarílis e Íris (autonomia e direito de decidir).
Retorno motivado por projeto intergeracional (filhos/filhas como espelho e horizonte)	2	40%	Acácia (filha na universidade) e Magnólia (diploma com filhos).

Fonte: Elaboração própria a partir das narrativas (Círculos de Cultura).

Um primeiro traço comum foi o lugar do cuidado na organização da vida. Em todas, de modos diferentes, a vida foi atravessada por responsabilidades dirigidas ao outro: irmãos, pais, filhos, sogra e sobrinhos. Esse padrão confirmou como a feminização do cuidado incidiu sobre o tempo, as escolhas e os projetos de escolarização, produzindo adiamentos que pareciam ‘naturais’ e, justamente por isso, foram socialmente tolerados. A frase de Íris — *“eu sempre fiquei por último”* — não foi apenas confissão individual; foi síntese de uma pedagogia social que ensinou a mulher a existir “em função de” (Beauvoir, 2009).

O segundo fio comum foi a interrupção escolar. Em todas as trajetórias, estudar não foi linha reta; foi travessia. Houve pausas, retornos, recomeços. Essa descontinuidade aparece como uma marca geracional e de classe, mas também como resultado de estruturas de gênero e raça que, em intensidades distintas, restringiram o acesso à permanência escolar.

Quando o retorno aconteceu, ele assumiu sentidos que ultrapassaram a certificação. Para Amarílis e Íris, voltar à escola aproximou-se de recuperar voz e autonomia — *“eu voltei porque eu queria autonomia”*, *“eu também tinha direito”* — e isso ressoou a compreensão de liberdade como processo, não como evento (Davis, 2018). Para Zínia, o retorno foi cuidado de si e saúde mental, uma resposta à solidão: *“eu voltei a estudar pra não me perder de mim.”* Para Magnólia e Acácia, o retorno também teve uma dimensão intergeracional: o diploma foi horizonte para si e mensagem para filhos/filhas — *“queria ver meus filhos comigo”*, *“quando viu minha filha na universidade, pensou: agora era*

minha vez."

Nesse conjunto, a escola apareceu como reabertura do mundo. Quando Magnólia disse que passou a ir “com prazer”, quando Zínia afirmou que voltou a acompanhar noticiário e a “ter assunto”, quando Íris se surpreendeu por “estar ali colocando opinião”, e quando Acácia narrou o instante em que “foi olhada de verdade”, a educação revelou-se como processo que reconfigurou sujeito e realidade — “a educação muda pessoas” (Freire, 1996, p. 67) — e, por consequência, alterou as fronteiras do possível.

5.1.1 Acácia: a alfabetização tardia como marca do racismo escolar e a potência do reconhecimento

Na trajetória de Acácia, a singularidade foi a denúncia do racismo escolar cotidiano e silencioso: *“eu demorei nove anos pra aprender a ler... não era porque eu não conseguia, era porque ninguém me ensinava.”* O “fundo da sala” tornou-se metáfora do não visto, do não escutado, do não cuidado. A virada ocorreu quando chegou a professora negra que “a olhou” e a chamou pelo nome — e o reconhecimento produziu aprendizagem. A história de Acácia evidencia o que a escola pode ser, simultaneamente, lugar de exclusão e de reparação.

5.1.2 Amarílis: a memória como denúncia e a autonomia como recomeço

Amarílis reuniu, em sua trajetória, intensidade, fratura e insurgência. Sua narrativa foi atravessada pela violência sexual na adolescência e pela tomada tardia de consciência: *“hoje eu sei: aquilo foi abuso.”* A música *A Carne* operou como disparador de memória e indignação, explicitando como cultura, corpo e história social se entrelaçaram. Seu retorno configurou-se como projeto de autonomia e recusa da submissão, em chave muito próxima do que bell hooks discutiu sobre poder, controle e emancipação (hooks, 2004; hooks, 2013).

5.1.3 Magnólia: a fome como memória estruturante e a escola como dignidade

Na caminhada de Magnólia, a escola apareceu, inicialmente como comida: *“a gente ia pra escola pra comer.”* A repetição da fome, o trabalho pago com alimento, o “*não deixo passar comida*” reorganizaram tudo: o estudo tornou-se disputa por dignidade. A narrativa tornou visível uma cidadania negada e adiada — a “subcidadania” discutida por Carneiro (2003, p. 118) — e também a força de quem transformou sobrevivência em futuro, sem romantizar a dureza do vivido.

5.1.4 Íris: o altruísmo que virou renúncia e a voz que aprendeu a existir

Íris trouxe como marca o altruísmo que se converteu em apagamento: *“Eu não sei se estou falando certo, professora...”* foi um gesto de corpo: pediu licença para existir. O episódio da portaria, com o marido exigindo que ela voltasse pra casa, cristalizou controle e medo. Quando disse: *“eu dei um basta”*, viu-se o deslocamento do *“bichinho do mato”* sujeito que decidiu. Sua narrativa foi sobre autonomia construída lentamente e sobre o direito de aprender como enfrentamento íntimo e cotidiano (Davis, 2018; hooks, 2004).

5.1.5 Zínia: o silêncio doméstico, a saúde mental e a escrevivência como permanência

Zínia encerrou o conjunto de narrativas como contraponto necessário: não houve fome nem violência explícita como eixo, mas houve o risco de apagamento pela repetição e pela solidão: *“A solidão estava muito grande... minha cabeça estava ficando vazia.”* Ao retornar, ela não buscou o Enem nem a inserção ao mercado; buscou mundo, conversa, presença. E foi nesse ponto que a escrita se tornou central: cartas, memórias, redações. Na chave da escrevivência, a palavra transformou-se em existência. Quando disse: *“eu comecei a colocar minhas lembranças no papel”* e *“quem sabe eu escreveria um livro de memórias”*, transformou vida em texto, e texto em permanência — na direção do que Evaristo (2009) formulou ao afirmar que a escrevivência não se destinou a adormecer consciências, mas a inscrever experiências e marcas de quem escreve.

5.2 Pontos de tensão, silêncios e deslocamentos: o que surpreendeu nas narrativas

Ao revisitar o conjunto das cinco narrativas, alguns aspectos chamaram atenção não apenas pelo que foi dito, mas também pelo que não foi explicitamente enunciado. Em pesquisas que se debruçaram sobre trajetórias de mulheres negras na Educação de Jovens e Adultos, foi comum que categorias como racismo, preconceito etário e discriminação estrutural emergissem de maneira recorrente e central. No entanto, naquele grupo específico, certos elementos apareceram de forma menos direta do que se poderia supor inicialmente.

Essa constatação não reduziu a potência analítica das narrativas; ao contrário, ampliou o campo interpretativo. O silêncio também comunicou. A ausência explícita de determinadas categorias revelou processos complexos de naturalização, internalização ou reconfiguração da experiência.

5.2.1 Racismo: entre a experiência vivida e o não nomeado

Um dos dados que mais chamou atenção foi o fato de apenas uma das participantes — Acácia — ter mencionado explicitamente o racismo como elemento estruturante de sua trajetória escolar, ao relatar os nove anos de alfabetização tardia e a negligência docente

marcada pela distinção entre “*as meninas brancas que sentavam na frente*” e ela, que permanecia “*lá no fundo da sala.*”

Considerando que a maioria das participantes era composto por mulheres negras e oriundas de contextos populares, poder-se-ia supor que o racismo apareceria de maneira recorrente nas narrativas. Contudo, ele não foi amplamente nomeado nas falas iniciais. Isso não significou ausência de racismo na experiência dessas mulheres. Significou, possivelmente, que o racismo operou muitas vezes como estrutura difusa, incorporada ao cotidiano, nem sempre imediatamente identificada como categoria analítica.

Como afirmou Sueli Carneiro (2003), o racismo no Brasil operou por mecanismos sutis e naturalizados, o que dificultou sua identificação direta pelas próprias vítimas. Ele manifestou-se nas oportunidades negadas, nas expectativas rebaixadas, nos lugares simbólicos ocupados — mas nem sempre foi verbalizado como “racismo” em primeira instância.

