

OS DESAFIOS DE MULHERES NEGRAS PELA GARANTIA DO DIREITO A ESCOLARIZAÇÃO

THE CHALLENGES OF BLACK WOMEN TO GUARANTEE THE RIGHT TO SCHOOLING

Mônica Clementino de Menezes¹

Adenilson Souza Cunha Junior²

RESUMO: Esse texto tem a finalidade refletir acerca das motivações que levaram as mulheres negras a se matricularem nas classes de Alfabetização da Educação de Jovens e Adultos (EJA), tal como sobre os desafios por elas enfrentados para garantir o direito à escolarização. A presente investigação constitui um fragmento da pesquisa desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), campus de Vitória da Conquista. Ela está alicerçada pela análise bibliográfica e documental e pela abordagem e interpretação da pesquisa qualitativa, cuja elaboração dos dados deu-se por meio do roteiro de entrevista semiestruturada, com oito mulheres negras (pretas e pardas), estudantes do I segmento, I e II etapas da EJA que equivale ao ciclo de alfabetização 1º e 2º, 3º ano do Ensino Fundamental, da rede municipal de Porto Seguro, na Bahia. Os resultados da pesquisa evidenciaram que retornar para a escola, aprender a ler e a escrever com autonomia é, para as mulheres negras, um ato de emancipação e de liberdade, já que, em função disso, elas se tornam exemplo para seus familiares e insurgem contra todos os desafios que enfrentam para estudar, para terem a possibilidade de mobilidade social e com isso, poderem ir e vir. Diante disso, a sala de aula é muito mais que um espaço de aprender a decifrar letras e textos, mas lugar de falar ouvir sua própria voz.

PALAVRAS-CHAVE: Mulheres negras. Escolarização. Direito. Emancipação.

ABSTRACT: This text aims to reflect on the motivations that led black women to enroll in literacy classes for youth and adult education (EJA), as well as the challenges they faced to guarantee their right to schooling. This research is a fragment of the research developed within the scope of the Postgraduate Program in Education of the State University of Southwest Bahia (UESB), Vitória da Conquista campus. It is based on bibliographic and documentary analysis and on the approach and interpretation of qualitative research, whose data were prepared through a semi-structured interview script with eight black women (black and brown), students of the I segment, I and II stages of EJA, which is equivalent to the literacy cycle 1st and 2nd, 3rd year of Elementary School, of the municipal network of Porto Seguro, Bahia. The results of the research showed that returning to school and learning to read and write independently is, for black women, an act of emancipation and freedom, since, as a result, they become an example for their families and rise up against all the challenges they face in order to study, to have the possibility of social mobility and, with that, to be able to come and go. In view of this, the classroom is much more than a space to learn to decipher letters and texts, but a place to speak and hear one's own voice.

KEYWORDS: Black women. Schooling. Right. Emancipation.

¹ Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. E-mail: monikinha.menezes@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-4335-3693>

² Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. E-mail: adenilsoncunha@uesb.edu.br

<https://orcid.org/0000-0003-3622-1799>

● Informações completas no final do texto

Introdução

A Constituição Federal de 1988, no artigo 205, assegura que a educação é direito de todos e dever do Estado. Sendo assim, não importa a origem regional, o gênero ou o grupo étnico a que a pessoa pertença, ela deve ter garantido o acesso e a permanência na escola. Entretanto, percebemos algumas contradições na garantia desse direito. Isso porque alguns brasileiros, dependendo dos lócus de origem, são atravessados pela desigualdade social, territorial e étnica. Assim, muitos presenciaram desde a infância, em sua família ou próxima a ela, a existência de pessoas que vivem em condição de analfabetismo, sujeitos a quem foi negado o direito à escolarização.

Tal realidade fica mais evidente quando o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), bem como outras agências de pesquisa, divulgam dados indicando, por exemplo, que a região Nordeste possui as maiores taxas de analfabetismo do país. Entre esse grupo, a população de pretos/as, pardos/as e indígenas compõe os índices mais elevados de pessoas não alfabetizadas. “O analfabetismo na Região Nordeste (14,2%) continuou sendo o dobro da média nacional (7,0%) – em 2010, as taxas eram, respectivamente, de 19,1% e 9,6%” (IBGE, 2022). Além disso, dados divulgados pelo mesmo instituto “em 2023 apontam que 71,6% das pessoas que não completaram o ensino médio eram pretas e pardas, enquanto entre os brancos a porcentagem foi de 27,4%”. (IBGE, 2024).

Cabe esclarecer que a proximidade com a alfabetização de jovens e adultos surgiu no ambiente familiar, mesmo que inicialmente não se tivesse ciência da importância da Educação de Jovens e Adultos (EJA) para a aprendizagem ao longo da vida. Fomos nos envolvendo com ações e projetos voluntários de alfabetização de adultos, com o intuito de ensinar aos nossos pais e outros trabalhadores rurais afrodescendentes e não alfabetizados a ler e escrever, para que pudessem conviver com mais dignidade e autonomia na sociedade da escrita. Assim como Freire (2001, p. 19), “[...] vi a alfabetização de adultos como um ato político e um ato de conhecimento, por isso mesmo um ato criador”. Um ato de libertação, um ato de garantir àquelas pessoas o direito que lhes foi negado, de perceberem-se como cidadãos do mundo.

É importante pensar que educação de jovens e adultos não se encerra após o processo de alfabetização, visto que ela constitui apenas o início do percurso de aprendizagem ao longo da vida, como assegurado pelos documentos e legislação nacionais e internacionais. Infelizmente, no Brasil, as oportunidades de gozar dos bens sociais não são iguais para todos, embora a Constituição Federal de 1988 assegure, no Art. 5º, que “Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza” (Brasil, 1988). Entretanto, há regiões brasileiras que sofrem um certo *apartheid* social, visto que as políticas públicas que asseguram os direitos fundamentais básicos da população são incipientes e não alcançam a todos.

Para Menezes e Cunha Junior (2021, p. 1138), “A história constitutiva da alfabetização para jovens e adultos no Brasil nasce das lutas dos movimentos sociais, políticos, religiosos e da sociedade civil pelo direito à escolarização de pessoas adultas”. Assim, ao ingressar na docência, sentirmos a necessidade de assumir o compromisso profissional e político de contribuir com a construção do conhecimento na área de alfabetização da EJA, visto que, ao fazer docente nos fez perceber quanto esse público é diverso, plural e específico, cujas trajetórias escolares têm raízes históricas e envolvem questões étnicas raciais e de gênero.

