



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB DEPARTAMENTO  
DE EDUCAÇÃO – DEDC I  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E  
ADULTOS MESTRADO PROFISSIONAL – MPEJA  
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO  
GESTÃO E TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS

**JULIANA ARAÚJO NOGUEIRA DOS REIS**

**RAÇA E GÊNERO NAS HISTÓRIAS DE VIDA DE MULHERES  
NEGRAS DA EJA: INTERCRUZAMENTOS COM A OBRA OLHOS  
D'ÁGUA DE CONCEIÇÃO EVARISTO**

SALVADOR  
2024

**JULIANA ARAÚJO NOGUEIRA DOS REIS**

**RAÇA E GÊNERO NAS HISTÓRIAS DE VIDA DE MULHERES  
NEGRAS DA EJA: INTERCRUZAMENTOS COM A OBRA OLHOS  
D'ÁGUA DE CONCEIÇÃO EVARISTO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação do Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos – MPEJA, da Universidade do Estado da Bahia – UNEB, *Campus I*, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação de Jovens e Adultos. Área de concentração: Formação de Professores e Políticas Públicas.

**Orientador:** Prof. Dr. Gildeci de Oliveira Leite

SALVADOR  
2024

## FICHA CATALOGRÁFICA

Jocélia Salmeiro Gomes - Bibliotecária CRB 1111/5  
Sistema de Biblioteca - UNEB

R375r Reis, Juliana Araújo Nogueira dos  
Raça e gênero nas histórias de vida de mulheres negras da EJA : intercruzamentos com a obra Olhos d'água de Conceição Evaristo / Juliana Araújo Nogueira dos Reis. - Salvador : UNEB, 2024.  
175 f.:

Orientador(a): Gildeci de Oliveira Leite  
Dissertação (Mestrado Profissional) - Universidade do Estado da Bahia. Programa de Pós-Graduação em Educação de Jovens e Adultos - MPEJA, Salvador, 2024  
Contém referências, anexos e apêndices.

1. Evaristo, Conceição, 1946-. 2. Negras. 3. Educação de jovens e adultos. I. Leite, Gildeci de Oliveira, 1972- . II. Universidade do Estado da Bahia - Departamento de Educação - Campus I. III. Título.

CDD: 374

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA

Reconhecido Homologado pelo CNE (Portaria MEC nº 1009, DOU de 11/10/13, seção 1, pág. 11.)

MESTRADO PROFISSIONAL  
EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

DEDC - CAMPUS I  
Departamento  
de Educação



UNEB  
UNIVERSIDADE DO  
ESTADO DA BAHIA



## FOLHA DE APROVAÇÃO

### “RAÇA E GÊNERO NAS HISTÓRIAS DE VIDA DE MULHERES NEGRAS DA EJA: INTERCRUZAMENTOS COM A OBRA OLHOS D’AGUA DE CONCEIÇÃO EVARISTO”

**JULIANA ARAUJO NOGUEIRA DOS REIS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação de Jovens e Adultos – MPEJA, em 11 de dezembro de 2024 como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação de Jovens e Adultos pela Universidade do Estado da Bahia, conforme avaliação da Banca Examinadora:

  
Prof. Dr. GILDECIR DE OLIVEIRA LEITE (UNEB)  
Doutorado em Difusão do Conhecimento  
Universidade Federal da Bahia

  
Profa. Dra. CARLA LIANE NASCIMENTO DOS SANTOS (UNEB)  
Doutorado em Ciências Sociais  
Universidade Federal da Bahia

Documento assinado digitalmente  
gov.br ANTONIO CARLOS MONTEIRO TEIXEIRA SOBRINHO  
Data: 12/12/2024 13:05:37 -0300

Prof. Dr. ANTONIO CARLOS MONTEIRO TEIXEIRA SOBRINHO (UFAL)  
Doutorado em Literatura e Cultura  
Universidade Federal da Bahia

## DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho ao meu companheiro, meus filhos e amigos, que sempre me apoiaram e incentivaram durante toda a jornada acadêmica. Sem o amor e suporte de vocês, essa conquista não seria possível. Muito obrigada!

## AGRADECIMENTOS

À UNEB, Universidade do Estado da Bahia, pela excelência de ensino;

À minha mãe Margarida Araújo, *in memoriam*, que sempre acreditou em mim e é um exemplo a ser seguido;

Ao meu companheiro Hudson, que me motiva e me compreende, meu grande incentivador, responsável por ter entrado no Mestrado, minha luz, meu amor;

Aos meus filhos Guilherme e Mateus, meus eternos incentivadores e amigos;

Ao meu orientador Gildeci Leite que, com sabedoria, sorriso e cumplicidade, confiou no meu potencial. Muita luz e Axé no seu caminho!;

Aos Professores, Dr. Antônio Sobrinho e Dra. Carla Liane, por aceitarem fazer parte da banca examinadora, contribuindo com atenção e sugestões em prol do conhecimento;

Ao MPEJA, seus professores e funcionários, em especial a Nildete pela atenção e paciência em ouvir e tirar as dúvidas em relação ao curso;

Aos grandes amigos que fazem parte da minha vida, sempre presentes nos momentos difíceis, quando pensava em desistir, em especial Gustavo, Eneida, Isabel, Vanderléia e minha parceira de viagem Karla, confidente e inspiração;

Aos anjos que sempre estiveram presentes na minha vida;

Enfim, a todos que de maneira direta ou indireta contribuíram para conclusão de mais um ciclo da minha vida.

REIS, Juliana Araújo Nogueira dos. **Raça e Gênero nas histórias de vida de mulheres negras da EJA**: intercruzamentos com a obra Olhos d'água de Conceição Evaristo. Orientador: Prof. Dr. Gildeci de Oliveira Leite. Bahia: UNEB, 2024. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos – MPEJA) – Departamento de Educação – Campus I, Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Bahia, 2024.

## RESUMO

Este trabalho explora as intersecções entre raça e gênero nas trajetórias de vida de mulheres negras na Educação de Jovens e Adultos (EJA), conectando suas experiências à obra literária **Olhos d'água**, de Conceição Evaristo. O estudo busca compreender como as narrativas de Evaristo dialogam com as vivências dessas mulheres, destacando temas como identidade, resistência e empoderamento. O livro **Olhos d'água**, as mulheres negras da EJA e suas histórias de vida, foco central da pesquisa, especialmente os contos **Olhos d'água** e **Maria**, são analisados sob a perspectiva da memória e da mulher negra, revelando a desigualdade social e cultural em que a pobreza se configura como um problema gerador de diversas reflexões sociais. A metodologia adotada foi qualitativa, baseada em estudos biográficos e entrevistas realizadas com alunas da EJA Etapa VI Noturno, do Colégio Estadual em Tempo Integral Professora Edite Ferreira Fonseca, localizado na Praça Humberto Alves Nogueira, s/n, no município de Santo Estêvão, Bahia. A partir da análise das entrevistas, foram elaboradas sequências didáticas (SD) que auxiliam os professores a integrar a Literatura de Autoria Feminina Negra em suas aulas, valorizando as trajetórias das educandas da EJA Etapa VI do ensino médio.

**Palavras-chave:** Conceição Evaristo, Escrivência, Mulheres Negras na EJA (Educação de Jovens e Adultos).

REIS, Juliana Araújo Nogueira dos. **Race and Gender in the Life Stories of Black Women in EJA: Intersections with the Work Olhos d'água** by Conceição Evaristo. Advisor: Prof. Dr. Gildeci de Oliveira Leite. Bahia: UNEB, 2024. Dissertation (Professional Master's in Youth and Adult Education – MPEJA) – Department of Education – Campus I, State University of Bahia (UNEB), Bahia, 2024.