Foi importante observar que, ao longo das cartas e reflexões posteriores, sobretudo após as discussões interseccionais realizadas nos encontros, algumas participantes passaram a reconhecer de maneira mais crítica certos episódios de suas trajetórias. Houve um deslocamento do olhar. O que antes foi interpretado como “falta de oportunidade”, “destino” ou “vida difícil”, passou a ser compreendido também como efeito de estruturas sociais.

Esse movimento dialogou diretamente com a noção de conscientização freireana (Freire, 1970), entendida como processo gradual de percepção crítica das condições históricas que moldaram a existência. O racismo, nesse sentido, pode ter sido inicialmente vivido como experiência concreta, mas só posteriormente elaborado como categoria explicativa.

Além disso, a interseccionalidade mostrou-se central nesse processo de ampliação da consciência, não apenas como referencial teórico mobilizado na pesquisa, mas como lente concreta por meio da qual as próprias participantes passaram a reler suas trajetórias. O gráfico a seguir sintetiza visualmente essa sobreposição de marcadores sociais que atravessaram as narrativas. Ao organizá-los em camadas concêntricas — mulher, mulher negra, mulher negra de classe popular e mulher negra acima dos 40 anos — evidencia-se que não se trata de identidades fragmentadas, mas de dimensões que coexistem simultaneamente e produzem efeitos cumulativos na experiência social.

Gráfico 1- Interseccionalidade nas Narrativas das participantes



Fonte: Elaboração própria (2026).

Conforme argumentaram Angela Davis (2016) e Kimberlé Crenshaw (2002), as opressões não atuaram isoladamente; elas se sobrepuseram e se combinaram. Uma coisa foi ser mulher; outra foi ser mulher negra; outra ainda foi ser mulher negra e pobre. Foram camadas que tensionam a trajetória e redefiniram possibilidades. No caso das participantes, a faixa etária também se somou como marcador relevante, pois o retorno à escolarização ocorreu após os 40 anos, momento em que responsabilidades familiares, trajetórias laborais e expectativas sociais já estavam consolidadas. A essas camadas, somam-se ainda dimensões que emergiram das próprias narrativas, como a maternidade, a conjugalidade e as dinâmicas relacionais, evidenciando que as experiências educacionais são também atravessadas por relações de poder no âmbito familiar, que incidem diretamente sobre as possibilidades de continuidade dos estudos.

O gráfico permite visualizar que cada camada não substitui a anterior, mas a envolve e a complexifica. A condição de mulher constitui o primeiro eixo de análise; ao sobrepor-se a raça, acrescenta-se o impacto do racismo estrutural; ao somar-se a classe social, intensificam-se os limites materiais e simbólicos; ao agregar a dimensão etária, evidencia-se o desafio do retorno tardio à escola. Nesse entrecruzamento, tornam-se visíveis também processos como a evasão escolar, frequentemente associada à necessidade de trabalho, à maternidade ou a interferências externas, bem como a sobrecarga de trabalho doméstico e o controle conjugal, que operam como elementos que tensionam e, por vezes, interrompem as trajetórias educacionais. Trata-se, portanto, de um movimento cumulativo, no qual as experiências não se anulam, mas se aprofundam.

Essa representação visual reforça que as narrativas não podem ser lidas a partir de um único marcador social. Quando apenas o gênero é considerado, invisibilizam-se os efeitos do racismo; quando apenas a classe é analisada, perdem-se as dinâmicas específicas do sexismo; quando a idade é ignorada, desconsidera-se o peso simbólico do retorno tardio à escolarização. O gráfico, assim, opera como síntese metodológica da complexidade encontrada nas histórias, pois evidencia a sobreposição de marcadores sociais, a articulação entre condições estruturais e experiências vividas, que se manifestam de forma concreta nas trajetórias das participantes.

Ao mesmo tempo, a visualização concêntrica também revela um aspecto importante: as camadas não determinam destinos de forma automática. Elas tencionaram, condicionaram, limitaram — mas não anulam a agência. As cinco mulheres situaram-se nesse ponto central do círculo, onde todas as camadas se encontram, incluindo aquelas relacionadas às experiências de interrupção, retomada e negociação de suas trajetórias frente às exigências familiares e sociais e, ainda assim, produziram deslocamentos significativos em suas trajetórias. A interseccionalidade, nesse contexto, não foi apenas explicação das vulnerabilidades, mas chave interpretativa para compreender os movimentos de resistência e reconstrução.

Dessa forma, o gráfico não encerra a análise; ele a amplia. Ele torna visível, de modo sintético e didático, aquilo que as narrativas revelaram de maneira densa e afetiva: que ser mulher, negra, de classe popular e acima dos 40 anos não constitui identidade fragmentada, mas experiência atravessada por múltiplas camadas que dialogam entre si. Compreender essa sobreposição foi fundamental para interpretar não apenas as dificuldades vivenciadas, mas também a potência dos recomeços que cada uma construiu.

Outro ponto a ser evidenciado foi a quase inexistência de relatos de preconceito etário no contexto do CESEC. Considerando que todas retornaram aos estudos após os 40 anos — algumas após os 50 —, poder-se-ia supor que enfrentariam constrangimentos, deslegitimação ou situações de invisibilidade por parte de colegas ou docentes.

Entretanto, quatro das cinco participantes relataram, de forma indireta, algum tipo de desmotivação por parte de amigos ou familiares devido à idade em que elas estariam voltando à escola, mas nenhuma delas relatou sentir-se diminuída ou discriminada em razão da idade dentro da instituição. Ao contrário, o CESEC apareceu como espaço de pertencimento. Um ambiente onde seus pares também são adultos, trabalhadores, mães, cuidadoras.

Esse dado foi relevante. Indicou que o formato da EJA, especialmente no modelo do CESEC, constituiu-se como espaço mais horizontalizado, onde a maturidade não foi estigma, mas condição compartilhada. A idade, que em outros contextos escolares poderia gerar constrangimento, ali transformou-se em elemento de identidade coletiva.

A dificuldade do retorno tardio foi mencionada — “muito tempo sem estudar”, “medo de não dar conta” —, mas não como resultado de preconceito externo, e sim como insegurança interna. A barreira foi mais subjetiva do que institucional.

Outro ponto de forte recorrência foi o papel estruturante da infância e da organização familiar na definição das trajetórias escolares. Em todas as narrativas, a infância apareceu como marco fundante — seja pela pobreza extrema, pelo racismo escolar, pelo trabalho precoce, pelo controle patriarcal ou pelo cuidado contínuo.

A família surgiu como espaço ambivalente: ao mesmo tempo proteção e limite. Em muitos casos, foi no interior da estrutura familiar que se consolidaram as razões para o abandono escolar: necessidade de trabalhar, cuidar de irmãos, casar cedo e assumir responsabilidades domésticas. Isso confirmou que o abandono escolar feminino não pôde ser compreendido apenas como decisão individual ou falha pessoal. Ele foi efeito de uma organização social que atribuiu às meninas e mulheres responsabilidades precoces.

Se, por um lado, a ausência explícita de relatos de racismo em quatro das cinco narrativas e as pálidas menções de denúncias de preconceito etário poderiam inicialmente parecer lacunas ou dados inesperados, por outro, uma análise mais aprofundada indicou que tais ausências talvez não fossem lacunas, mas efeitos de um ambiente institucional específico.

O CESEC, enquanto modalidade de Educação de Jovens e Adultos organizada a partir da flexibilidade, da autonomia do estudante e da convivência entre pares adultos,

constituiu-se como espaço pedagógico diferenciado. Ali, as mulheres não eram exceção; eram maioria. Não estavam deslocadas; estavam entre semelhantes. Não eram vistas como “atrasadas”; eram reconhecidas como sujeitos que retomavam trajetórias interrompidas.

Essa configuração institucional poderia ter produzido um efeito fundamental: a neutralização — ou ao menos a atenuação — de certos marcadores de estigmatização. A idade, por exemplo, deixou de ser elemento de vergonha ou inadequação porque todos os corpos ali carregavam marcas de maturidade. O tempo de vida não era desvio; era condição compartilhada.