Embora tenhamos chegado ao século XXI com avanços significativos no campo da universalização da educação básica, com o aumento da inserção da classe popular no ensino superior e com as mulheres ocupando diversos espaços na sociedade, o nível de desigualdade entre mulheres pretas e pardas continua alto em relação às mulheres brancas. Essas primeiras vivenciam o desafio de acessar e permanecer na escola, além de ter que superar as mazelas da violência, do analfabetismo e da exclusão. Em 2014, o IBGE apontou que: “O analfabetismo entre negras é duas vezes maior que entre brancas” (AGÊNCIA BRASIL, 2014).

Para Arroyo (2012, p. 24), é necessário “reconhecer os jovens e adultos como membros de coletivos [...] O coletivo negro, o coletivo mais pobre, o coletivo de trabalhadores, o coletivo dos sem-trabalho, o coletivo das mulheres.” Tal realidade alicerçou o desejo de aprofundar a compreensão sobre essa temática, dada a proximidade com minha história pessoal, de mulher negra advinda da escola pública, de minha leitura do mundo e das minhas experiências sociais e políticas na educação.

Com base nessas análises, este texto tem a finalidade de refletir sobre as motivações que levaram as mulheres negras a se matricularem nas classes de Alfabetização de EJA, bem como sobre os desafios enfrentados para garantir o direito à escolarização. Este texto constitui um fragmento da pesquisa desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), campus de Vitória da Conquista.

A análise está alicerçada pela abordagem e interpretação da pesquisa qualitativa, cuja elaboração dos dados deu-se por meio do roteiro de entrevista semiestruturada, com oito mulheres negras (pretas e pardas), estudantes do I segmento, I e II etapas da Educação de Jovens e Adultos, que equivale ao ciclo de alfabetização 1º e 2º ano do Ensino Fundamental, segmento EJA, da rede municipal de Porto Seguro, na Bahia. Marconi e Lakatos (2005, p. 269) destacam que a análise qualitativa “[...] fornece análise mais detalhada sobre investigações, hábitos, atitudes e tendências de comportamentos”. Como mais uma forma de respaldar as análises, recorremos, a pesquisa bibliográfica, que para Severino, (2007, p.122) “[...] registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses etc”.

Também fundamentamos as reflexões em análises documentais, portarias, resoluções e pareceres que versam sobre a EJA em âmbito nacional e municipal. Além disso, consultamos atas de resultados finais das turmas que essas mulheres frequentavam e as fichas de matrículas das educandas para buscar informações sobre autodeclararão de raça/cor, local de residência, condições socioeconômicas, dentre outras questões.

Por fim, visitamos as quatro escolas, lócus da pesquisa, e agendamos previamente as entrevistas com as estudantes em dias diferentes, atendendo à disponibilidade delas. Salientamos que todas assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Quanto aos nomes utilizados pelas entrevistadas, estes foram escolhidos por cada uma delas, como homenagem às mulheres negras que fizeram história no continente africano.

Com base nos dados coletados, a análise de conteúdo (Bardim, 2011) serviu para aprofundar a compreensão das experiências e desafios enfrentados pelas colaboradoras da pesquisa em relação à alfabetização na EJA. A análise foi realizada considerando a categorização, codificação, análise e interpretação.

A Categorização se deu no momento da transcrição das entrevistas e, de modo a realizar uma leitura profunda para identificar temas e padrões emergentes nas falas das

mulheres: Motivações para retornar à escola; experiências de racismo, sexismo e discriminação dentro e fora da escola; impacto da pobreza, trabalho infantil e responsabilidades familiares na trajetória educacional; Percepções sobre a importância da alfabetização e seus impactos na vida.

A Codificação foi o segundo momento. Após definir as categorias, passamos a codificar os trechos das entrevistas que se encaixavam em cada categoria. Uma vez codificados os dados, passamos para a análise. Nesse terceiro momento analisamos a frequência e a relevância de cada categoria de modo a identificar as relações entre as categorias e como elas se conectam para formar um quadro abrangente das experiências das mulheres.

Esses momentos nos possibilitaram interpretar os resultados da análise à luz da literatura sobre EJA, relações raciais, gênero e classe social, buscando conexões entre as falas das mulheres, os documentos analisados e as teorias que sustentam a pesquisa. Durante a análise, confrontamos os resultados da análise de conteúdo com os dados da pesquisa bibliográfica e documental para fortalecer a validade das interpretações.

Alfabetização de mulheres negra na EJA: o mapa das ausências

A escola, enquanto uma das instituições sociais pensadas para contribuir com a formação acadêmica dos sujeitos, deveria constituir-se um espaço privilegiado para desconstruir visões e ações preconceituosas, racistas e discriminatórias que ainda repercutem na sociedade acerca de raça e gênero. No entanto, para Cunha Junior e Menezes (2023, p. 56), “A escola, enquanto uma instituição social mediadora do processo de formação e construção do conhecimento científico, durante décadas, invisibilizou e negou a existência da diversidade que perpassa esse espaço”.

Nesse sentido, percebe-se que a escola não tem conseguido ainda transcender o papel de transmissora de conhecimento ideológico daqueles que detêm o poder político e econômico, isto porque, atrelada a um estado regulador, alicerçada pelo pensamento político e pedagógico da classe hegemônica, a escola acaba por desempenhar uma função contraditória, pois, ao mesmo tempo que se fundamenta em discursos de democracia, igualdade e libertação para todos, contraditoriamente, reproduz e legitima ideias dominantes que classificam e separam os indivíduos, de acordo o gênero e o grupo étnico a que pertence.

As discriminações de raça e gênero produzem efeitos imbricados, ainda que diversos, promovendo experiências distintas na condição de classe e, no caso, na vivência da pobreza, a influenciar seus preditores e, consequentemente, suas estratégias de superação. Neste sentido, são as mulheres negras que vivenciam estas duas experiências, aquelas sempre identificadas como ocupantes permanentes da base da hierarquia social (Silva, 2013, p. 109).

Ao dialogarmos com as oito mulheres negras estudantes de quatro classes de alfabetização na Educação de Jovens e Adultos, da rede pública municipal de educação de Porto Seguro, na Bahia, percebemos que, durante o processo de alfabetização, essas mulheres são atravessadas por marcadores sociais que as oprimem e subalternizam, muitas vezes expulsando-as da sala de aula. Em suas falas, fica explícito que suas vivências e experiências com a escola são caracterizadas por um mapa de ausências de direitos desde a infância e que, ao buscarem as salas de alfabetização na EJA, essas mazelas são legitimadas por meio de falas e práticas educativas esvaziadas de significados.