## ABSTRACT

This paper explores the intersections of race and gender in the life stories of Black women in Youth and Adult Education (EJA), connecting their experiences to the literary work *Olhos d'água* by Conceição Evaristo. The study seeks to understand how Evaristo's narratives resonate with these women's experiences, highlighting themes such as identity, resistance, and empowerment. The book *Olhos d'água*, the central focus of this research, especially the short stories "Olhos d'água" and "Maria," is analyzed from the perspective of memory and Black womanhood, revealing the social and cultural inequalities where poverty emerges as a catalyst for various social reflections. The chosen methodology was qualitative, based on biographical studies and interviews conducted with students from EJA Stage VI, Night Class, at the Full-Time State School Professora Edite Ferreira Fonseca, located at Praça Humberto Alves Nogueira, s/n, in the municipality of Santo Estêvão, Bahia. Following the analysis of the interviews, didactic sequences (DS) were developed to help teachers incorporate Black female literature into their classes, thus valuing the educational journeys of EJA Stage VI high school students.

**Keywords:** Conceição Evaristo, Escrivência, Black Women in EJA (Youth and Adult Education).

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>11</b>
ORIGENS E MOTIVAÇÕES PARA A ESCOLHA DO TEMA DE PESQUISA.....	15
<b>CAPÍTULO 1. A ESCRE (VIVÊNCIA) DE CONCEIÇÃO EVARISTO</b> .....	<b>24</b>
1.1 LITERATURA NEGRA: AS AUSÊNCIAS DAS VOZES DE MULHERES NEGRAS .....	27
<b>CAPÍTULO 2. MULHERES NEGRAS: UM OLHAR SOBRE TRAJETÓRIAS, IMAGINÁRIOS, RESISTÊNCIAS E INTERSECCIONALIDADE</b> .....	<b>33</b>
2.1 OLHAR TEÓRICO DE MULHERES NEGRAS.....	33
2.2 MULHERES NEGRAS NA EJA: QUEM SÃO?.....	44
2.3 A TRAJETÓRIA DA EJA NO BRASIL.....	52
<b>2.2.1 A EJA e seus sujeitos</b> .....	<b>57</b>
<b>2.2.2 A EJA contextos e problemas no Brasil</b> .....	<b>62</b>
<b>CAPÍTULO 3. PERCURSO METODOLÓGICO</b> .....	<b>66</b>
3.1 INSTRUMENTOS METODOLÓGICOS APLICADOS.....	67
3.2 LÓCUS DA PESQUISA.....	70
3.3 SUJEITAS DA PESQUISA.....	71
3.4 INSTRUMENTOS DE PESQUISA.....	73
3.5 GRUPO FOCAL.....	75
<b>CAPÍTULO 4. DIÁRIO DE PESQUISA E PRODUTO DO MESTRADO</b> .....	<b>79</b>
4.1 DIÁRIO DE PESQUISA.....	79
<b>4.1.1 Descrição das atividades do Grupo Focal</b> .....	<b>81</b>
4.2 SEQUÊNCIA DIDÁTICA LITERATURA NEGRA FEMININA, ESCRIVIVÊNCIAS, EXISTÊNCIAS E RESISTÊNCIAS.....	89
4.3 TEXTO DO VÍDEO “O SILENCIAMENTO E A SUBALTERNIDADE IMPOSTOS ÀS MULHERES NEGRAS DA EJA” .....	104
<b>CAPÍTULO 5. DISCUSSÃO DOS DADOS: A VOZ DAS MULHERES NEGRAS DA EJA</b> .....	<b>110</b>
5.1 FAIXA ETÁRIA.....	111
5.2 ESCOLARIDADE.....	112
5.3 INTERCRUZAMENTO DOS CONTOS COM AS HISTÓRIAS REAIS DAS MULHERES DA EJA.....	116
5.4 OLHOS D’ÁGUA: SER MULHER E MÃE NEGRA.....	117
5.5 MARIA E A IDENTIDADE DA MULHER NEGRA.....	124
<b>5.5.1 O silenciamento de Maria</b> .....	<b>129</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>134</b>

<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>138</b>
<b>APÊNDICES.....</b>	<b>146</b>
<b>Apêndice 01- Termos de Consentimento livre e esclarecido.....</b>	<b>146</b>

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

**CNE/CEB** - Conselho Nacional de Educação

**CONFINTEA** – Conferência Internacional sobre Educação de Jovens e Adultos

**DEDC** - Departamento de Educação

**DIEESE** - Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos

**DCNs** - Diretrizes Curriculares Nacionais

**EJA** - Educação de Jovens e Adultos

**FUNDEB** - Fundo de manutenção da Educação Básica e de valorização dos profissionais da educação

**GF** - Grupo Focal

**IBGE** - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

**INEP** - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

**LDB** - Lei de Diretrizes e Bases da Educação

**MOBRAL** - Movimento Brasileiro de Alfabetização

**MPJA** - Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos

**ONU** - Organização das Nações Unidas

**PEI** - Programa de Educação Integrada

**PROEJA** - Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos

**PNAD** - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua

**PNE** - Plano Nacional da Educação

**PUC-RIO** - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro

**REDA** - Regime especial de direito administrativo

**SENAC** - Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial

**SENAI** - Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

**SIGEDUC** - Sistema Integrado de Gestão da Educação

**SIOP** - Sistema Integrado de Operações

**UFF** - Universidade Federal Fluminense

**UFRJ** - Universidade Federal do Rio de Janeiro

**UNEB** - Universidade do Estado da Bahia

**UNESCO** - Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

**UNICEF** - Fundo das Nações Unidas para a Infância

## INTRODUÇÃO

No processo de entendimento sobre a função da Literatura está a concepção de arte literária como forma de conhecimento capaz de conectar diferentes épocas, culturas e histórias. A Literatura tem acompanhado o ser humano ao longo dos anos e, nessa perspectiva, precisa ser vista como um fenômeno situado social, histórico e culturalmente.

A Literatura, dada sua riqueza em conhecimentos e diversidade cultural, tem sido um componente do currículo educacional no Brasil desde o período colonial, no século XVI. Durante essa época, os textos literários eram empregados pelos padres jesuítas como um recurso pedagógico. Esses educadores utilizavam a Literatura para ilustrar as chamadas “Belas Artes” e para trazer aos estudantes a realidade de uma terra distante: Portugal. Assim, o estudo da Literatura Afro-brasileira nas escolas tardou a chegar e ainda enfrenta desafios gigantescos.

Ao falar em uma Literatura Negra, é necessário perceber o quanto ela se direciona a questões que emergiram da ferida colonial nos países latino-americanos. Fortemente negada nos cursos de formação de professores, a ausência da Literatura Negra no currículo escolar exige respostas teóricas e práticas plurais que sejam alternativas válidas frente ao projeto eurocêntrico de civilização responsável por criar e fortalecer as constantes contradições existentes na América Latina.

Recorrer à abordagem metodológica da observação participante articulada com a montagem de uma escrevivência implica a reunião de elementos para uma “escrita de nós”, isto é, uma escrita que nasce do cotidiano, das lembranças e da experiência de vida de cada um e do seu povo. Nesse sentido, a escrita de nós é uma poderosa ferramenta na luta contra o racismo e o machismo responsáveis pelo silenciamento e pela subalternidade que se encontram na base da sociedade e, conseqüentemente, da Literatura brasileira.