Da mesma forma, as intersecções entre gênero, raça e classe encontraram, naquele espaço, menor resistência simbólica. O CESEC não operou como escola tradicional, estruturada a partir da comparação entre infâncias homogêneas ou juventudes lineares. Operou como território de recomeço. E recomeços pressupõem acolhimento.

Nesse sentido, o ambiente escolar emergiu como variável explicativa central para compreender as ausências narrativas. A ausência de relatos de preconceito etário não significou inexistência de etarismo na sociedade, mas indicou que aquele espaço específico conseguiu minimizar seus efeitos. A ausência de denúncias explícitas de racismo nas falas iniciais não significou inexistência de racismo estrutural, mas revelou que o ambiente não reproduziu, de maneira ostensiva, experiências de discriminação vivenciadas anteriormente.

O espaço, portanto, não foi neutro. Ele foi o mediador. Foi condição de possibilidade para que as mulheres narrassem suas histórias sem, necessariamente, reviver ali novas formas de exclusão. Esse dado reforçou uma dimensão fundamental para a política pública: a estrutura institucional importa. A organização pedagógica, o perfil do público atendido, a metodologia flexível, a horizontalidade das relações e o reconhecimento da trajetória adulta como legítima constituíram fatores que favoreceram permanência, pertencimento e fortalecimento identitário.

A análise interseccional permitiu compreender que mulheres negras, adultas, trabalhadoras e oriundas de classes populares carregam múltiplas camadas de vulnerabilidade. Entretanto, quando inseridas em um espaço que reconhece essas camadas não como déficit, mas como experiência acumulada, o processo educativo assume outro caráter.

O CESEC, nesse contexto, mostrou-se não apenas como instituição certificadora, mas como território de reconstrução simbólica. Ali, a idade não foi problema. A maternidade não foi impedimento. O passado escolar interrompido não foi estigma. A

experiência de vida converteu-se em repertório.

Assim, o que inicialmente apareceu como “ausência” nas narrativas revelou-se, sob análise mais aprofundada, como indicador da potência do espaço. O ambiente escolar adequado, sensível às intersecções de gênero, raça, classe e faixa etária, foi elemento estruturante para que as mulheres não se percebessem novamente marginalizadas.

Esse dado, longe de ser secundário, constitui uma das contribuições centrais da pesquisa: a constatação de que a educação de jovens e adultos, quando organizada de forma flexível, respeitosa e contextualizada, pode não apenas reparar trajetórias interrompidas, mas também evitar a reprodução de novas formas de exclusão.

Em síntese, as ausências que surpreenderam não fragilizaram a análise; pelo contrário, aprofundaram-na. Revelaram que o espaço importa. Revelaram que políticas educacionais sensíveis às intersecções não apenas ampliam acesso, mas transformam experiência. E, talvez, seja essa uma das conclusões mais significativas do estudo: quando o ambiente é adequado, o retorno não é marcado pelo constrangimento, mas pela possibilidade. Quando o espaço acolhe, as camadas de opressão não desaparecem da história, mas deixam de se repetir como destino inevitável.

6. NÃO É O FIM: É CONTINUIDADE QUE RESISTE

Esta dissertação partiu da investigação sobre os sentidos do retorno à escolarização de mulheres negras adultas na Educação de Jovens e Adultos, buscando compreender como trajetórias marcadas por interrupções escolares, desigualdades sociais e experiências de silenciamento são reconfiguradas quando essas mulheres retomam o direito de aprender. O problema que orientou este estudo insere-se em um debate mais amplo sobre justiça educacional e desigualdades estruturais: compreender como mulheres negras, após longos períodos afastadas da escola, reelaboram suas relações com o conhecimento, com a instituição escolar e com suas próprias histórias de vida.

A relevância desta investigação torna-se evidente quando se reconhece que a escolarização tardia não pode ser interpretada apenas como decisão individual ou como resultado de trajetórias pessoais fragmentadas. Ao contrário, as histórias analisadas revelam que o afastamento da escola esteve profundamente relacionado a processos históricos e sociais que atravessam a vida das mulheres negras no Brasil. Trabalho precoce, pobreza, responsabilidades domésticas assumidas ainda na infância, maternidade vivida em condições de restrição e experiências recorrentes de desvalorização social compõem um cenário no qual a educação formal foi frequentemente interrompida.

Nesse contexto, a perspectiva da interseccionalidade mostrou-se fundamental para a compreensão das trajetórias analisadas. Como argumenta Kimberlé Crenshaw (2002), as desigualdades sociais não operam de forma isolada, mas se articulam por meio de múltiplos sistemas de poder que produzem experiências específicas de exclusão. Segundo a autora, “a interseccionalidade oferece uma lente através da qual é possível perceber onde o poder colide e onde ele se entrecruza” (Crenshaw, 2002, p. 177). As narrativas das participantes evidenciam justamente esse entrecruzamento entre raça, gênero, classe e idade, revelando como essas dimensões operaram simultaneamente na produção de desigualdades educacionais.

O objetivo geral desta pesquisa consistiu em compreender os sentidos atribuídos por mulheres negras adultas ao retorno à escolarização na Educação de Jovens e Adultos, investigando os fatores que atravessaram suas interrupções escolares e as transformações mobilizadas no presente. A análise das narrativas produzidas ao longo dos encontros coletivos permitiu alcançar esse objetivo, evidenciando padrões recorrentes nas trajetórias das participantes e permitindo compreender como experiências individuais dialogam com processos sociais mais amplos.

Ao colocar frente a frente mulheres negras cujas trajetórias eram atravessadas por experiências semelhantes, como o trabalho precoce, o racismo, a pobreza, a maternidade, os silenciamentos e as sucessivas interrupções escolares, constituiu-se um espaço em que histórias antes vividas de forma solitária puderam ser narradas, acolhidas, reconhecidas e compreendidas coletivamente. O que, durante muitos anos, foi interpretado por elas como um sofrimento exclusivamente individual revelou-se expressão de uma realidade social compartilhada, produzindo reconhecimento, pertencimento e fortalecimento mútuo. A identificação entre as participantes possibilitou que cada uma encontrasse, na experiência da outra, elementos para compreender e ressignificar a própria trajetória, rompendo com sentimentos de culpa, incapacidade e fracasso historicamente naturalizados.

Nessa perspectiva, os Círculos de Cultura ultrapassaram sua dimensão metodológica e constituíram-se como espaços de humanização, escuta e construção coletiva de sentidos. Cada escrevivência encontrou eco na escrevivência da outra, produzindo aquilo que Paulo Freire concebe como conhecimento construído no diálogo, na partilha e na problematização da realidade. Mais do que momentos destinados à produção das narrativas da pesquisa, esses encontros tornaram-se experiências de reconhecimento recíproco, nas quais cada participante deixou de ocupar um lugar de invisibilidade para assumir-se como sujeito de sua própria história, percebendo que sua voz possuía legitimidade, valor e potência transformadora.

Os resultados desta investigação indicam que o afastamento da escola, na maior parte das trajetórias analisadas, não esteve associado à falta de interesse ou incapacidade individual. Pelo contrário, as histórias revelam que as interrupções escolares ocorreram em contextos marcados por desigualdades estruturais que limitaram as possibilidades de acesso e permanência dessas mulheres no sistema educacional. Entre os fatores mais recorrentes destacam-se o trabalho infantil, a necessidade de contribuir para a subsistência familiar e as responsabilidades domésticas assumidas precocemente.

Essas experiências dialogam com as reflexões de Lélia Gonzalez (1984), que evidencia como as mulheres negras historicamente foram posicionadas em espaços sociais marcados pela exploração e pela invisibilidade. Segundo a autora, a experiência da mulher negra no Brasil não pode ser compreendida apenas a partir das categorias tradicionais de análise, pois está profundamente atravessada pelas relações raciais que estruturam a sociedade brasileira.

Nesse sentido, as trajetórias analisadas confirmam a pertinência da análise desenvolvida por Sueli Carneiro (2003, p. 118), ao discutir a existência de um regime de subcidadania que afeta desproporcionalmente a população negra no país. Para a autora, “o racismo estrutura as oportunidades sociais e define quem terá acesso pleno aos direitos de cidadania”. As narrativas das participantes evidenciam como esse regime de desigualdades atravessou suas histórias escolares, produzindo interrupções, silenciamentos e experiências de exclusão.