Eu estudei pouco tempo, quando era criança, mas parava sempre, nunca terminava o ano, tinha que trabalhar para ajudar no sustento de minha família. Não lembro quanto tempo estudei quando criança. Quando eu tava com 12 anos voltei para escola estudei até a 8^a série, mas eu não aprendi direito não. Eu achei que eles me passavam pela janela, eu não lia direito, comia letra quando ia escrever uma palavra. Eu não concordava de ir para 8^a série se eu não sabia nada. Então pedi para voltar do zero, agora eu tô aprendendo direito a professora não passa aqueles deveres de criança (Dandara, entrevistada em junho de 2020).

Minha vida dentro e fora da escola já aconteceu muito coisa ruim, por ser preta, pobre e mulher solteira, não tem valor, já penei muito, por essas coisas de ser doméstica e serviços gerais. Quando pequena apanhei de meu pai, quando casei o marido não deixava estudar e um dia, veio me bater eu larguei. No início do ano fiquei sem vontade vim estudar, cansada do trabalho pesado e as vezes a aula era ruim, só dever de silaba, mas no meio do ano mudou a professora aí melhorou um pouco (Lu Makeda, entrevistada em junho de 2021).

Essas mulheres negras estudantes da alfabetização, na educação de jovens e adultos, vivenciaram no percurso de suas vidas, a pobreza, o analfabetismo, o trabalho infantil, o desemprego ou subemprego, a violência, o machismo e o racismo estrutural, e mesmo ao adentrarem na escola enfrentaram uma invisibilidade enquanto estudantes da EJA. Isso acontece porque elas ocupam o espaço da sala de aula, mas não vivenciam dignamente o cotidiano da instituição.

É importante termos a consciência de que a escola é o lugar da diversidade, na qual ocorrem conflitos, contradições étnicas, raciais e de outras naturezas, no entanto, é principalmente o espaço que devemos promover ações que fortaleçam a história, a

cultura e as contribuições dos povos afrodescendentes e africanos (Cunha Junior; Menezes, 2024, p. 52).

Suas narrativas nos fizeram refletir sobre essas ausências, sobre pensar criticamente acerca das condições sociais impostas às mulheres negras pela sociedade brasileira, marcada pelo patriarcalismo que se sustenta sob a égide da dominação masculina e da falta de políticas públicas no campo da EJA. Portanto, tais mulheres esperam da escola muito mais que um local que se aprende a decifrar as letras, palavras e textos, mas um espaço de acolhimento, de diálogo e de respeito aos seus saberes, na qual haja espaço para falar e ouvir suas vozes, muitas vezes silenciadas na sociedade. Para Freire (1987, p. 47, grifos do autor) “O diálogo permite o desenvolvimento do pensar crítico, que significa perceber a realidade como processo”.

Nos diálogos construídos com as mulheres no decorrer da pesquisa, percebemos realidades que pensávamos distantes, como um contexto social atravessado por desigualdade e exclusão de raça, de gênero e de classe que reverberam no espaço escolar. No entanto, o que se observou foi que os entraves as fizeram interromper o processo de escolarização, mas estas subverteram essa ordem e insurgiram ao acessarem a escola.

Assim, poderíamos dizer que com a conquista desse espaço de reivindicação, elas se tornam protagonistas de sua trajetória de vida. Para Passos (2005, p. 171), “[...] a escola reflete o modelo social no qual está inserida. Nela, portanto, também estão presentes as práticas das desigualdades sociais, raciais, culturais e de gênero a que determinados grupos ainda estão submetidos na sociedade brasileira”.

Eu trabalhei desde que nasci, na roça não tive oportunidade de estudar, meu país dizia que a vida de pobre é trabalhar mesmo, desde que o mundo é mundo, ainda bem que não tem mais escravidão, já pensou trabalhar e apanhar? Minha avó contava que a mãe dela pegou esse tempo, na alta temporada eu trabalhei igual escrava, não dava tempo nem de comer direito de camareira, faxineira, cozinheira, para manter a casa e os filhos, só agora to voltando para estudar, porque aqui tudo precisa de leitura (Nandi Ke Bhebhe, entrevistada em junho de 2020).

O mundo do trabalho, alicerçado pelo sistema sociometabólico do capital, estrutura-se baseado no lucro, por isso, explora essas trabalhadoras que também enfrentam opressões por meio de outros marcadores sociais. Nota-se que suas falas são de denúncia do abandono e da ausência de escolas em áreas rurais, como descrito pela estudante Odara: “Quando era criança eu trabalhei muito, eu plantava milho, feijão, limpava o mato com a mão, não tinha escola por perto, restava o trabalho para os filhos dos pobres,

acordava cedo e voltava a boca da noite para casa quando crescia o destino era o casamento”.

Tal fato reflete no aumento da desigualdade educacional brasileira. Para Rivero e Fávero (2009, p. 15), “a alfabetização não é apenas um direito humano básico, é, além disso, um valor decisivo para vencer a pobreza, melhorar a saúde e enfrentar os abusos em relação ao conjunto de direitos humanos”. A negação desse direito às crianças negras, em especial às meninas, é refletida na inserção muito cedo no mundo do trabalho.

Assim uma mulher trabalhadora não é triplamente oprimida ou mais oprimida do que uma mulher branca na mesma classe social, mas experimenta a opressão a partir de um lugar que proporciona um ponto de vista diferente sobre o que é ser mulher numa sociedade desigual, racista e sexista (Bairros, 2013, p. 461).

É importante ressaltar que, nessa fala das estudantes, nota-se um processo acentuado de objetificação da mulher, de ausência da efetivação dos direitos fundamentais, com isso, fica evidente em sua narrativa, os reflexos do processo histórico perverso de colonização exploratória, que não somente colonizou o território, mas sobretudo nossos corpos e mentes. Para além de contribuir para formação de uma sociedade e de uma elite brasileira subserviente ao capital, essa lógica explora e subalterniza sua própria gente.

Na contemporaneidade essa perspectiva se mantém já que as mulheres pretas e pardas são submetidas a baixa escolaridade, por comporem famílias desfavorecidas, o que afeta a maioria dessa massa trabalhadora, especialmente no município que é o lócus desta investigação. Elas dividem seu cotidiano entre as longas jornadas de trabalho em hotéis, restaurantes, barracas de praia e outros estabelecimentos, especialmente na alta temporada³. Desse modo, a escola é deixada em segundo plano, pois muitas dependem do trabalho para manterem seus familiares, visto que muitas são chefes de família e constituem a única renda da casa, assim optam por trabalhar. Para Ribeiro (2019, p. 52), “A herança escravista faz com que o mundo do trabalho seja particularmente racista”.