Assim, consideramos urgente desafiar as formas mais convencionais de pesquisa, formação e ensino, especialmente porque decolonizar essas três dimensões ainda é uma tarefa por fazer. Nesse sentido, a Literatura Decolonial é um movimento que tem como objetivo articular a retirada do estigma ocidental – principal marco do imperialismo – da cultura da América Latina. O conceito é descrito no trabalho do pesquisador sociólogo peruano Aníbal Quijano (2005), que é um dos grandes marcos da teoria ao desenvolver o conceito de “colonialidade do poder”.

Assim, pode-se dizer que a Literatura Decolonial é poética, ética, estética e política, sendo dotada de uma potência capaz de influenciar docentes em seus trabalhos como artesões de conhecimentos e de práticas pedagógicas outras.

Conseqüentemente, a formação de estudantes copartícipes de outros modos de ser e estar em sociedade “é um imperativo, visto que, além de saber o que é certo e justo, é preciso agir na realidade de forma dialética com o objetivo de superar as diversas formas de opressão causadas pelo colonialismo e pela colonialidade, tais como o racismo, o patriarcado, o fundamentalismo religioso, o imperialismo, a dominação econômica, o silenciamento e a subalternidade.

Assim, a pesquisa “Raça e gênero nas histórias de vida de mulheres negras da EJA: inter cruzamentos com a obra *Olhos d’água* de Conceição Evaristo”<sup>1</sup> registra os resultados da investigação acerca da trajetória das mulheres negras na EJA (Educação de Jovens e Adultos) a partir de suas histórias de vida, que são o objeto principal deste trabalho.

A questão da subalternidade da mulher negra é investigada no intuito de revelar a situação de desigualdade social e cultural à qual essas mulheres são submetidas considerando o silenciamento se configura como uma problemática para diversas reflexões sociais. O trabalho se justifica pela necessidade de trazer ao debate as relações existentes nos espaços educativos, principalmente na EJA, modalidade educacional que recebe pessoas que, em sua maioria, vivem à margem dos direitos sociais e, por isso, estão na condição de silenciadas pelo sistema educacional brasileiro a serviço da classe dominante.

As análises feitas neste estudo mostram as estreitas relações entre exclusão social e o silenciamento. As mulheres negras e pobres passam, muitas vezes, em toda a sua trajetória de vida, por uma grande discriminação, subalternidade e silenciamento, fatores que contribuem fortemente para o abandono escolar. No decorrer da escrita, questões de gênero, raça, etnia e escolarização são abordadas tendo em vista a experiência das alunas. Para isso, os marcadores de gênero e raça são teoricamente debatidos.

A pesquisa social é um método usado por pesquisadores sociais para entender o comportamento das pessoas e sociedades. Considerando que diferentes grupos

---

<sup>1</sup> A investigação integra a pesquisa “Educação Literária como exercício de cidadania nos processos de ensino-aprendizagem e professores e estudantes da Educação Básica”, desenvolvido na Universidade do Estado da Bahia sob a responsabilidade do Prof. Dr. Oton Magno Santana dos Santos.

socioeconômicos pertencem a diferentes partes de um lugar e pensam de maneiras diferentes, vários aspectos do comportamento humano devem ser abordados para entender os pensamentos e comentários sobre o mundo. Tudo isso pode ser conhecido através da pesquisa social.

A realidade social do Brasil na contemporaneidade é estruturada por várias opressões historicamente construídas, desenvolvidas e cultivadas no país. Dentre elas, as opressões de gênero, raça e classe não raramente nos saltam aos olhos, com notícias e episódios reveladores de violências do cotidiano. Assim, percebe-se que as desigualdades entre grupos sociais em nosso país não são coisa do passado, mas uma consequência dele, ao evidenciar, no presente, as mazelas deixadas pela escravidão e pela lógica patriarcal desde o período colonial.

Na obra intitulada *O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado* (1978), o professor e ativista Abdias do Nascimento promoveu uma longa reflexão que evidenciou como o processo histórico de racismo no Brasil ocorre de maneira disfarçada, o que contribuiu para sua perpetuação. Como resultado, manteve-se o genocídio de um grupo há séculos violentado: o povo negro. Diante desse cenário de violência, dor e sofrimento pelo qual passam muitas famílias, resta somente a luta e a resistência. Como o próprio Abdias explica:

Caracteriza-se o racismo brasileiro por uma aparência mutável, polivalente, que o torna único; entretanto, para enfrentá-lo, faz-se necessário travar a luta característica de todo e qualquer combate antirracista e antigenocida. Porque sua unicidade está só na superfície; seu objetivo último é a obliteração dos negros como entidade física e cultural. (Nascimento, 2016, p. 121)

Embora essas desigualdades sejam denunciadas há muito pelos grupos do Movimento Negro ou grupos feministas e, mais recentemente, venham sendo retratadas pela grande mídia, a maior parte da população brasileira ainda resiste em assumir que o Brasil é um país machista, racista e socioeconomicamente desigual. Dentro desse contexto, a negação da ocorrência de um processo histórico de violência e de silenciamento contra mulheres negras em nosso país continua se perpetuando, fato que fortalece ainda mais essas opressões. Nesse sentido, é possível dizer que o início do combate a toda e qualquer opressão passa, necessariamente, pelo entendimento de que essas opressões estruturam nossa sociedade, e que são

complexas e duras de serem combatidas, ainda que seja urgente e indispensável fazê-lo.

É pela necessidade do debate e dessa urgência que o presente trabalho discute, a partir de *Olhos d'água* (2014), de Conceição Evaristo, os modos de existência e as brechas de resistência que se mostram possíveis na vida das personagens protagonistas dos contos: “Olhos d'água” e “Maria” e o intercruzamento com as vivências das mulheres negras, alunas da EJA, do Colégio Estadual em Tempo Integral Professora Edite Ferreira Fonseca, situado no município de Santo Estevão, BA. A escolha desses contos pautou-se na identificação das encenações em que as vozes narrativas das mulheres protagonistas relatam as experiências e os enfrentamentos de diversas formas de violências em contextos de vulnerabilidade.

Desse modo, o objetivo deste estudo é relacionar histórias de mulheres negras da EJA com a de personagens dos contos “Olhos d'água” e “Maria” da obra *Olhos d'água* (2014), da escritora Conceição Evaristo, identificando, nesses discursos de resistência, a luta pela afirmação e pelo reconhecimento social de problemas como a violência doméstica, além de investigar os aspectos da negritude que delineiam a obra.

O estudo em questão é uma pesquisa aplicada que utiliza o método biográfico, baseado nas histórias de vida das alunas da Educação de Jovens e Adultos. Durante a investigação, observou-se que, na prática docente, eram empregados planos de aula em vez de Sequências Didáticas (SD). Como forma de apoiar os professores na elaboração de uma SD, visto que o plano de aula é mais comumente utilizado, desenvolveu-se a Sequência Didática “Literatura Negra Feminina: Escrevivências, Existências e Resistências”.

Para superar o preconceito e o silenciamento imposto a certos grupos sociais, é preciso começar pela sala de aula, a fim de conhecer melhor as relações étnico-raciais neste país. Portanto, a sequência proposta apresentou textos de autoras negras que, por diversos fatores, foram e ainda são, por vezes, marginalizadas e invisibilizadas na sociedade e no campo literário.