Apesar dessas condições adversas, as análises revelam que a ideia de educação permaneceu presente nas trajetórias dessas mulheres como horizonte de dignidade. Mesmo quando a vida impôs longos períodos de afastamento da escola, o estudo continuou a ser percebido como possibilidade de transformação e reconhecimento social. Em várias narrativas, a escola aparece como espaço associado ao desejo de autonomia, de valorização pessoal e de ampliação das oportunidades de vida.

Nesse sentido, o retorno à Educação de Jovens e Adultos não pode ser compreendido apenas como retomada de uma etapa interrompida. Ele representa um movimento mais amplo de reposicionamento diante da própria história. Para muitas participantes, voltar à escola significou ocupar um espaço social que antes parecia inacessível, reconstruir a relação com o conhecimento e redefinir a percepção de si mesmas enquanto sujeitos capazes de aprender e produzir saber.

Essa dimensão subjetiva da escolarização tardia dialoga com as reflexões de bell hooks (2013), que compreende a educação como prática de liberdade. Para a autora, a

experiência educativa pode constituir-se como espaço de transformação quando reconhece e valoriza as histórias de vida dos sujeitos envolvidos no processo de aprendizagem. Como afirma hooks (2013, p. 25), “a educação como prática da liberdade é um modo de ensinar que qualquer pessoa pode aprender.”

As questões de pesquisa que orientaram esta investigação foram respondidas a partir da análise das narrativas e das interações ocorridas nos encontros coletivos inspirados nos Círculos de Cultura freireanos. No que se refere aos fatores que motivaram o retorno à escolarização, destacaram-se elementos como o desejo de autonomia, a busca por reconhecimento social e a vontade de ampliar horizontes educacionais e profissionais. Em relação aos desafios enfrentados pelas participantes, emergiram aspectos relacionados à conciliação entre estudo, trabalho e responsabilidades familiares, bem como inseguranças decorrentes de experiências escolares anteriores marcadas por exclusão ou desvalorização.

Ainda assim, as narrativas demonstram que a permanência na escola se sustenta por meio de estratégias cotidianas de resistência. Permanecer na escola, para essas mulheres, significa reorganizar rotinas familiares, enfrentar o cansaço físico e desafiar expectativas sociais que naturalizam a ausência de mulheres negras adultas nos espaços de aprendizagem.

Nesse processo, os encontros inspirados nos Círculos de Cultura freireanos desempenharam papel central na produção das narrativas e na construção dos dados analisados. A dinâmica coletiva favoreceu a circulação da palavra e possibilitou que as participantes elaborassem suas experiências a partir do diálogo com outras histórias semelhantes. Ao compartilhar suas narrativas, muitas mulheres passaram a reconhecer que suas trajetórias não eram casos isolados, mas expressões de processos sociais mais amplos.

Essa dimensão coletiva da narrativa dialoga diretamente com a concepção freireana de educação. Para Freire (1996), o diálogo constitui elemento fundamental do processo educativo, pois permite que os sujeitos reflitam criticamente sobre sua realidade e construam novos sentidos para suas experiências. Como afirma o autor: “A educação não transforma o mundo. Educação muda pessoas. Pessoas transformam o mundo” (Freire, 1996, p. 67).

Ao narrar suas histórias e escutar as experiências das outras participantes, as mulheres envolvidas nesta pesquisa produziram deslocamentos importantes na forma como interpretam suas próprias trajetórias. Muitas experiências que antes eram compreendidas como fracassos individuais passaram a ser reconhecidas como consequências de desigualdades estruturais.

Talvez esse tenha sido um dos resultados mais significativos desta investigação. A potência dos encontros não residiu apenas na produção das narrativas que fundamentaram as análises, mas, sobretudo, na possibilidade de romper o isolamento historicamente imposto a

essas mulheres. Ao compartilharem memórias, dores, conquistas e sonhos, elas construíram uma rede de identificação, solidariedade e fortalecimento mútuo capaz de transformar a maneira como compreendiam suas próprias histórias. Se a exclusão escolar foi produzida por estruturas sociais que fragmentam, silenciam e individualizam as desigualdades, os Círculos de Cultura caminharam na direção oposta: produziram comunidade, fortaleceram vínculos e reafirmaram que a educação, quando fundamentada no diálogo e na escuta sensível, pode tornar-se um espaço de reconstrução da autoestima, de fortalecimento da consciência crítica e de reinvenção de si e do mundo.

Do ponto de vista teórico, esta pesquisa contribui para ampliar o debate sobre escolarização tardia a partir de uma perspectiva interseccional e antirracista. Ao colocar no centro da análise as narrativas de mulheres negras adultas, o estudo evidencia como as desigualdades educacionais se articulam a processos mais amplos de exclusão social e racial.

Do ponto de vista metodológico, a investigação reafirma a potência das abordagens narrativas e dialógicas na pesquisa educacional. Os encontros coletivos inspirados nos Círculos de Cultura mostraram-se particularmente fecundos para a produção de narrativas densas, uma vez que possibilitaram que memórias e experiências emergiram a partir do diálogo entre as participantes.

Em relação às contribuições para o campo da Educação de Jovens e Adultos, esta pesquisa propõe um deslocamento interpretativo. Em vez de compreender a escolarização tardia a partir de uma lógica de déficit ou compensação, as narrativas analisadas evidenciam a potência das trajetórias dessas mulheres como fonte de conhecimento e reflexão.

É importante reconhecer, contudo, os limites deste estudo. As interpretações apresentadas estão circunscritas ao contexto investigado e às experiências das participantes que compuseram o corpus da pesquisa. Embora as narrativas revelem padrões significativos, não se pretende generalizar os resultados para a totalidade das experiências de mulheres negras na Educação de Jovens e Adultos.

Nesse sentido, novas investigações poderão aprofundar questões que emergiram ao longo desta pesquisa, explorando, por exemplo, as relações entre escolarização tardia e redes de apoio comunitário, os impactos da EJA nas dinâmicas familiares e intergeracionais ou ainda as práticas pedagógicas que favorecem a permanência de mulheres adultas na escola.

Por fim, esta dissertação reafirma a importância de reconhecer as narrativas das

mulheres negras da EJA como fontes legítimas de conhecimento. Como lembra Grada Kilomba (2019, p. 58):

Não é que não tenhamos falado, mas antes que as nossas vozes, por intermédio de um sistema de racismo, têm sido sistematicamente desqualificadas como conhecimento inválido; ou então têm sido representadas por pessoas brancas que, ironicamente, se tornam 'peritas' em nós mesmas.

O problema nunca foi a falta de fala, mas a recusa em reconhecer essas falas como conhecimento válido. Esta dissertação se inscreve como um gesto de enfrentamento a essa recusa, assumindo que as histórias dessas mulheres não apenas ilustram a teoria, mas a produzem.

Ao trazer essas vozes para o centro da análise, esta pesquisa busca contribuir para deslocar essa lógica de silenciamento, reconhecendo que as histórias dessas mulheres não apenas ilustram conceitos teóricos, mas produzem interpretações fundamentais sobre educação, desigualdade e resistência. Assim, concluir este percurso investigativo não significa encerrar as reflexões que dele emergem. As narrativas compartilhadas ao longo desta pesquisa mostram que retornar à escola é mais do que retomar uma etapa interrompida: é reabrir caminhos que a história tentou fechar.

A etapa analítica realizada permite perceber que o retorno à EJA provocou mudanças concretas no modo como essas mulheres nomeiam a realidade. Em várias narrativas, torna-se visível a passagem de uma linguagem que naturaliza sofrimentos para uma linguagem que reconhece estruturas: racismo, machismo, pobreza, desigualdade educacional e etarismo passam a ser identificados como sistemas que organizam exclusões.

Esse movimento discursivo é significativo, pois revela não apenas um ganho interpretativo, mas uma ampliação da consciência crítica. Trata-se de uma mudança que pode produzir efeitos para além do espaço escolar, na medida em que reposiciona a mulher diante de si, do outro e do mundo, deslocando a culpa e abrindo espaço para reivindicação de direitos.