Conforme salienta Reis (2009, p. 110), “as trajetórias desses educandos, sobretudo a dos adultos, são marcadas por diversas saídas da escola e reentradas na escola, conforme a necessidade do trabalho e da família lhes impõe”. A reflexão de Reis (2009) coaduna com a realidade das mulheres negras com as quais dialogamos nesse estudo,

³ Período de alta circulação de turistas no município de cidade de Porto Seguro, especialmente nos meses de julho, e de outubro a fevereiro.

pois muitas destas interromperam os estudos diversas vezes por conta do trabalho e do sustento de suas famílias, algumas ainda na infância.

Outro fato que nos faz refletir é que essas mulheres se percebem negligenciadas em seus direitos básicos, em especial a educação, todavia, recorrentemente não sabem como lutar para garantir a efetivação deles, pois, mesmo que a legislação brasileira assegure que todos têm direito à educação, a aprender, a escrever e a realizar cálculos, muitas destas ainda se encontram na condição de não alfabetização, já que não leem ou escrevem. Como destaca Lima (2016, p. 56), “Mais do que o conhecimento das letras e dos números, não saber ler e escrever coloca-os em uma posição de submissão, vergonha e dependência”. Tal realidade de ausência de garantia do direito contribui para fortalecer o racismo, o sexism, a pobreza, a intolerância religiosa, dentre outras. “As mulheres negras arcaram com todo o peso da discriminação de cor e de gênero, e ainda mais um pouco, sofrendo a discriminação setorial-regional-ocupacional que os homens da mesma cor e a discriminação salarial das brancas do mesmo gênero” (Soares, 2000, p. 51).

A trajetória dessas mulheres na escola, especialmente nas salas de alfabetização de jovens e adultos, é marcada por interferências e interrupções em seu processo de alfabetização, algumas não chegaram a estudar na infância. Essa é uma realidade experienciada pelas mulheres negras, estudantes das classes de alfabetização de jovens e adultos, dado que acessar e permanecer na escola é um desafio.

Segundo Menezes e Cunha Junior (2023), por esses e outros motivos que estar em uma sala de aula, para muitas dessas mulheres, é uma oportunidade que transcende o ato de aprender a ler e escrever, é estar em um espaço que podem dizer e ouvir sua própria voz.

[...] a sala de alfabetização na EJA, seja no projeto social, na comunidade quilombola, na igreja ou na escola regular tem um significado para além de aprender ler e escrever, é um momento de socialização, um espaço para dizer sua palavra, partilhar suas experiências e saberes construídos “no mundo e com o mundo”, em outro sentido, é a oportunidade de construir uma aprendizagem ao longo da vida, para além dos muros da escola (Menezes; Cunha Junior, 2023, p.115).

A presença das mulheres negras de mais idade nas salas de alfabetização retrata um mapa de ausências na garantia do direito educacional ao longo de sua vida. Além das condições socioeconômicas não favoráveis para uma vida digna, elas são empurradas para o mundo do trabalho ainda na infância, assim, convivem com marcadores sociais

opressivos impostos pela sociedade que segregava e excluía a classe popular, composta por trabalhadores. Para Collins (2021, p. 212, grifos do autor), o livro *Pedagogia do Oprimido* de Freire (2002) é um texto fundamental “Paulo Freire rejeita as análises das relações de poder baseadas apenas em classe [...] O uso que Paulo Freire dá aos termos “opressão” e “oprimidos”, evoca desigualdades de classe, raça, etnia, idade, religião e cidadania”. Nesse sentido, acreditamos que essa análise freireana do oprimido e das opressões por estes sofridos retrata de modo crítico os atravessamentos vivenciados por essas mulheres.

Mulheres negras na alfabetização para pessoas adultas: os desafios em busca da emancipação

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN 9.394/1996, assegura que a Educação de Jovens e Adultos se destina a pessoas que não tiveram a oportunidade de estudar na “idade própria⁴”, compreendemos que o aprendizado, a leitura, a escrita e a construção e ampliação do conhecimento ocorre em qualquer idade. Entretanto, a legislação utiliza o termo idade própria para referir-se aos indivíduos que tiveram o direito à educação negado em algum momento de sua vida. É interessante pensar que a alfabetização de pessoas adultas no país insere-se no processo de assistencialismo e de doação, por essa razão, não há criticidade, posto que é um processo esvaziado de diálogo com a realidade, com os saberes e com os fazeres dos sujeitos.

Assim, é recorrente o senso comum acreditar que a educação de jovens e adultos é constituída apenas do ato de alfabetizar-se. Para além disso, não se tem no âmbito do Estado brasileiro uma política pública educacional voltada para esse campo do saber que se materialize no chão da escola e que, de fato, possibilite aos educandos/as dessa modalidade continuar aprendendo ao longo da vida. Muitas vezes, esses estudantes conseguem acessar a escola, mas as condições materiais em que vivem não as oportunizam permanecer. Como descrito por Cunha Junior (2017, p. 48), “[...] o analfabetismo continua sendo o fenômeno social limiar de um descompasso cada vez mais alargado na direção da equidade e justiça social, requerendo dos governos uma vigilância perene”.

⁴ O termo “idade própria”, descrito no texto, está de acordo com o Artigo 37 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9394/1996, por essa razão, não podemos alterar ou trocar por outro. Acreditamos que todas as idades são próprias para aprender, visto que é possível aprender ao longo da vida.

A Declaração de Hamburgo reconhece a alfabetização como um direito que se estende por toda a vida. “A alfabetização, concebida como um conhecimento básico, necessário a todos num mundo em transformação em sentido amplo, é um direito humano fundamental” (Organização das [...], 1999, p. 23). Nesse sentido, a Conferência Internacional sobre educação de Pessoas Adultas deu visibilidade e protagonismo aos sujeitos da EJA, ao reafirmar a necessidade e a importância de se continuar aprendendo ao longo de toda vida.

Não é apenas ler e escrever; é apropriar-se de um conhecimento básico em todos os níveis da vida, que o ser humano possa progressivamente ter condições de responder às perguntas essenciais que nosso corpo, nossa existência cotidiana nos colocam (Freire; Faundez, 1985, p. 90).

Vale refletir que o processo de iniciar ou retornar à vida escolar, para as estudantes da educação de jovens e adultos, não é algo simples, pois esta ação não depende somente do desejo e do querer deles, mas de suplantar a realidade da sociedade brasileira, marcada por desigualdade e exclusão das minorias.