A base para a discussão da temática fundamenta-se nos seguintes referenciais: no que se refere às bases legais, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), o Plano Nacional de Educação (PNE) e as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs). As bases teóricas para discutir a EJA e as questões de Escrevivência, Gênero, Raça, Literatura Negra,

Interseccionalidade, Subalternidade e Racismo são Haddad e Di Pierro (2014), Freire (1987), Arroyo (2007), Gonzalez (2020), Carneiro (2015), Carla Akotirene (2018, 2019), Spivak (2010) e Conceição Evaristo (2005, 2014, 2020). A discussão metodológica se ampara nas ideias de Paulino (2009), Cosson (2006), Minayo (2001), Krueger & Casey (2009), Vilela Júnior (2020), Passos (2005) e Gatti (2005).

## ORIGENS E MOTIVAÇÕES PARA A ESCOLHA DO TEMA DE PESQUISA

Eu, Juliana Araújo Nogueira dos Reis, nasci em Feira de Santana e fui criada em Santo Estevão, cidade localizada na microrregião de Feira de Santana. Sou filha de uma professora primária – Margarida Araújo, e de um taxista, Júlio Teles.

Na educação básica, estudei em escolas particulares e públicas da cidade de Santo Estevão, em especial na Saci-Pererê, instituição privada onde fui alfabetizada. O fundamental 1 fiz no Colégio Estadual D Pedro I, hoje municipalizado. Já o fundamental 2, cursei no Polivalente de Santo Estevão.

Cursei o Ensino Médio em escola da Rede Estadual de Educação, onde fiz Magistério, única opção na década de 1990. E foi no Ensino Médio, entre os discursos e as aulas de um(a) e outro(a) professor(a), que comecei a pensar em uma possível formação acadêmica. Em 1996, iniciei a minha trajetória acadêmica na Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), frequentando o curso de Licenciatura em História. Aí começaram as mudanças, os sonhos e os estranhamentos de uma menina interiorana que passou a viver os desafios do Ensino Superior. Concluí o curso em 2000 e prestei concurso público para a Rede Estadual de Ensino da Bahia, sendo aprovada em 6º lugar. Em abril do mesmo ano, fui convocada para a instituição onde leciono até hoje.

Mulher negra, mãe de dois meninos (Guilherme e Mateus), historiadora, professora efetiva das redes Estadual e Municipal, fui vítima de violência doméstica por 14 anos. Uma das formas mais danosas dessa violência é a psicológica, que também pode ser chamada de “agressão emocional”. A violência psicológica me paralisou: engavetei todos os meus sonhos e projetos pois ouvia todos os dias que não podia e não era capaz de realizá-los. Convivia com condutas que causaram danos emocionais e atitudes que tinham como objetivo limitar ou controlar minhas ações e comportamentos através de ameaças, constrangimentos, humilhações, chantagens e outras ações que causaram prejuízos à minha saúde psicológica.

A violência psicológica é uma forma de violência de difícil identificação, pois o dano não é físico ou material. Muitas vítimas não se dão conta de que estão sofrendo danos emocionais. O medo pode afetar o trabalho, a escola e suas outras atividades do dia a dia, podendo até mesmo dificultar a criação e a manutenção de amigos. O único lugar onde me sentia bem e útil era a sala de aula. Sempre tive um discurso incrível sobre empoderamento feminino, e consegui tocar muitas alunas com meu discurso, embora não conseguisse aplica-lo à minha vida.

O desejo de realizar a pesquisa sobre Histórias de Vida De Mulheres Negras da EJA a partir dos intercruzamentos com a obra *Olhos d'agua*, de Conceição Evaristo, germinou enquanto eu lecionava em turmas da EJA na Escola Estadual Professora Edite Ferreira Fonseca, no município de Santo Estevão. Durante o trabalho, percebi que o livro constituído por quinze diferentes contos que narram histórias e situações de mulheres negras no dia a dia da sociedade brasileira evidenciavam as desigualdades e a discriminação racial presentes no país. Observando a biografia de Conceição Evaristo, pude considerar que as situações retratadas por ela em seus contos são uma forma de partilhar a sua experiência através da escrita.

Depois de 18 anos distante da vida acadêmica, entendi que precisava dar um passo à frente, precisava me qualificar. Por isso, fiz a inscrição para o MPEJA – Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos. Trata-se de um Programa de Pós-Graduação *Stricto-Sensu* da Universidade do Estado da Bahia vinculado ao Departamento de Educação – DEDC – *Campus I*. A minha inscrição foi um ato de verdadeira ousadia. Formulei um projeto de pesquisa com o seguinte questionamento: Como as histórias de vida de mulheres negras da EJA podem agregar na prática docente reflexões a respeito de um ensino que valorize a identidade racial e o empoderamento de mulheres negras no espaço escolar? Apesar de não acreditar muito, fui admitida no MPEJA.

Ao analisar as histórias de mulheres negras estudantes da EJA, foi possível perceber de que forma diversos marcadores sociais de desigualdade agem e influenciam os rumos de suas vidas nas mais distintas maneiras de ser e estar no mundo. Também constatei que a escola pode contribuir de forma efetiva na elaboração de práticas que favoreçam a autonomia e fortaleçam a identidade de mulheres negras, provocando um reforço positivo na autoestima negra feminina. Para

isso, o desenvolvimento de ações que discutam as relações étnico-raciais são urgentes e fundamentais.

A escolha do tema surgiu através do contato com as histórias de vida das mulheres negras da EJA e com a obra *Olhos d'água* (2014). A forma como a autora representou a valorização, o resgate de tradições e memórias negras, abordando problemáticas como a violência doméstica e o lugar de fala despertou o interesse na pesquisa. Minha experiência evidencia o papel que a Literatura Afro-Brasileira pode desempenhar para a autoafirmação da Cultura Afro e seus valores, além de retratar realidades.

Durante o trabalho de pesquisa, foi necessário realizar uma análise teórica sobre a EJA, pontuando como ela surgiu e se consolidou no Brasil. Repleta de desafios e deficiências – como o afastamento das salas de aula, escassez de recursos tecnológicos, capacitação da equipe docente e readequação do currículo – a trajetória escolar dos alunos da EJA é marcada por interrupções mesmo antes do período de isolamento social ocasionado pela Covid-19. Nesse contexto, busquei analisar como as mulheres, especificamente negras, estão inseridas nessa modalidade de ensino.

Na sequência do trabalho de pesquisa, foi realizada uma análise dos contos da obra *Olhos d'água* (2014), da escritora Conceição Evaristo. Nesse sentido, foram observadas temáticas que se cruzam com as trajetórias das mulheres negras da EJA a partir de uma representação mais próxima e engajada dessas histórias considerando o compromisso com a identidade negra. Por fim, houve a delimitação de como a pesquisa se faria dentro da perspectiva metodológica.

Dar visibilidade às personagens femininas é essencial para que elas contem suas próprias histórias, segundo suas óticas e percepções do mundo que as cerca, é contribuir para que assumam um lugar de fala como sujeitas do discurso e não como objetos. Nesse sentido, a discussão teórica sobre a mulher negra no Brasil aqui levantada abrange questões como o racismo, o sexismo, a interseccionalidade, a representatividade e a luta por igualdade de direitos e oportunidades. Dessa forma, cada experiência, ainda que considerada em sua univocidade, reflete as opressões enfrentadas por mulheres negras na sociedade brasileira.

As mulheres negras no Brasil são um grupo social historicamente marginalizado que enfrenta dupla ou tripla discriminação em razão de sua raça, gênero e classe social. Essa situação de vulnerabilidade é resultado de um processo

de colonização e escravidão que estabeleceu um sistema de opressão racial e de gênero que persiste até os dias atuais. Dados do segundo trimestre de 2023, da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (Pnad Contínua) do IBGE, revelam que a população negra corresponde a 56,1% da população brasileira. Assim, mulheres negras e homens negros são maioria entre ocupados, trabalhadores informais e desempregados.