Ao final, espera-se que as vivências narradas e compartilhadas possam fornecer subsídios para reflexões teóricas pautadas na vida real e prática, pois segundo Sueli Carneiro (2019, p. 88), "[...] a transformação social passa pelo reconhecimento das histórias silenciadas e pela criação de políticas que garantam que esses sujeitos tenham o direito de aprender e de ensinar." Dessa forma, com o coração de quem também percorre esse caminho e, por caminhar com elas, desejo que cada uma se reconheça como capaz, autônoma e valiosa — não apenas para os outros, mas, sobretudo, para si mesma. Que a escuta de suas

histórias reverbere nelas mesmas como força, dignidade e possibilidade de reescrever futuros.

Como as flores que nomeiam simbolicamente as participantes desta investigação, essas mulheres continuam a florescer mesmo em terrenos marcados por longos períodos de aridez. Cada trajetória narrada revela que a educação pode, sim, tornar-se espaço de reconstrução de sentidos, de reconhecimento e de dignidade. E, talvez, seja exatamente aí que reside a maior potência desta pesquisa: lembrar que, quando uma mulher negra retorna à escola, não é apenas uma matrícula que se renova. É uma história que se reescreve, uma voz que se fortalece e um futuro que, lentamente, começa a florescer.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, Miguel Gonzalez. Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. *In*: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia Gomes de Castro; GOMES, Nilma Lino (org.). **Diálogos na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 1-23.
- ARROYO, Miguel Gonzalez. Políticas educacionais e desigualdades: à procura de novos significados. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1381-1416, 2010.
- BAUER, Martin; GASKELL, George; ALLUM, Nicholas. Qualidade, quantidade e interesses do conhecimento: evitando confusões. *In*: BAUER, Martin; GASKELL, George; ALLUM, Nicholas. (org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2008.
- BEAUVOIR, Simone de. **O segundo sexo**. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.
- BRANDEN, Nathaniel. **Os seis pilares da autoestima**. São Paulo: Saraiva, 2000.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. **Decreto nº 12.048, de 5 de junho de 2024**. Institui o Pacto Nacional pela Superação do Analfabetismo e Qualificação da Educação de Jovens e Adultos. Brasília: Presidência da República, 2024. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2023-2026/2024/Decreto/D12048.htm. Acesso em: 5 fev. 2025.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996.
- BRASIL. **Lei nº 10.741, de 1º de outubro de 2003**. Dispõe sobre o Estatuto da Pessoa Idosa e dá outras providências. Brasília/DF: Presidência da República, 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.741.htm. Acesso em: 3 jan. 2025.

BRASIL. **Lei nº 14.874, de 28 de maio de 2024.** Dispõe sobre a pesquisa com seres humanos e institui o Sistema Nacional de Ética em Pesquisa com Seres Humanos. Brasília, DF: Presidência da República, 2024. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2024/lei/114874.htm. Acesso em: 7 abr. 2025.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 26 jun. 2014.

BRASIL. **Lei nº 14.874, de 28 de maio de 2024.** Dispõe sobre a pesquisa com seres humanos e institui o Sistema Nacional de Ética em Pesquisa com Seres Humanos. Brasília, DF: Presidência da República, 2024. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2024/lei/114874.htm. Acesso em: 7 abr. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Documento Base Nacional Preparatório à VI CONFINTEA.** Brasília: MEC, 2008.

BROCKMEIER, Jens; HARRÉ, Rom. **Narrativa:** problemas e promessas de um paradigma alternativo. Psicologia: Reflexão e Crítica, Porto Alegre, v. 16, n. 3, p. 525-535, 2003.

CARNEIRO, Sueli. **Escritos de uma vida.** São Paulo: Pólen Livros, 2019.

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

CARNEIRO, Sueli. **Mulheres negras e poder:** um ensaio sobre desigualdades. São Paulo: Geledés, 2017.

CARNEIRO, Sueli. **Sueli Carneiro:** sobrevivente, testemunha e porta-voz. Entrevista concedida a Bianca Santana. Revista Cult, São Paulo, 9 maio de 2017.

CARVALHO, Maria Naira de; SILVA, Maria do Socorro Borges da. **Mulheres negras periféricas da EJA:** demarcadores interseccionais de violação de direitos humanos. Revista e-Curriculum, São Paulo, v. 22, p. 1-24, 2024.

CRENSHAW, Kimberlé. **Demarginalizing the intersection of race and sex.** University of Chicago Legal Forum, Chicago, v. 1989, n. 1, p. 139-167, 1989.

CRENSHAW, Kimberlé. **Mapping the margins: intersectionality, identity politics, and violence against women of color.** Stanford Law Review, Stanford, v. 43, n. 6, p. 1241-1299, 1991.

CRENSHAW, Kimberlé. **Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero.** In: ONU. Relatório da Conferência Mundial contra o Racismo. Brasília: ONU, 2002.

DAVIS, Angela. **Mulheres, raça e classe.** São Paulo: Boitempo, 2016.

- DAVIS, Angela. **Educação e libertação: a perspectiva das mulheres negras**. São Paulo: Boitempo, 2018.
- EMICIDA. **AmarElo**. São Paulo: Laboratório Fantasma, 2019. Álbum musical.
- EMICIDA. **Sobre crianças, quadris, pesadelos e lições de casa**. São Paulo: Laboratório Fantasma, 2015. Álbum musical.
- EVARISTO, Conceição. **Poemas da recordação e outros movimentos**. 3. ed. Rio de Janeiro: Malê, 2017.
- EUCLIDES, Maria Simone. Racismo estrutural e educação no Brasil. *Revista Educação em Debate*, Fortaleza, v. 40, n. 75, p. 35-50, 2018.
- FOLHA DE SÃO PAULO. **EJA deve sofrer pressão com a pandemia e sem investimentos**. São Paulo, 17 maio de 2022. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/podcasts/2022/05/pandemia-desacelera-perda-de-alunos-na-ej-a-mas-orcamento-segue-em-queda.shtml>. Acesso em: 27 jun. 2024.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.
- FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo; FREIRE, Ana Maria Araújo. **À sombra desta mangueira**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.
- FRIEDRICH, Márcia; BENITE, Anna Canavarro; BENITE, Claudio Machado; PEREIRA, Viviane Soares. Trajetória da escolarização de jovens e adultos no Brasil: de plataformas de governo a propostas pedagógicas esvaziadas. Ensaio: aval. pol. públ. *Educ.*, Rio de Janeiro, v. 18, n. 67, p. 389-410, abr./jun. 2010.
- GADOTTI, Moacir. **Educação e poder: introdução à pedagogia do conflito**. São Paulo: Cortez, 2003.
- GADOTTI, Moacir. **Educação de jovens e adultos: teoria, prática e proposta**. São Paulo: Cortez, 1999.
- GADOTTI, Moacir. **Educação de jovens e adultos: fundamentos e práticas**. São Paulo: Cortez, 2013.
- GEREMIAS, Bethania Medeiros; BORGES, Thayná Luana. **Narrativas de vida sobre a escolarização dos idosos: contribuições na formação inicial dos professores**. Horizontes, Itatiba, SP, v. 38, n. 1, e 020064, 2020. DOI: <https://doi.org/10.24933/horizontes.v38i1.975>
- GONZALEZ, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. In: SILVA, Luiz Antonio Machado da (org.). **Movimentos sociais urbanos, minorias étnicas e outros estudos**. Brasília: ANPOCS, 1984.
- GONZALEZ, Lélia. **Por um feminismo afro-latino-americano**. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.
- GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**. 6. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

- HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 14, p. 108-130, maio/ago. 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/YK8DJk85m4BrKJqzHTGm8zD/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 21 dez. 2024.
- HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo: Martins Fontes, 2013.
- HOOKS, bell. **Olhares negros: raça e representação**. São Paulo: Elefante, 2019.
- HOOKS, bell. **Ensinando pensamento crítico: sabedoria prática**. São Paulo: Elefante, 2020.
- HOOKS, bell. **Ensinando comunidade: uma pedagogia da esperança**. São Paulo: Elefante, 2022.
- INEP. **Censo Escolar da Educação Básica 2021: resumo técnico**. Brasília, DF: INEP, 2021.
- KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação**. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.
- LADEIRA, Priscila Daniele. Histórias cruzadas: tramas de vida de estudantes negras graduandos da Universidade Federal de Viçosa. 2019. 155 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2019.
- LOPES, Lidiane Moura; HOLANDA, Jeovânia Maria Cavalcante. Etarismo estrutural feminino. **Revista Jurídica**, 2023.
- LORDE, Audre. **Irmã outsider**. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.
- MACHADO, Caroline Ceno; LEON, Adriana Duarte. O peso da desigualdade de gênero na trajetória educacional de mulheres: desafio e estratégias na EJA-EPT. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, v. 2, n. 25, e 18546, 2025. DOI: <https://doi.org/10.15628/rbept.2025.18546>
- MATTOS, Carmen Lúcia Guimarães de. **A abordagem narrativa na pesquisa qualitativa**. Rio de Janeiro: UERJ, 2020.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**. São Paulo: Hucitec, 2008.
- NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.
- PASSEGGI, Maria da Conceição. Narrativas autobiográficas. **Educação & Sociedade**, 2011.
- PERROT, Michelle. **Minha história das mulheres**. São Paulo: Contexto, 2007.
- RIBEIRO, Djamila. **Lugar de fala**. São Paulo: Pólen, 2019.
- SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil. **Educação & Realidade**, 2017.
- SILVA, Joselina da; EUCLIDES, Maria Simone. Falando de gênero, raça e educação: trajetórias de professoras doutoras negras de universidades públicas dos estados do Ceará e do Rio de Janeiro (Brasil). **Educar em Revista**, Curitiba, v. 34, n. 70, p. 51-66, jul./ago. 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.58760>.

SILVA, Edielson. **Os Desafios e a Importância da Educação de Jovens e Adultos no Brasil**. Disponível em: <https://imap.org.br/os-desafios-e-a-importancia-da-educacao-de-jovens-e-adultos-no-brasil/>. Acesso em: 27 jun. 2024.

TEIXEIRA, Cíntia Maria; KIND, Luciana. **Narrativas, mulheres e resistências**. São Paulo: Letra e Voz, 2020.

TITÃS. Comida. In: TITÃS. **Jesus não tem dentes no país dos banguelas**. São Paulo: WEA, 1987.

UNESCO. **Global report on adult learning and education**. Hamburgo: UNESCO, 2009.

VIGANO, Samira de Moraes Maia. Sentidos e significados de ser mulher. **Revista Educação**, 2020.

VIDA MARIA. **Vida Maria**. Direção: Márcio Ramos e Joelma Ramos. Curta-metragem e Animação. Ceará: 2006.

APÊNDICES

APÊNDICE A- CÍRCULOS DE CULTURA

Os encontros ocorreram no espaço escolar da EJA, na Unidade do CESEC de Viçosa, em ambiente previamente organizado para favorecer o acolhimento, circularidade e interação entre as participantes. As cadeiras e mesas foram dispostas em círculo, reafirmando simbolicamente a ausência de hierarquias e a centralidade da palavra. Ao longo das atividades, utilizaram-se músicas, poemas, objetos simbólicos, imagens, excertos literários e produções escritas como elementos disparadores das memórias e reflexões.

1. Primeiro Círculo de Cultura – “Raízes da Vida: infância, silêncios e primeiras interrupções”

Objetivo do encontro

O primeiro círculo teve como objetivo provocar a rememoração das experiências de infância, das vivências escolares iniciais e das primeiras rupturas no percurso educacional das participantes.

Dinâmica desenvolvida

O encontro iniciou-se com uma ambientação musical e leitura de um trecho da obra de Conceição Evaristo, especialmente de *Poemas da recordação e outros movimentos*, como forma de introduzir a noção de escrevivência e de memória como resistência. Após a leitura, as participantes foram convidadas a manusear objetos simbólicos (cadernos antigos, fotografias, flores, tecidos, lápis), escolhendo aquele que melhor representa sua infância. A partir desse objeto, cada participante registrou palavras-chave que representassem essa fase de suas vidas

Temáticas emergentes

Durante o diálogo, emergiram:

- Relatos de pobreza e trabalho precoce;
- Interrupções escolares motivadas por responsabilidades domésticas;
- Racismo estrutural e discriminações vivenciadas;

- Casamentos e maternidade precoce;
- Silenciamentos e violências.

As falas revelaram como gênero, raça e classe se entrecruzam nas trajetórias, configurando processos de exclusão que naturalizaram a evasão escolar.

Produção escrita

Ao final do encontro, foi proposta uma breve escrita autobiográfica intitulada:

“Se minha infância pudesse falar...”

2. Segundo Círculo de Cultura – “Corpo, trabalho e resistência: juventude e vida adulta”

Objetivo do encontro

O segundo círculo buscou problematizar as experiências da juventude e da vida adulta, com foco nas relações de trabalho, maternidade, violência simbólica e resistência cotidiana.

Elemento disparador

O encontro foi iniciado com a audição da música *A Carne*, interpretada por Elza Soares, cuja letra suscitou forte mobilização emocional entre as participantes. A música funcionou como instrumento de insurgência da memória. Algumas mulheres relataram experiências traumáticas que até então permaneciam silenciadas. Houve momentos de emoção intensa, especialmente quando foram discutidas situações de violência, exploração e desvalorização do corpo feminino negro.

Dinâmica reflexiva

Após a audição, realizou-se uma roda de problematização com as seguintes questões norteadoras:

- Quando o seu corpo foi silenciado?
- Em que momento você sentiu que seus sonhos foram interrompidos?
- O que significou trabalhar desde cedo?

O diálogo evidenciou que a maternidade precoce, o casamento compulsório e o trabalho informal constituíram fatores determinantes na evasão escolar.

Registro narrativo

As participantes escreveram sobre a seguinte proposição:

“A mulher que eu fui”

Nessas respostas, expressaram conselhos, pedidos de perdão, acolhimentos e reconhecimentos da própria força.

3. Terceiro Círculo de Cultura – “Retornar é resistir: a EJA como território de reconstrução”

Objetivo do encontro

O terceiro círculo teve como finalidade compreender os sentidos atribuídos ao retorno à escolarização e as transformações decorrentes da experiência na EJA.

Elementos mobilizadores

Foram utilizados:

- Exibição do curta-metragem *Vida Maria*
- Audição da música *Amarelo, Azul e Branco*, interpretada por Anavitória e Rita Lee

O curta provocou reflexões sobre ciclos de repetição da pobreza e da exclusão escolar, enquanto a música trouxe à tona a dimensão da esperança, da leveza e da possibilidade de recomeço.

Problematização coletiva

As questões norteadoras foram:

- O que significa voltar a estudar depois dos 40 anos?
- Houve medos? Que medos vocês enfrentaram?
- O que mudou em vocês desde o retorno?

As falas revelaram:

- Ampliação da autoestima
- Reconstrução da identidade
- Maior autonomia nas decisões familiares
- Desejo a continuidade dos estudos e valorização do espaço escolar.
- Ressignificação do próprio valor social

A EJA foi descrita como espaço de acolhimento, mas também de enfrentamento de preconceitos etários e sociais.

Produção simbólica

Cada participante escolheu o nome de uma flor para representar sua trajetória (Magnólia, Amarílis, Íris, entre outras), simbolizando processos de florescimento tardio e resistência.

Encerramento dos Círculos – “Escrevivências que permanecem”

O encontro final configurou-se como momento de síntese e partilha coletiva, momento no qual, compartilhamos um saboroso lanche e ocasião na qual retomaram-se os principais aprendizados, as memórias revisitadas e as transformações percebidas.

Foi realizado um mural coletivo intitulado:

“A mulher que eu pretendo ser”

As participantes registraram palavras-chave que representaram o processo vivido: resistência, coragem, dignidade, pertencimento, esperança, autonomia. O encerramento reafirmou que o retorno à escola não se limitou à certificação, mas constituiu movimento de afirmação identitária e fortalecimento da consciência crítica.