A exclusão racial via o controle do acesso, sucesso e permanência no sistema de educação manifesta-se de forma que, a cada momento de democratização 164 do acesso à educação, o dispositivo de racialidade se rearticula e produz deslocamentos que mantêm a exclusão racial (Carneiro, 2005, p. 114).

Diante da exclusão racial, de gênero, bem como de outros marcadores sociais que atravessam a vida das mulheres, verifica-se que as oportunidades não iguais para todas, com isso, a aquisição do ato de ler e escrever, que é também um ato de cidadania, fica distante daqueles invisibilizados pela sociedade. Freire (2001, p. 25) pontua que “[...] relembrar que cidadão significa indivíduo no gozo dos direitos civis e políticos de um Estado e que cidadania tem que ver com a condição de cidadão, quer dizer, com o uso dos direitos e o direito de ter deveres de cidadão”. Por sua via, Santos (1996, p.133) ressalta que “ser cidadão é ser dotado de direitos que lhe permitem defrontar com o Estado, mas afrontar também. [...] é aquele que tem a capacidade de entender o mundo, a sua situação no mundo [...]”.

Diante de nosso fazer docente na EJA e das falas das sujeitas da pesquisa percebemos que estas não gozam integralmente da cidadania, como descrito por Freire (2001) e Santos (1996), uma vez que essas mulheres não gozam de direitos fundamentais

garantidos a todo cidadão, como acessar a escola, usar os serviços de um posto de saúde, desfrutar de um trabalho digno dentre outros.

É interessante perceber que muitas destas mulheres são filhas de famílias da classe popular, agricultores ou empregados assalariados de grandes latifúndios, com histórico de analfabetismo entre pais e irmãos. Muitas delas, quando criança, residiam em área distantes dos grandes centros, ou das cidades mais desenvolvidas de sua região. Assim, seus familiares não possuíam os recursos necessários para propiciarem educação para suas filhas, como relatou a estudante Nandi ke Bhebhe: “Eu não estudei porque morava na roça muito longe, minha família não tinha dinheiro para mandar eu e meus irmãos para escola na cidade, aí a gente só voltou a estudar depois de adultos”.

Além das condições sociais desfavoráveis a que eram submetidas, muitas narram a submissão ao machismo e à violência velada que as impedem de estudar pelo simples fato de serem mulheres. Além disso, suas mães vivenciavam condições de submissão, por isso, não tinham forças para lutarem pela educação de suas filhas.

Assim como é verdadeiro o fato de que todas as mulheres estão, de algum modo, sujeitas ao peso da discriminação de gênero, também é verdade que outros fatores relacionados a suas identidades sociais, tais como classe, casta, raça, cor, etnia, religião, origem nacional e orientação sexual, são diferenças que fazem diferença na forma como vários grupos de mulheres vivenciam a discriminação. Tais elementos diferenciais podem criar problemas e vulnerabilidades exclusivos de subgrupos específicos de mulheres, ou que afetem desproporcionalmente apenas algumas mulheres (Crenshaw, 2002, p. 173).

Essa realidade reflete atualmente no quantitativo de mulheres de mais idade que ainda não são alfabetizadas. Muitas iniciaram os seus estudos somente quando estavam adultas, outras tiveram que interromper seus estudos para trabalharem, mas percebemos que todas reconhecem a relevância de estudar. Assim, são muitos os motivos que as levam a iniciar ou retornar o processo de alfabetização.

Outro aspecto que as mulheres relataram são as condições de oferta da alfabetização de jovens e adultos em seu município, posto que em muitas escolas pequenas onde ocorriam as salas de alfabetização, pessoas adultas foram nucleadas tornando-se mais um fator de exclusão da escola, para além da distância de suas residências, a falta de recursos para chegar até a sala de aula e a violência das ruas que as afastaram da instituição de ensino. Para Arroyo (2007, p. 13), há indiferença e exclusão no tratamento dos educandos da EJA, por isso,

A maior parte dos jovens e adultos da EJA são vítimas, exatamente, da rigidez dos tempos escolares desde o pré-escolar e, ainda, teimamos que eles se adaptem à mesma rigidez no tempo da EJA. Será que não há percepção de que não é possível obrigar jovens e adultos que não dominam os seus tempos, que têm que esticá-los, sempre, para poder sobreviver, a modelos rígidos de organização dos tempos escolares?

Alguns marcos legais, como o artigo 6º da Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008, recomenda que “A oferta de Educação de Jovens e Adultos também deve considerar que os deslocamentos sejam feitos nas menores distâncias possível [...]” (Brasil, 2008, n.p.).

Quanto à realidade da Educação de Jovens e Adultos no município de Porto Seguro, a modalidade foi implementada em 2002. Em 2004, a rede teve aproximadamente sete mil alunos matriculados; entretanto, após uma década e meia, em 2018, houve uma redução de 60% de matrículas. “[...] no segundo semestre de 2012, a Secretaria Municipal de Educação – (SEDUC) decidiu que, em 2013, apenas algumas escolas no município oferecessem essa modalidade. Tal decisão provocou o afastamento de centenas de alunos/as da escola, ocasionado por motivos diversos” (DCRM, 2022).

Em 2020, ano em que desenvolvi a pesquisa de mestrado que deu origem a este texto, o município de Porto Seguro possuía 105 escolas da rede municipal, das quais 23 atendiam à Educação de Jovens e Adultos, sendo que apenas 18 possuíam turmas de alfabetização. Atualmente, o município conta com 110 escolas pertencentes à rede municipal, e destas, 26 atendem à modalidade EJA com cerca de 1.496 alunos nos anos finais e 443 nos anos iniciais (SEDUC, 2024).

Mesmo diante das dificuldades enfrentadas, as mulheres negras têm suas trajetórias de vida com uma história antes e outra depois da escola. Nascidas em uma sociedade racista que as colocam em um lugar de não ser, aprendem desde cedo a resistirem e a lutarem. Suas histórias são marcadas por exclusão e pela dualidade, na qual pobres e ricos estão em lados opostos da cadeia social. Entretanto, a inserção na escola, nas salas de alfabetização de jovens e adultos representa a oportunidade de acessarem melhores condições de trabalho e de vida, assim, elas narram que se tornam outra pessoa. “eu me vejo renovada, sou outra pessoa, mais alegre, posso ler, mesmo que ainda gaguejo” (Nandi ke Bhebhe, entrevistada em junho EJA).