Mulheres negras e homens negros representam 54,5% dos ocupados, somando 53,9 milhões de pessoas, sendo que 46,1% da população negra ocupada trabalha informalmente. Entre as mulheres negras, 46,5% trabalham sem carteira assinada e não contribuem com a Previdência Social.

Mulheres negras ganham 38,4% menos que mulheres não negras, 52,5% menos que homens não negros e 20,4% menos que homens negros. Homens negros ganham 40,2% menos que homens não negros e 22,5% menos que mulheres não negras. A população negra é maioria entre os desempregados.

Dados do segundo trimestre de 2023 da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (Pnad Contínua) do IBGE revelam que a população negra na Região Nordeste corresponde a 56,1% da população brasileira. Mulheres negras e homens negros são maioria entre trabalhadores informais e subutilizados. Na Bahia, 56,5% das mulheres negras trabalham na informalidade, e 56,8% dos homens negros também. O rendimento médio é de R\$ 1.569,00 para mulheres negras e R\$ 1.701,00 para homens negros.

Uma análise feita pelo Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (Dieese) mostrou que, apesar de o Brasil ter tido uma melhora econômica significativa em 2023, o mercado de trabalho continua sendo um setor reprodutor de desigualdade racial. Ainda de acordo com o órgão, essa dificuldade é percebida desde a inserção em um emprego, na busca de ascensão na carreira, até na remuneração das pessoas pretas.

De acordo com o Dieese (2023), embora a população negra com idade de trabalhar seja majoritária (56,1%), apenas 33,7% ocupa cargos de direção e gerência no mercado de trabalho. Isso significa que apenas 1 a cada 48 trabalhadores negros conseguem alcançar essa função. Para pessoas não negras, a proporção é de 1 para 18 trabalhadores. O Boletim aponta que as dificuldades das pessoas negras já se iniciam na entrada no mercado de trabalho: a taxa de desocupação dessa população

é de 65,1%. Isso quer dizer que mais da metade das pessoas sem ocupação no país são negras.

Porém, mesmo quando essas pessoas conseguem um emprego, as condições de inserção se mostram mais desfavoráveis do que de pessoas não negras. A informalidade é maior para essa parte da população: 46% da população negra está nessa categoria de trabalho, enquanto a população não negra nessa categoria é de 34%.

O acesso à educação é a principal causa para tal disparidade, já que o estudo é negado à população negra, que fica relegada ao subemprego. Outro aspecto da análise chama atenção para as dificuldades dobradas que mulheres negras sofrem. Além de questões raciais, as discriminações atreladas ao gênero dificultam ainda mais a presença e o crescimento profissional das mulheres nos empregos. Segundo os dados, mais de um quarto das mulheres negras (26,6%) aptas a trabalhar declararam estar 1- desocupadas; 2- sem procurar trabalho por falta de perspectiva; e 3- estavam ocupadas, mas com carga de trabalho inferior ao que gostariam. Entre os homens não negros, a taxa foi de 11,2%.

Esse público feminino também liderou o índice de trabalhadores em condições mais precarizadas em termos de direitos trabalhistas e reconhecimento: 46,5% das mulheres negras estão em ofícios desprotegidos. Uma em cada seis (16%) trabalha como empregada doméstica, e as que possuem carteira assinada exercendo a função recebem em média R\$ 904,00 de salário – cerca de R\$416 reais a menos que o salário mínimo estabelecido.

Diante desse quadro, é importante promover políticas públicas e ações afirmativas que visem garantir os direitos das mulheres negras e combater as desigualdades raciais e de gênero. Essas ações devem contemplar, por exemplo, políticas de educação, saúde, emprego e segurança pública que atendam às necessidades específicas das mulheres negras.

Além disso, é importante promover a conscientização sobre a importância da luta antirracista e feminista que deve ser protagonizada pelas próprias mulheres negras, que têm um papel fundamental na construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

A leitura dos contos de Evaristo se tornou mais convidativa quando eu observava, em uma sala de EJA, a presença majoritária de pessoas negras de classes

sociais menos favorecidas, o que é um reflexo de uma sociedade marcada pelo racismo, algo próximo do que Conceição Evaristo, que nasceu em 1946, em Minas Gerais, descreveu em seus livros.

Os trabalhos da autora refletem a ancestralidade do povo negro, possibilitando novos significados para as palavras para além do texto: a “Escrevivência”. A escritora e teórica da Literatura Lívia Natália, em sua análise sobre a Escrevivência de Conceição Evaristo, destaca que esse conceito é uma forma de escrita que emerge da experiência vivida, particularmente das vivências das mulheres negras. Para Natália (2018), a Escrevivência de Evaristo não é apenas uma produção literária, mas um ato político e de resistência que busca dar voz às histórias e experiências das mulheres negras que foram historicamente silenciadas.

Natália (2018) enxerga na Escrevivência uma ferramenta de ruptura com as narrativas tradicionais que excluem ou marginalizam essas vozes, e vê no trabalho de Evaristo uma forma de afirmar a existência e a importância dessas histórias no contexto literário e social. Ao cunhar o termo “Escrevivência”, Evaristo propõe uma escrita que está profundamente enraizada na realidade cotidiana de quem escreve, e Lívia Natália reforça essa ideia ao reconhecer a potência dessa escrita como uma forma de subversão e resistência contra as opressões de gênero, raça e classe:

A escrevivência de Conceição Evaristo é uma escrita que se faz corpo, um corpo que carrega as marcas do vivido, do cotidiano, e que se recusa a ser silenciado. É uma escrita que fala de dentro, do fundo, do que foi experimentado, e por isso mesmo é uma escrita insurgente, que rompe com as normas e as expectativas literárias tradicionais (Souza, 2018, p. 40)

Para Natália (2018), a Escrevivência é um processo inseparável da vida e da resistência das mulheres negras. Neste trabalho, o estudo da obra da escritora Conceição Evaristo serve para que se compreenda de que forma a Literatura veio a desempenhar um papel fundamental na luta do negro. Nesse sentido, a obra de Evaristo articula a Literatura Negra e a Cultura Afrodescendente através da representação negra.

Este trabalho se divide em quatro capítulos. O Capítulo 1, **A escre(vivência) de Conceição Evaristo**, é dedicado à apresentação da autora e de sua obra *Olhos d'água* (2014), em especial os contos “Olhos d’água” e “Maria”, destacando a

construção das personagens nos contos e a abordagem das temáticas de gênero, raça, classe em interseção com as violências sofridas pelas alunas negras da EJA.

Em sua Escrivivência, Evaristo mostra que a luta nem sempre deve ser travada com a arma e a violência. Por isso, mesmo que seu peito ardesse durante a escrita das duras realidades dos marginalizados, ela se sentia impelida a continuar, pois a escrita é um meio para se fazer ouvida para além das barreiras sociais. Desse modo, sua narrativa contribui bastante para uma reflexão acerca dos problemas debatidos hoje em dia sobre o racismo, a questão de gênero, a desigualdade social, o silenciamento e a subalternidade.

As protagonistas nos contos de *Olhos d'água* evidenciam modos de ser diante das condições de vulnerabilidade e exposição à violência, ao mesmo tempo que tecem caminhos de resistência que nos convocam a ouvir suas vozes e entender seu caminhar. Não restam dúvidas de que o povo negro brasileiro, por toda sua história na condição de escravizado, tem seu cotidiano e sua identidade ainda hoje marcados pela discriminação étnico-racial.