Síntese metodológica

Os Círculos de Cultura constituíram espaços de produção coletiva de narrativas, nos quais a escuta sensível, a problematização crítica e a valorização das experiências foram centrais.

A metodologia permitiu:

- A co-construção das histórias de vida;

- A emergência de memórias silenciadas;
- A identificação de processos interseccionais de opressão;
- A análise das ressignificações produzidas pelo retorno à EJA.

Os dados produzidos nos círculos, sobretudo as entrevistas e relatos orais foram, em parte, sistematizados e analisados, à luz da abordagem narrativa e da perspectiva interseccional, evidenciando que o retorno à escolarização se configurou como prática de resistência e reexistência.

APÊNDICE B- VOZES-MULHERES

VOZES-MULHERES

A voz de minha bisavó
ecooou criança
nos porões do navio.
ecooou lamentos
de uma infância perdida.

A voz de minha avó
ecooou obediência
aos brancos-donos de tudo.

A voz de minha mãe
ecooou baixinho revolta
no fundo das cozinhas
alheias debaixo das trouxas
roupagens sujas dos
brancos pelo caminho
empoeirado rumo à favela

A minha voz ainda
ecoa versos
perplexos com
rimas de sangue e
fome.

A voz de minha filha
recolhe todas as nossas
vozes recolhe em si
as vozes mudas caladas
engasgadas nas gargantas.

A voz de minha filha
recolhe em si
a fala e o ato.
O ontem – o hoje – o agora.
Na voz de minha filha
se fará ouvir a
ressonância O eco da
vida-liberdade.

(EVARISTO, *Conceição. Poemas da recordação e outros movimentos*. 3. ed. Rio de Janeiro: Malê, 2017, p. 24-25).

RECORDAR É PRECISO

O mar vagueia onduloso sob os meus
pensamentos, a memória bravia lança o leme:
recordar é preciso.

O movimento vaivém nas águas-lembranças
dos meus marejados olhos
transborda-me a vida,
salgando-me o rosto e o
gosto. Sou eternamente
náufraga, mas os fundos
oceanos
não me amedrontam e nem me imobilizam.
Uma paixão profunda é a boia que me
emerge.
Sei que o mistério subsiste além das águas

(EVARISTO, *Conceição. Poemas da recordação e outros movimentos*. 3. ed. Rio de Janeiro: Malê, 2017, p.11).

APÊNDICE C-TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Projeto de Pesquisa: “Desta vez eu não desisto”: escritórias de mulheres negras e o retorno à Eja em Círculos de Cultura

Pesquisadora responsável: Elaine Regina do Carmo (Mestranda em Educação – UFV)

Orientadora: Profa. Dra. Bethânia Medeiros Geremias (UFV)

Você está sendo convidada a participar, de forma voluntária, da pesquisa intitulada **“Desta vez eu não desisto”: escritórias de mulheres negras e o retorno à Eja em Círculos de Cultura**, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Viçosa (UFV). Esta pesquisa, de caráter qualitativo, tem como propósito compreender as experiências, memórias e sentidos atribuídos ao retorno à escolarização por mulheres negras com idade entre 40 e 60 anos que estudam na EJA, considerando os atravessamentos de raça, gênero, classe social e etarismo presentes em suas trajetórias. A investigação será conduzida por meio de encontros narrativos presenciais, cuidadosamente planejados para favorecer a escuta ativa, o acolhimento e a expressão livre das participantes, em um ambiente seguro e respeitoso.

Sua participação consistirá na presença em cinco encontros coletivos, denominados Círculos de Cultura que ocorrerão em datas e horários previamente combinados com a instituição de ensino e com as demais participantes. Esses encontros serão organizados de forma a promover a reconstrução simbólica das histórias de vida por meio da interação com objetos, imagens, músicas, aromas, palavras e perguntas reflexivas. Cada encontro tratará de uma etapa da vida: infância, juventude, vida adulta e um momento de encerramento celebrativo. Durante os encontros, você será convidada a compartilhar suas experiências através de conversas, produção de textos, desenhos, colagens ou outras formas expressivas que julgar apropriadas. Caso se sinta confortável, suas falas poderão ser registradas por meio de anotações ou gravações de áudio, exclusivamente para fins de análise da pesquisadora. As gravações, se autorizadas, serão utilizadas apenas pela pesquisadora e sua orientadora, e posteriormente descartadas após a finalização da pesquisa.

Cabe destacar que sua participação é totalmente voluntária e você poderá desistir em

qualquer momento, sem prejuízos ou necessidade de justificativa. Não haverá qualquer tipo de remuneração ou benefício financeiro, mas espera-se que o processo de partilha e escuta proporcione um espaço de valorização de sua história, fortalecimento da autoestima, reconhecimento de suas estratégias de resistência e contribuição para o debate educacional em contextos de desigualdade social. Embora o risco seja mínimo, é possível que a rememoração de experiências traga sentimento de tristeza, dor ou desconforto. Caso isso ocorra, você poderá interromper sua participação imediatamente e, podendo retornar, a seu tempo, às atividades, caso queira.

Todas as informações compartilhadas serão tratadas com o máximo de confidencialidade e privacidade. Não haverá divulgação de nomes verdadeiros, e você poderá escolher um pseudônimo para ser usado em qualquer publicação, apresentação ou material acadêmico decorrente desta pesquisa. Nenhuma imagem, gravação ou informação que permita sua identificação será utilizada sem sua autorização expressa. Todas as informações coletadas serão armazenadas em ambiente seguro, protegidas por senha, e utilizadas unicamente para os fins científicos propostos. A qualquer momento, você poderá solicitar esclarecimentos, informações adicionais ou a exclusão de seus dados.

A presente pesquisa está em conformidade com as diretrizes éticas previstas na Lei nº 14.874, de 28 de maio de 2024, do Conselho Nacional de Saúde, que dispõe sobre a proteção de pessoas em pesquisas científicas no Brasil. A pesquisa será submetida à aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Viçosa, que acompanhará seu cumprimento ético e legal. Todas as diretrizes que garantem o respeito à autonomia, à dignidade humana, à proteção de dados pessoais e à liberdade das participantes serão rigorosamente observadas. O rigor ético é um pilar fundamental deste trabalho, e será assegurado um ambiente de diálogo, acolhimento e escuta respeitosa, no qual você possa se sentir segura para compartilhar suas experiências, sem receio de julgamentos ou exposições indesejadas.

Caso você concorde com sua participação, pedimos que assine este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. A assinatura confirma que você foi informada sobre os objetivos, procedimentos, riscos e benefícios da pesquisa, que teve a oportunidade de tirar dúvidas e que participa de forma consciente e voluntária. Ao assinar, você também poderá autorizar, se desejar, o uso de sua voz (áudio) e/ou imagem (fotos) para fins estritamente acadêmicos, garantindo-se, em todos os casos, o anonimato e a não exposição da sua identidade real.

Você receberá uma cópia deste termo e poderá, a qualquer momento, entrar em

contato com a pesquisadora responsável para esclarecer dúvidas, obter informações ou solicitar sua saída do estudo. Agradecemos imensamente sua colaboração e confiança. Sua história importa e é parte essencial da construção de um conhecimento mais justo, humano e transformador.

APÊNDICE D- AUTORIZAÇÃO PARA USO DE IMAGEM E/OU GRAVAÇÕES DE ÁUDIO

- () AUTORIZO que minha voz (áudio) seja gravada durante os encontros narrativos, exclusivamente para fins desta pesquisa, com garantia de sigilo e anonimato.
- () NÃO AUTORIZO a gravação da minha voz (áudio) durante os encontros narrativos.
- () AUTORIZO o uso de imagens (fotos) de minha participação nos encontros, somente se utilizadas em eventos científicos, apresentações acadêmicas ou materiais didáticos, sem identificação pessoal.
- () NÃO AUTORIZO o uso de qualquer imagem (fotos) que me identifique durante os encontros.

Obs.: Independentemente da autorização, a pesquisadora compromete-se a não divulgar nenhum dado que possa identificar a participante sem o devido consentimento expresso.

APÊNDICE E- DECLARAÇÃO

Declaro estar ciente e de acordo com os termos acima. Recebi uma via deste termo e fui informada de que posso, a qualquer momento, retirar minha autorização sem qualquer prejuízo.