O acesso ao mundo do conhecimento contribui para conscientização e para a libertação da submissão imposta ao povo negro, embora saibamos que a escola sozinha não possua o poder de transformar a realidade marcada pelo racismo, o sexismo e a

discriminação de raça e de classe, todavia, ela é uma instituição capaz de alicerçar homens e mulheres para o pensar crítico, que os fazem perceber e resistir. Para Carneiro (2003, p. 3), “O racismo estabelece a inferioridade social dos segmentos negros da população em geral e das mulheres negras em particular, operando ademais como fator de divisão na luta das mulheres pelos privilégios que se instituem para as mulheres brancas”.

Ao fazermos um comparativo das dificuldades enfrentadas pelas mulheres não alfabetizadas ou em processo de alfabetização nas salas de aula de pessoas adultas pesquisadas, é perceptível que as histórias dessas mulheres negras são semelhantes. Elas são marcadas pela ausência de alfabetização na infância, repetência, desistência, interrupções e retornos, bem como a educação como doação, ou seja, como se fosse um favor e não uma obrigação do poder público.

Acerca disso, Gadotti (2014, p. 17) enfatiza que “Os jovens e adultos alfabetizandos já foram desrespeitados uma vez quando tiveram seu direito à Educação negado. Não podem, ao retomar seu processo educacional, ser humilhados [...]. Nesse contexto, refletimos que a educação no Brasil não é igual para todos/as. A negação do direito humano e a exclusão social se tornaram instrumentos de luta para muitas dessas mulheres não perderem a esperança de voltarem a estudar, para isso, elas criam as estratégias para conviver harmoniosamente com a sociedade da escrita.

Na constituição da sociedade brasileira, a população negra foi subalternizada durante séculos. Impedida de gozar do direito à educação, mulheres negras e homens negros tiveram que lutar e insurgir contra o processo de escravização. As narrativas das mulheres entrevistadas nesse estudo são prova de que a educação se destinou, por anos, somente para a classe privilegiada desse país.

As mulheres africanas e afro-brasileiras foram excluídas, ainda mais que os homens, de exercerem seu direito à educação. Mesmo após a constituição do movimento feminista no Brasil, que passou a discutir a desigualdade de gênero na sociedade patriarcal brasileira, as mulheres negras continuaram sem voz e sem espaço para exporem suas demandas sociais e políticas. Sobre esse aspecto Hooks (2015, p. 207) preconiza que

[...] em termos gerais, as feministas privilegiadas têm sido incapazes de falar, com e pelos diversos grupos de mulheres, porque não compreendem plenamente a inter-relação entre opressão de sexo, raça e classe ou se recusam a levar a sério essa inter-relação.

As mulheres pretas e pardas não viam as questões de raça e de classe sendo pauta de debate no movimento feminista brasileiro. Contudo, a demanda não era somente em discutir mais espaço para mulher na sociedade, mas subverter esse lugar marginal que a sociedade brasileira as colocaram durante séculos de escravização e violência. Com a conquista desse espaço de reivindicação, elas se tornam protagonistas de sua trajetória de vida, para terem o direito à educação e a oportunidade de terem voz ativa no meio social em que vivem. Hooks (1995, p.474) ainda destaca que

A pesquisa feminista sobre a condição de pais indica que as mulheres são socializadas para desenvolver práticas relacionais que destaquem nossa capacidade de cuidar dos outros. [...] um tempo para si mesma, para pensar, não é tradicionalmente valorizado para as meninas negras.

Conquistar o direito de se alfabetizar e de continuar aprendendo ao longo da vida é fruto das jornadas de luta e de insurgência de nossas ancestrais negras, que nos trouxeram ao tempo presente, que possibilitaram a nós, acessar a escola em uma sociedade que desrespeita negras/as, que compõem a maioria das camadas populares. Nota-se que embora a escola ainda legitime muito das mazelas sociais e políticas impostas aos negros, é também o espaço para expor a desigualdade, o racismo, a discriminação racial, sexual, de classe e de gênero, como forma para resistir.

Vale ressaltar que a alegria e a felicidade narrada por essas mulheres negras, bem como os gestos, o brilho no olhar, os sorrisos e os suspiros de alívio, enquanto relatavam com se percebiam ou se sentiam por estarem na escola, não se deve somente ao fato de terem aprendido a ler e a escrever, mas sobretudo pela coragem e resistência de terem vencido as barreiras sociais impostas a elas.

Na última década, temos percebido que o número de pessoas negras inseridas na escola, em especial na Educação de Jovens e Adultos, tem crescido de forma gradativa, mas não o suficiente para acabar com a desigualdade educacional no Brasil, que perdura por séculos. Em março de 2017, o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA)⁵ divulgou os dados da pesquisa Retrato da Desigualdade de Gênero e Raça no Brasil, realizada no período de 1995-2015, cujos dados apontam o cenário da EJA no país, incluindo as mulheres negras, especialmente.

⁵ Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) é o órgão público vinculado ao Ministério do Planejamento, Desenvolvimento e Gestão.

Se examinarmos a escolaridade das pessoas adultas, salta aos olhos também o diferencial de cor/raça. Apesar dos avanços nos últimos anos, com mais brasileiros e brasileiras chegando ao nível superior, as distâncias entre os grupos se perpetuam. Entre 1995 e 2015, duplica-se a população adulta branca com 12 anos ou mais de estudo, de 12,5% para 25,9%. No mesmo período, a população negra com 12 anos ou mais de estudo passa de inacreditáveis 3,3% para 12%, um aumento de quase 4 vezes, mas que não esconde que a população negra chega somente agora ao patamar de vinte anos atrás da população branca (IPEA, 2017, p. 2).

Os dados apresentam o retrato de desigualdade severa que atinge a Educação de Jovens e Adultos, em que os brancos sempre tiveram mais acesso aos meios educacionais enquanto os negros ainda permanecem na luta para assegurar um direito já conquistado na legislação. O IPEA ainda aponta que o número de mulheres negras, mãe solo que são chefes de famílias no Brasil é maior que as brancas. No Nordeste, em 2015, esse número foi de 6.056.272, quantitativo maior que em outras regiões do Brasil.

Diante do panorama da educação de adultos apresentado pelo IPEA, refletimos também sobre como esse processo de negação de direitos às mulheres jovens e adultas ainda se configura de forma invisibilizada nos dias atuais. Evidencia, também, como após se inserirem nas salas de alfabetização de jovens e adultos, essas mulheres lutam contra as desigualdades estruturais produzidas pela sociedade e saboreiam cada conquista como descritas pelas entrevistadas. Tais conquistas se materializam em poder ir ao banco sem precisar de ajuda dos filhos e dos netos, usar o celular, pegar o ônibus e tantas outras ações que parecem pequenas, mas para elas têm grande significado social.