Em nossa sociedade, o direito à memória e o direito à própria história foi negado ao povo negro, uma vez que o processo de subalternização a ele imposto desde sua chegada à América o destituiu de toda sua humanidade. Culturalmente, além das perseguições e punições sofridas em virtude de manifestações religiosas, o negro, na maior parte de nossa história, foi objeto de tematização, mas quase nunca sujeito de sua própria ficcionalização.

No Capítulo 2, **Mulheres Negras: um olhar sobre trajetórias, imaginários e resistências**, é realizada uma discussão sobre raça e gênero a partir de uma perspectiva teórica sobre as mulheres negras envolvendo temas como o acesso à educação, a inclusão, a valorização da diversidade de experiências e a promoção da equidade de gênero. As contribuições de Lélia Gonzales e Sueli Carneiro são as bases para análise das particularidades e desafios enfrentados por mulheres que retornam aos estudos na fase adulta, além sustentarem teoricamente a discussão sobre a produção social da existência das mulheres negras no contemporâneo e refletir sobre de que sujeitos estamos falando e com os quais queremos nos comunicar.

A escolha pelas autoras se deveu à necessidade de aprofundamento das teorias que visam dar conta das construções de si e dos atravessamentos que produzem subjetividades e modos de ser e estar no mundo. Segundo Carneiro (2008,

p. 2010), há “múltiplas formas de discriminação social [...], em consequência da conjugação perversa do racismo e do sexismo, as quais resultam em uma espécie de asfixia social com desdobramentos negativos sobre todas as dimensões da vida”. Nesse sentido, as discriminações de gênero e raça são, portanto, fenômenos que interagem, expondo mulheres a abusos de direitos humanos de formas diferentes dos homens, de maneira que, entre os indicadores sociais como educação, emprego, trabalho e moradia, existe uma desvantagem significativa das mulheres em relação aos homens, e do conjunto de negros de ambos os sexos em relação aos brancos.

O Capítulo 3, **Percorso Metodológico**, é dedicado à análise dos dados obtidos por meio da técnica do grupo focal com as sujeitas da pesquisa. Esses dados são intercruzados com a escrita de Conceição Evaristo de modo a revelar a luta travada durante séculos pelas mulheres negras com relação à desigualdade racial, de gênero, e a luta pelos lugares na sociedade os quais são impedidas de ocupar. Esses têm sido temas que impulsionam a escritora Conceição Evaristo, dando continuidade, com a sua escrevivência poética, a uma Literatura que denuncia fatos ocorridos diariamente na sociedade brasileira.

Desse modo, a “Escrevivência” ficcionaliza as vivências da mulher negra e compõe uma narrativa que valoriza suas subjetividades e apresenta suas percepções no processo de construção literária. Diferente de muitos livros presentes no cânone nacional, as obras que utilizam a escrevivência não sexualizam a mulher negra, não apresentam o homem negro como agressivo e nem generalizam suas existências. É nesse sentido que as histórias de vida presentes neste trabalho são valorizadas.

Assim, o capítulo apresenta o espaço de descrição e análise de uma pesquisa aplicada que dialoga com a área das pesquisas literárias. Os dados obtidos, ao serem confrontados com a obra *Olhos d'água*, mostram possíveis entrecruzamentos entre as trajetórias das protagonistas dos contos “Olhos d'água” e “Maria e as alunas da EJA. Para isso, foram utilizadas entrevistas com alunas da EJA, Etapa VI, turno Noturno do Colégio Estadual Professora Edite Ferreira Fonseca, situado na Praça Humberto Alves Nogueira S/N, no município de Santo Estevão-BA.

O capítulo 4, **Diário de Pesquisa e Produto do Mestrado**, apresenta o Diário de Pesquisa e o Produto da pesquisa, que é uma sequência didática destinada a ajudar professores no trabalho com as vivências, desafios, e autoestima de mulheres negras por meio da Literatura. A sequência oferece sugestões de atividades para

facilitar o trabalho dos/as professores/as que enfrentam muitas dificuldades para abordar determinados temas em sala de aula. Muitas vezes, essa dificuldade está relacionada com a falta de material didático e pedagógico direcionado às necessidades docentes, principalmente no que concerne à aplicação da Lei 10639/2003 que torna obrigatório a todos os estabelecimentos de Ensino Fundamental e Médio, públicos e privados, a inserção, no Currículo, do Ensino da História e da Cultura Afro-Brasileira. Considerando essa realidade, também foi produzido um vídeo educativo discutindo o silenciamento e a subalternidade da mulher negra.

O Capítulo 5, **Discussão dos Dados: A Voz das Mulheres Negras da EJA** apresenta as reflexões finais do trabalho, destacando a importância da Literatura Negra como mecanismo de empoderamento e voz para mulheres negras da EJA.

## **CAPÍTULO 1. A ESCRE (VIVÊNCIA) DE CONCEIÇÃO EVARISTO**

Conceição Evaristo não está preocupada com o mero deleite e entretenimento da “prole da casa grande”: ao contrário, seus textos buscam subverter o imaginário brasileiro no qual a mulher negra ocupa papéis que passam longe da escrita. A autora domina com maestria a arte de contar histórias, pois observa a realidade e dá voz àquelas que não o podem fazer por si só. Dessa forma, ela demonstra que a ficção pode ser uma ferramenta para a defesa dos direitos da mulher. Dar visibilidade às personagens femininas é essencial para que elas contem sua própria história segundo a própria ótica e percepção do mundo, assumindo um lugar de fala como sujeita do discurso e não como objeto.

Como afirma Paulo Freire (2003), reescrever a história sob o ponto de vista dos(as) oprimidos(as) é possibilitar uma reflexão humana para a inserção de uma nova história. A escrita liga-se, portanto, às vivências do grupo de que faz parte e se torna uma articuladora de todas essas vozes, de modo que, a partir de suas histórias, podemos elaborar toda uma compreensão acerca das violências sofridas por essas pessoas, tanto no passado quanto no presente. Sendo assim, a sua produção é um instrumento capaz de garantir representatividade na seara acadêmica, uma vez que ataca uma visão estereotipada disseminada pela tradição literária que fixou a presença da mulher negra em funções específicas (a mulata, a empregada doméstica e a mãe preta) reforçando uma ideia racista e sexista da sociedade, resquícios de um passado colonial e escravocrata.

Nesse sentido, a escrita de Evaristo é um trabalho comprometido socialmente que deixa evidente que nesse país tão multicultural a mulher ainda luta por espaço, haja vista a existência de alguns corpos que foram e ainda são marginalizados e sexualizados em nossa sociedade. Dessa forma, a contribuição de Conceição Evaristo extrapola o campo literário, pois a sua escrevivência é uma chave de leitura da vida social do nosso país. Nesse contexto, pode-se perceber que as suas obras auxiliam na desconstrução de um discurso patriarcal que sedimenta a violência contra a mulher a partir da desigualdade de gênero, tradicionalmente invisibilizada pela sociedade.

A escrevivência de Evaristo é um testemunho do machismo que está entranhado na memória social e jurídica do nosso país para legitimar essa agressão que constitui uma grave violação aos direitos humanos da mulher. Desse modo, a sua

escrita é um contra-ataque legítimo às relações de poder historicamente desiguais entre homens e mulheres, exteriorizadas principalmente através dos diversos tipos de violência, desde a subjugação física e sexual até a efetivação da morte com o feminicídio.