Viçosa, _____ de _____ de 2025

Assinatura da participante:

Nome completo (legível):

Assinatura da pesquisadora:

APÊNDICE F- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Você está sendo convidada a participar, de forma voluntária, da pesquisa intitulada **“Desta vez eu não desisto”**: **escrevivências de mulheres negras e o retorno à Eja em Círculos de Cultura.**

Esta pesquisa tem como objetivo compreender os fatores sociais e subjetivos que motivam mulheres negras com mais de 40 anos a retornar à escolarização na Educação de Jovens e Adultos (EJA), bem como os desafios enfrentados e as estratégias de permanência e resistência desenvolvidas, investigando os efeitos desse retorno em sua autoestima, autonomia e participação na vida pessoal, profissional e comunitária, e como esse processo contribui para o fortalecimento da consciência crítica, a reconstrução de identidades e a afirmação de seus direitos e saberes.

A coleta dos dados será realizada durante o desenvolvimento de cinco oficinas presenciais com mulheres negras com mais de quarenta anos matriculadas na Educação de Jovens e Adultos, planejadas como espaços de escuta ativa, partilha sensível e valorização das suas histórias de vida e escolarização. As atividades propostas contemplam dinâmicas de apresentação, debates sobre desigualdades educacionais, contação de histórias, expressão artística, reflexões sobre identidade e autoestima, além de um momento final de avaliação e celebração coletiva. Durante as oficinas, serão utilizadas estratégias criativas com músicas, imagens, filmes, objetos simbólicos, perguntas reflexivas e produções artísticas como forma de mobilizar memórias e promover o reconhecimento das trajetórias individuais. Você será convidada a participar desses encontros, que acontecerão em datas previamente combinadas, em ambiente acolhedor e seguro. Poderá se expressar de forma livre, por meio de conversas, escritas, desenhos, colagens ou outras linguagens que considerar mais adequadas para narrar suas vivências.

Se concordar, suas narrativas poderão ser coletadas por meio de registros escritos, fotográficos e de áudio e vídeo, a serem utilizados exclusivamente pela pesquisadora para fins acadêmicos, com total respeito à sua privacidade. Nenhuma informação pessoal será divulgada e, caso deseje, você poderá escolher um pseudônimo para garantir o anonimato, o sigilo e a segurança na divulgação dos resultados.

A sua participação é completamente voluntária, assim você poderá desistir a qualquer momento, sem prejuízo algum. Não há qualquer tipo de compensação financeira, mas espera-se que o processo de partilha e escuta promova o reconhecimento de sua trajetória, o fortalecimento da autoestima e o empoderamento por meio da valorização de

suas vivências. Esta pesquisa envolve riscos potenciais, que serão minimizados da seguinte forma: i) invasão de privacidade e divulgação de dados confidenciais: risco de exposição indevida de informações pessoais e relatos sensíveis compartilhados pelas participantes. Para minimizar esse risco, garante-se que a pesquisa somente será iniciada a partir da aprovação pelo Sistema CEP-CONEP, assegurando a proteção dos seus direitos, da sua dignidade e da confidencialidade das informações partilhadas. Garantimos, que os dados coletados serão utilizados exclusivamente para os fins desta pesquisa e que serão tratados com absoluto sigilo e confidencialidade, protegendo a privacidade das participantes. Serão armazenados em uma pasta específica, no computador da pesquisadora responsável, com acesso restrito, e os nomes das participantes serão substituídos por pseudônimos; ii) interferência na vida e na rotina das participantes: risco de sobrecarga das participantes, que já conciliam estudos com trabalho e outras responsabilidades. Para minimizar esse risco, as oficinas serão realizadas em horários e dias convenientes para as participantes, durante o período regular das aulas da EJA.

A participação será voluntária, e as participantes poderão se ausentar quando necessário; iii) desconforto emocional e revitimização: risco de as participantes se sentirem desconfortáveis ou constrangidas ao compartilhar memórias dolorosas ou experiências de violência e discriminação. Para minimizar esse risco, será garantido o direito de não se manifestar ou interromper o relato a qualquer momento. A pesquisadora oferecerá acolhimento e escuta atenta, validando os sentimentos e experiências das participantes. A pesquisadora se compromete a criar um ambiente seguro, respeitoso e livre de julgamentos. As participantes terão acesso às transcrições para revisar, suprimir ou acrescentar informações; iv) relações de poder: a relação entre pesquisadora e participantes pode influenciar os relatos e a dinâmica das oficinas. Para minimizar esse risco, a pesquisadora adotará uma postura de horizontalidade, transparência e respeito, valorizando os saberes e experiências das participantes como igualmente importantes.

Diante de eventuais danos resultantes de sua participação na pesquisa, previstos ou não no Registro de Consentimento Livre e Esclarecido, desde que identificados e comprovados, você terá assegurado o direito à assistência e indenização, conforme Art. 19, Parágrafo 2 da Resolução CNS no 510 de 2016.

Espera-se que esta pesquisa traga os seguintes benefícios: i) contribuições teóricas: produção de conhecimento acadêmico sobre as vivências de mulheres negras na EJA, um grupo frequentemente invisibilizado nas pesquisas educacionais; aprofundamento da discussão sobre as interseccionalidades de gênero, raça, classe e idade na EJA, revelando as

complexas formas de opressão que essas mulheres enfrentam; fortalecimento da abordagem narrativa como metodologia de pesquisa relevante para valorizar as vozes e experiências dos sujeitos da pesquisa; ii) contribuições práticas: geração de subsídios para a formulação e implementação de políticas educacionais mais inclusivas na EJA, que considerem as especificidades e demandas das mulheres negras; desenvolvimento de práticas pedagógicas mais sensíveis e empoderadoras, que valorizem os saberes e experiências das participantes e promovam sua autoestima e autonomia; criação de espaços de diálogo e reflexão que contribuam para o empoderamento das mulheres e para o fortalecimento de sua identidade e senso de pertencimento.

Caso você concorde em participar, pedimos que assine este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. A assinatura confirma que você foi informada sobre os objetivos, procedimentos, benefícios e eventuais riscos da pesquisa, teve oportunidade de tirar dúvidas e que participará de forma consciente e livre. Você receberá uma via assinada deste termo e poderá, a qualquer momento, entrar em contato com a pesquisadora responsável para obter esclarecimentos, informações ou para se retirar da pesquisa. Sua participação é valiosa e representa uma contribuição fundamental para o reconhecimento das histórias de mulheres como você — protagonistas de trajetórias que merecem ser escutadas, registradas e respeitadas.

Eu, _____, contato: _____, fui informada sobre os objetivos e as atividades da pesquisa **“Desta vez eu não desisto”: escrevivências de mulheres negras e o retorno à Eja em Círculos de Cultura** e concordo em participar de forma voluntária. Recebi uma via deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e tive a oportunidade de esclarecer todas as dúvidas. Autorizo igualmente o uso de imagens e a gravação de áudio desta entrevista, bem como o uso destas gravações e imagens para fins de divulgação científica: () Sim () Não

As gravações de áudio serão transcritas para análise de conteúdo. Tanto as gravações quanto as imagens dos participantes (registros fotográficos) serão armazenadas sob a responsabilidade da pesquisadora por cinco (5) anos, de acordo com a Resolução CNS nº 510 de 2016, e, posteriormente, destruídas.

Nome do Pesquisador Responsável: Bethania Medeiros Geremias

Endereço: Rua Professora Argina Silvina Ferreira, 117 Lourdes, Viçosa - MG - CEP 36572010.

Telefone: (31) 99741-5777

Email: bmgeremias@ufv.br

Em caso de discordância ou irregularidades sob o aspecto ético desta pesquisa, você poderá consultar:

CEP/UFV – Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos Universidade Federal de Viçosa
Edifício Arthur Bernardes, piso inferior
Av. PH Rolfs, s/n – Campus Universitário
Cep: 36570-900 Viçosa/MG
Telefone: (31)3612-2316
Email: cep@ufv.br

Viçosa, _____ de _____ de 20____.

Assinatura do Participante

Assinatura do Pesquisador