Voltei a escola porque queria aprender a ler e meus filhos me incentivaram. Até que aprendi, direitinho. Já envio mensagem escrita no zap, antes era só áudio (risos). Sei qual o ônibus direitinho de ir ao voltar do trabalho. Na escola gente se sente jovem encontra as colegas, os professores, dá risadas, vai para fila pegar merenda igual criança. Eu quero estudar mais terminar o ensino médio quem sabe ir mais para frente (Lu Makeda, entrevistada em junho de 2020).

Vale dizer que estar na condição de subalternidade de analfabetismo, não é uma escolha dessas mulheres, não é falta de vontade de aprender, ou comodismo, é uma prescrição social que condiciona os indivíduos de camadas populares à condição de alienados a não buscar seus direitos sociais, políticos e humanos. Diante disso, é importante assegurar que essas mulheres sejam sujeitas insurgentes, resistentes e protagonistas de sua história de vida, com seus jeitos de ser, humildes, simples e tímidas combatem a desigualdade e lutam para transformar de suas realidades.

Considerações Finais

Para as mulheres negras entrevistadas, ler e escrever significa um ato de liberdade, de emancipação, por conseguinte, constitui a construção da própria dignidade por meio da insurgência na busca de ser mais, pois, mesmo diante da realidade de opressão que atravessa e intersecciona a vida cotidiana dessas mulheres, desde a infância, estas persistem e resistem.

As salas de aulas de alfabetização de jovens e adultos constituem o caminho para essa libertação defendida por Freire (1987), o lugar onde a leitura do mundo se encontra com a leitura das palavras, o local para trocar experiências, ampliar suas visões de mundo. Essas mulheres depositam na escola a esperança para mobilidade social, para alcançar a possibilidade de gozar de bens e serviços aos quais sempre lhes foi negado.

Consideramos que ouvir os relatos de vida e as experiências de oito mulheres que se reconhecem como negras e que são alfabetizadas da EJA em quatro escolas da rede pública municipal de educação, oportunizou-nos desvelar realidades que pensávamos não existir mais. Tal realidade é marcada pelo descompromisso político em todas as instâncias governamentais do país com a EJA, em especial, as classes de alfabetização que são impactadas pela negação de direitos de acesso e permanência dos sujeitos da EJA na escola.

Os dados evidenciam que as turmas do I segmento I, II e III etapas, que equivale 1º aos 5º anos, são compostas por estudantes de mais idade, pessoas que não tiveram acesso à escola por um certo período da vida, principalmente pelas condições materiais e que foram atravessadas por marcadores sociais que interseccionam gênero, raça, classe, idade, religiosidade, condições socioeconômicas, dentre outras.

Referências

AGÊNCIA BRASIL. **Analfabetismo entre negras é duas vezes maior que entre brancas, aponta IBGE**. Arquivo Agência Brasil. Rio de Janeiro, 2014. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2014-10/embargada-para-sexta-feira-denise-griesinger-4>. Acesso em: maio de 2024.

AGÊNCIA DE NOTÍCIAS DOS DIREITOS DA INFÂNCIA — ANDI. **Número de mulheres brancas com ensino superior é três vezes maior que o de negras**. Disponível em <https://andi.org.br>. Acessado em: 22 de mai. de 2024.

ARROYO, M. G. **Curriculum, território em disputa**. 5. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

ARROYO, M. G. **Outros sujeitos, outras pedagogias.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

ARROYO, M. G. **Formar educadoras e educadores de jovens e adultos.** Belo Horizonte: Autêntica/ SECAD-MEC/UNESCO, 2007.

BAIRROS, L. Apresentação Seppir. In: MARCONDES, Mariana Mazzini et al. (org.). **Dossiê Mulheres Negras: Retrato das condições de vida das mulheres negras no Brasil.** IPEA, Brasília, 2013.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** São Paulo: Edições 70, 2011,

BRASIL, Constituição 1988. **Constituição da República Federativa do Brasil:** Brasília, Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016.

BRASIL, MEC. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei nº 9.394/96. Fixa as diretrizes e bases da educacional nacional. Brasília, 1996.

BRASIL, Ministério da igualdade Racial. **Informe MIR - Monitoramento e avaliação - nº 2 - Edição Mulheres Negras.** Brasília-DF - setembro de 2023. Disponível: <https://www.gov.br/igualdaderacial/pt-br>. Acessado em: 22 de mai. de 2024.

BRASIL, **Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008.** Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 06 de mai.2024.

CARNEIRO, A. S. **A Construção do Outro como Não-Ser como fundamento do Ser.** Feusp, São Paulo. (Tese de doutorado), 2005.

CARNEIRO, Sueli. **Enegrecer o feminismo:** a situação da mulher negra na América Latina a partir de uma perspectiva de gênero. Racismos contemporâneos. Rio de Janeiro: Takano Editora, v. 49, p. 58, 2003.

COLLINS, P H. S B. **Interseccionalidade.** tradução Rane Souza. 1ed. São Paulo: Boitempo, 2021.

CRENSHAW, K. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativo ao gênero. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 10, n. 1, 2002.

CUNHA JÚNIOR, A. S. **Formação de professores para a educação de pessoas jovens e adultas no Brasil e no Chile:** um estudo comparado entre o estado da Bahia e a região de Valparaíso. Tese - (Doutorado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação. Orientador: Leônicio José Gomes Soares. Belo Horizonte, 2017.

CUNHA JÚNIOR, A. S. **Saberes construídos pelos professores nas práticas docentes da educação de jovens e adultos.** (Dissertação de Mestrado) Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão: 2012.

CUNHA JÚNIOR, A. S; MENEZES, M. C. de. Alfabetização de jovens e adultos: interfaces dialógicas com a educação das relações étnico-raciais. **Revista em favor de igualdade racial**, Rio Branco – Acre, v.7, n.1, p. 51-68, jan-abr. 2024. Disponível em <https://periodicos.ufac.br/index.php/RFIR>. 20 de mai. de 2024.

FREIRE, P., **Política e educação**: ensaios. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**, 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P.; FAUNDEZ, A. **Por uma Pedagogia da Pergunta**. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

GADOTTI, M. **Por uma política nacional de educação popular de jovens e adultos**. 1. ed. São Paulo: Moderna: Fundação Santillana, 2014.

HOOKS, b. Intelectuais Negras. **Revista Estudos Feministas**, V.3, nº 2, 1995, p. 464-478. Disponível em: <http://arquivo.geledes.org.br>. Acesso: 24 out. 2020.