A prática de escrita de Evaristo carrega a força da ancestralidade de mulheres negras para a formação da identidade cultural brasileira, por meio também da valorização de palavras provenientes de idiomas africanos. Em suas obras estão presentes mães, filhas, avós, amantes, homens e mulheres, todos evocados em seus vínculos e dilemas sociais, sexuais, existenciais, numa pluralidade e vulnerabilidade que constituem a humana condição.

Evaristo transforma uma realidade marginalizada em Literatura e denuncia as consequências da exclusão e da discriminação sem deixar morrer a esperança de que um dia isso seja diferente. É uma reflexão sobre a experiência étnica e sobre a questão de gênero. Sendo assim, “Escrevivência” é um conceito que pressupõe questões inerentes a raça, gênero, classe e muito mais. Um conceito que atravessa e é atravessado pelos pertencimentos de quem escreve, pesquisa e analisa, é uma possibilidade de falar, de existir de diferentes formas, de estimular a escrita de narrativas que assumem os corpos em suas escritas e interpelam a teoria curricular quanto ao uso da racialidade.

Para a autora, “[...] escrever é contar, a partir de uma realidade particular, uma história que aponta para uma coletividade. Sempre inventamos nossa sobrevivência [...] escrever é uma maneira de sangrar (Evaristo, 2020, p. 48). Ao seu modo de narrar os personagens e de contar suas histórias e visões de mundo Evaristo dá o nome de “Escrevivências”, um movimento de escrita atravessado pela realidade e pela vivência das pessoas. Ainda segundo a autora, “o sujeito da literatura negra tem a sua existência marcada por sua relação e por sua cumplicidade com outros sujeitos. Temos um sujeito que, ao falar de si, fala dos outros e, ao falar dos outros, fala de si” (Evaristo, 2020, p. 49).

A Literatura Afro-Brasileira é uma literatura afastada dos cânones por valorizar as práticas culturais dos ancestrais e denunciar os diferentes tipos de violência e opressão contra os negros e a população afrodescendente na sociedade brasileira. É um segmento que tem mostrado um índice de crescimento elevado com diversas publicações ao longo dos anos. A escritora Conceição Evaristo oferece para o seu

público uma produção que traz à tona reflexões sobre a questão da representação, da intelectualidade, da identidade, da memória, assim como da Cultura Afro-Brasileira:

Partindo dessas primícias, pode ser observado que a literatura brasileira, desde a sua formação até a contemporaneidade, apresenta um discurso que insiste em proclamar, em instituir uma diferença negativa para a mulher negra. A representação literária da mulher negra ainda surge ancorada nas imagens de seu passado escravo, de corpo-procriação e/ou corpo-objeto de prazer do macho senhor. Interessante observar que determinados estereótipos de negros/as, veiculados no discurso literário brasileiro, são encontrados desde o período da literatura colonial (Evaristo, 2005, p. 52).

Evaristo mostra como ainda é vigente a associação do corpo negro à submissão da vida escravizada, o que muitas vezes limita a participação dos negros nos espaços sociais. Por isso é tão difícil ler as obras das escritoras negras e afrodescendentes sem se deparar com as profundas marcas deixadas pelo racismo, os traços e cicatrizes dos maus-tratos causados pela escravatura e pelo sistema patriarcal até então dominante.

Tudo isso faz parte da memória coletiva não só incentivada pela escravatura, mas encorajada ao longo do tempo pelas elites. Críticas a esse respeito podem ser encontradas em obras como a de Carolina Maria de Jesus, especialmente em *Quarto de despejo* (1960), livro em que a autora recria sua vivência e a sua experiência de vida como negra, pobre e favelada. Tais aspectos também podem ser encontrados em *Olhos d'água*, obra em que Conceição Evaristo cria, em minúcias, nos diferentes contos, a vivência cotidiana das mulheres negras nas favelas e nas periferias das cidades brasileiras, principalmente no conto intitulado “Maria”, que mostra o grande sacrifício para criar um filho com trabalho miserável. Nesse sentido, o termo “Escrevivência”, um conceito criado por Conceição Evaristo, pode ser entendido como escrita por meio da vivência:

Esvre(vi)(vendo)me: ligeiras linhas de uma auto-apresentação. Do tempo/espço aprendi desde criança a colher palavras. A nossa casa vazia de móveis, de coisas e muitas vezes de alimento e agasalhos, era habitada por palavras. Mamãe contava, minha tia contava, meu tio contava, os vizinhos amigos contavam. Eu menina repetia, inventava. Cresci possuída pela oralidade, pela palavra. As bonecas de pano e de capim que minha mãe criava para as filhas nasciam com nome e história. Tudo era narrado, tudo era motivo de prosa-poesia (Evaristo, 2005, p.1).

Escrever versos ou prosas a partir das próprias vivências implica lembrar ou ativar na memória os fatos passados que julgamos ter acontecido, muitas vezes preenchidos com ficções. Nesse sentido, as memórias individuais ou de um povo podem ser consideradas muito importantes na reconstrução de um passado histórico como forma de garantir um presente mais seguro.

A memória é a nossa capacidade de relembrar tudo que já vivenciamos no passado com a possibilidade de aprender com ele ou conservá-lo como um meio para a construção de uma identidade. Em conformidade com Evaristo (2005), a construção de um povo e de sua história dá-se, essencialmente, pelo uso da memória como um elemento indispensável que pode possibilitar o reconhecimento e a aceitação do indivíduo de sua condição, assim como para a reconstrução da identidade através de elementos ou ambientes que fazem parte da sua história.

### 1.1 LITERATURA NEGRA: AS AUSÊNCIAS DAS VOZES DE MULHERES NEGRAS

Zilá Bernd (1988) considera a existência de uma Literatura Negra que se diferencia daquela literatura que apenas tematiza o negro pelo surgimento de um "eu enunciador" que se quer negro, assumindo posicionamentos políticos e ideológicos. Desse modo, ela não se atém à cor da pele do escritor, mas à enunciação do pertencimento e ao alargamento da voz individual rumo à identificação com a comunidade, momento em o "eu-que-se-quer-negro" se encontra com o "nós coletivo".

Sem discordar da pertinência do reconhecimento dessa voz, cumpre ressaltar sua circunscrição ao texto poético, o que relativiza em muito sua aplicabilidade quanto ao discurso ficcional, dada a complexidade que envolve a instância do narrador e dadas as múltiplas possibilidades de disfarce do autor empírico.

Vivemos em um país no qual o negro ainda é alvo de discriminação, e a Literatura que o retrata sem estereótipos e sem estar atrelada a uma visão negativa pode colaborar para que esse preconceito seja eliminado. Do mesmo modo, ela pode ampliar as pesquisas acadêmicas que tratam da Literatura Afro-Brasileira, como também levantar discussões acerca dessa produção e a sua exclusão no cenário literário nacional.

Ser mulher negra e escritora no Brasil é quebrar o silenciamento e a subalternidade e transpor os espaços com funções preestabelecidas, como o lar, onde a mulher foi limitada. Ser mulher escritora no Brasil é também dispensar a mediação da fala do desejo delegada e exercida em última instância pelo poder falocêntrico. Em suma, ser mulher negra e escritora no Brasil é se posicionar contra toda situação de injustiça, submissão e abuso contra as mulheres negras que são, historicamente, pouco ouvidas. Por isso, vozes como a de Conceição Evaristo fazem a diferença e rasgam o silêncio, pois a escrita da mulher negra rompe com o silenciamento imposto historicamente a ela, demonstrando a inconformidade com os espaços reais e literários relegados às mulheres.