HOOKS, b. Mulheres negras: moldando a teoria feminista. **Revista Brasileira de Ciência Política**, [s.l.], n. 16, p.193-210, abr. 2015. Fap. UNIFESP (SciELO).

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA — IBGE. **Censo 2022**: Taxa de analfabetismo cai de 9,6% para 7,0% em 12 anos, mas desigualdades persistem. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/>. Atualizada em 17/05/2024. Acessado em: 22 de mai. de 2024.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA — IPEA. **Retrato das Desigualdades de Gênero e Raça - 1995 a 2015**. IPEA: Brasília/DF, 2017. Disponível: <http://www.ipea.gov.br>. Acesso em 18/03/2021

LIMA, E. A. P. **Sou Analfabeta, mas não sou pacata**: Estratégias construídas por mulheres negras pouco escolarizadas para viverem em uma sociedade estruturada pela escrita. Belo Horizonte: UFMG/FaE, 2016. 106 p.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 3.ed. São Paulo: Atlas, 2005.

MENEZES, M. C de; CUNHA JÚNIOR, Adenilson Souza. O estado da arte das pesquisas sobre mulheres negras na alfabetização de jovens e adultos. **Revista ODEERE ISSN 2525-4715 Vol 8, Nº 2, 2023, 92-120 DOI: 10.22481**. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br>. Acesso em: 10 de abr.de 2024.

MENEZES, M. C. de. **Mulheres negras nas salas de alfabetização de jovens e adultos no município de Porto Seguro – Bahia**: diálogos entre as motivações, a interseccionalidade e as políticas públicas de EJA. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED, Vitória da Conquista, 2022. 256f.

MENEZES, M. C.; CUNHA JUNIOR, Adenilson Souza. Mulheres negras nas salas de alfabetização de jovens e adultos-(EJA) no município de Porto Seguro/Ba. Simpósio on-line de Educação (2.: 2021: Ipanguaçu, RN) **Anais do II Simpósio on-line de Educação: Educação, resistência e novos paradigmas: diálogos e possibilidades** [recurso eletrônico], Ipanguaçu (RN), 7 a 9 de abril de 2021. – Dados eletrônicos. – Ipanguaçu, RN: IFRN, 2021. 2129 p.: il.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA — UNESCO. **Conferência Internacional sobre educação de Pessoas Adultos.** (V: 1997: Hamburgo, Alemanha) Declaração de Hamburgo: uma agenda para futuro. Brasília: SESI/UNESCO, 1999.

PASSOS, J. C. **As práticas educativas do movimento negro e a educação de jovens e adultos.** Construção coletiva: contribuições à educação de jovens e adultos. Brasília: UNESCO, MEC, RAAAB, 2005. 362 p.

PORTO SEGURO, **Documento Curricular Referencial Municipal Educação de Jovens, Adultos e Idosos. Volume 8.** Prefeitura Municipal de Porto Seguro - Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Patrimônio Histórico, 2022.

PORTO SEGURO, Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Patrimônio Histórico. **Setor Educacenso.** 2024.

REIS, S. M A. de O. **A inserção dos egressos da educação popular na escola pública:** tensão entre regulação e emancipação. Belo Horizonte — MG. Universidade Federal de Minas Gerais, 2009. (Dissertação de Mestrado).

RIBEIRO, D. **Pequeno Manual Antirracista.** 1. Ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

RIVERO, J.; FÁVERO, O. **Educação de Jovens e Adultos na América Latina:** direito e desafio de todos. Brasília: Editora Moderna/UNESCO, 2009.

SANTOS, M. **As cidadanias mutiladas.** O Preconceito. São Paulo: IMESP, v. 1997, p. 133-144, 1996.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do Trabalho Científico.** São Paulo, SP: Cortez, 2007

SILVA, T D. Mulheres Negras, Pobreza e Desigualdades de Renda. In.: MARCONDES, Mariana Mazzini. et al. **Dossiê mulheres negras:** retrato das condições de vida das mulheres negras no Brasil. Brasília: Ipea, 2013. Cap. IV. p. 109-132.

SOARES, S. S. D. **O perfil da discriminação no mercado de trabalho — Homens negros, mulheres brancas, mulheres negras.** Brasília: Ipea, 2000. p. 26. (Textos para Discussão, n. 769).



NOTAS

IDENTIFICAÇÃO DE AUTORIA

Mônica Clementino de Menezes. Mestra em Educação pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Licenciada em Pedagogia - UneSulBahia e em Sociologia pela Universidade do Estado da Bahia – UNEB. Professora efetiva da Rede Pública Municipal de Educação de Porto Seguro Bahia, BA, Brasil.
E-mail: monica-cmenezes77@hotmail.com
ORCID <https://orcid.org/0000-0003-4335-3693>

Adenilson Souza Cunha Junior. Doutor em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais, com Estágio Doutoral na Universidade de Playa Ancha (UPLA), Chile. Mestre em Educação pela Universidade Federal de Sergipe (2012). Licenciado em Pedagogia pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) e em Sociologia pelo Centro Universitário Internacional. Professor Titular, com dedicação exclusiva, do Departamento de Ciências Humanas, Educação e Linguagem e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, (UESB), BA, Brasil.

E-mail: adenilsoncunha@uesb.edu.br
ID <https://orcid.org/0000-0003-3622-1799>

AGRADECIMENTOS

Não se aplica.

FINANCIAMENTO

Não se aplica.

CONSENTIMENTO DE USO DE IMAGEM

Não se aplica.

APROVAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

Não se aplica.

LICENÇA DE USO

Autores mantêm os direitos autorais e concedem à revista ENSIN@ UFMS – ISSN 2525-7056 o direito de primeira publicação, com o trabalho simultaneamente licenciado sob a Licença Creative Commons Attribution (CC BY-NC-SA 4.0), que permite compartilhar e adaptar o trabalho, para fins não comerciais, reconhecendo a autoria do texto e publicação inicial neste periódico, desde que adotem a mesma licença, compartilhar igual.

EDITORES

Patricia Helena Mirandola Garcia, Eugenia Brunilda Opazo Uribe, Gerson dos Santos Farias.

HISTÓRICO

Recebido em: 08/06/2024 - Aprovado em: 18/12/2024 – Publicado em: 26/12/2024.

COMO CITAR

MENEZES, M. C.; CUNHA JUNIOR; A. S. Os Desafios de Mulheres Negras pela Garantia do Direito a Escolarização. **Revista ENSIN@ UFMS**, Três Lagoas, v. 5, número especial, p. 51-71. 2024.