A mulher negra tem sido historicamente marginalizada, silenciada e subalternizada na vida e na Literatura Brasileira, o que reflete a condição social e histórica dessa população no Brasil. A escravidão, o racismo, o machismo e a violência foram fatores preponderantes para a representação literária da mulher negra como sujeita de sua própria história e voz. A partir dessa questão, o objetivo é abordar a representação das mulheres negras, sua invisibilidade e representatividade na Literatura Brasileira, seja em relação às questões de gênero ou às de raça, classe e etnia.

As representações da identidade da mulher negra mostram que a mulher, ao longo da sua história, teve diferentes modos de representação, pois, naturalmente, a demarcação das identidades de gênero depende da visão de quem as apresenta. Acresce-se ainda que, ao analisar o percurso da mulher como sujeito do feminismo na produção de autoras negras, a teoria feminista pressupõe que existe uma identidade definida para a categoria de mulheres que têm interesses que visam à legitimação dos discursos das mulheres enquanto sujeitos políticos. Por essa razão, buscou-se a representação de uma identidade não hegemônica, que é a identidade da mulher negra na Literatura Afro-Brasileira produzida por mulheres, como é o caso de Conceição Evaristo e Miriam Alves.

Miriam Alves (1952), nascida em São Paulo, é poeta, dramaturga e prosadora. Publicou os livros de poemas *Momentos de busca* (1983) e *Estrelas nos dedos* (1985), a peça *Terramara* (1988), em coautoria com Arnaldo Xavier e Cuti, os contos de *Mulher mat(r)iz* (2011); o conjunto de ensaios *BrasilAfro autorrevelado* (2010) e o romance *Bará* (2015), entre outros. Integrou o movimento Quilombhoje-Literatura de

1980 a 1989. Nos Estados Unidos, participou de debates sobre a Literatura Afro-Brasileira e Feminina nas Universidades do Texas, Tennessee e Illinois. Publica poemas nos *Cadernos Negros* desde 1982.

Na articulação dessas transformações a que está sujeita a humanidade, percebe-se que, quando situada a perspectiva do sujeito feminino na escrita de Conceição Evaristo e Miriam Alves, há uma quebra nos estereótipos das representações femininas na Literatura Brasileira e na história cultural. Tal quebra se dá, sobretudo, através do conceito de Escrivivência da escritora Conceição Evaristo, que se refere a uma escrita que nasce do cotidiano, das lembranças, da experiência de vida da própria autora e do seu povo e que revelam a condição do afrodescendente no Brasil. Trata-se, portanto, de uma escrita que carrega e propaga os sentimentos, as dores, as alegrias, os gritos e os sussurros de mulheres cujas vozes são insistentemente caladas.

A escrita de Conceição Evaristo toma a noção de sujeito do feminismo como uma formação discursiva representacional sujeita à ação temporal na qual as mulheres negras têm conquistado o seu espaço, ainda que presa a reminiscências do passado. Na narrativa de Conceição Evaristo, a mulher negra é tipificada por estereótipos que demarcam a sexualidade e ancestralidade. Já a escrita de Miriam Alves é engajada com valores que concernem tanto à etnicidade quanto à questão feminina. Em seus textos, ela trabalha não só o lugar tradicionalmente ocupado pela mulher ao longo da história universal, mas também o lugar que, por direito, lhes deveria ser concedido.

Em seus escritos, Miriam Alves traz o corpo negro sobre o qual pesou todo o tipo de violência de não pertencer a si e pertencer a outro durante vários séculos. Sobre esse corpo incidem vários tipos de signos pejorativos: um corpo desumanizado, objetificado por força de arbitrariedade e conceitos errôneos que, radicados, perduram até hoje e justificam arbitrariedades e violência. Desse modo, o corpo negro presente na produção de Alves é fruto de uma atitude política e sociocultural que intenta retomá-lo e ressignificá-lo.

Conceição Evaristo e Miriam Alves integram o grupo de escritoras que publicam suas obras através dos *Cadernos Negros*. Vale salientar que há outras publicações que não pertencem a esse grupo e que vêm contribuindo para dar visibilidade à Literatura feita por negros no Brasil, o que contribui para a disseminação não somente

da autoria negra, mas também de personagens negras, ainda que marcadas por estereótipos.

As mulheres representadas por Conceição Evaristo e Miriam Alves têm uma identidade que enuncia as marcas das transformações sociais e temporais, embora com as reminiscências de alguns estereótipos da imagem feminina. Na História e na Literatura, a mulher foi vista de diferentes modos, a começar pelo símbolo da tentação e do pecado: a mulher como a impura capaz de subverter o homem, que era carregado de pureza e sabedoria.

De demônio, a mulher passou à condição de anjo, pureza e valor da maternidade, aquela que carrega a vida no seu ventre, fecunda, símbolo da natureza, da nação. As diferentes imagens e representações da mulher durante milênios resultaram em estereótipos que ora mitificam e dão características divinas a ela, ora a colocam na posição de subalterna ao poder masculino, reforçando as configurações de poder e virilidade associadas ao macho e servindo de justificativa à dominação masculina.

As representações da mulher negra na Literatura Brasileira nas suas primeiras manifestações estavam associadas ao trabalho escravo. Nas representações da segunda metade do século XX, ainda que as marcas de subalternidade do corpo feminino negro ainda se fizessem presentes, isso começou a mudar, principalmente graças ao trabalho de autoras negras como Carolina Maria de Jesus. No contexto da pós-modernidade, a representação da mulher negra mudou significativamente e, a partir disso, é possível perceber outras transformações nas identidades femininas, sobretudo a partir da escrita das mulheres negras.

Na edição especial de *Cadernos Negros: melhores contos*, as mulheres retratadas também são caracterizadas a partir de estereótipos associados ao feminino acrescidos dos que marcaram a presença do negro na sociedade. São mulheres comuns, do povo, facilmente identificáveis na sociedade contemporânea. Por outro lado, ao insistir na casa como espaço restrito à figura feminina, essa produção contribuiu para que a mulher permanecesse dona de um espaço privado, o que acabou por justificar a dominação masculina no espaço público e reduzir a figura da mulher a um corpo subalterno.

A invisibilidade do negro brasileiro, que vem desde a formação do país, é constatada em vários campos, como na História, Política, Comunicação, o que faz da

Literatura mais uma lacuna a ser preenchida. A partir da autoria feminina negra, as mulheres negras traçam seu caminho de inserção na Literatura Brasileira.

Investindo contra várias formas de silenciamento, as mulheres negras continuam buscando se fazer ouvir na sociedade brasileira, perpetuadora de um imaginário contra o negro. Imagens nascidas desde uma sociedade escravocrata perpassam, até hoje, profundamente, pelos modos das relações sociais brasileiras. Segundo Carla Akotirene (2018, p. 56) “O silenciamento da mulher negra é um processo histórico de apagamento que se repete constantemente, seja na academia, na política ou nos movimentos sociais. Trata-se de uma forma de violência que perpetua a invisibilidade e a desumanização dessas mulheres”.

Assim, a produção das escritoras negras contribui para compor a diversidade do discurso nacional, pois o discurso das escritoras negras o modifica e faz mais completo, livre do silenciamento e subalternidade imposto ao corpo negro. Desse modo, o discurso literário nacional passa a ser composto por construções literárias de perspectivas diferenciadas.

Em seus textos, as escritoras negras, além de apresentarem e se representarem enquanto sujeitas a partir de uma subjetividade de mulher negra brasileira, se apropriam do signo mulher e, ressignificado-o sob a ótica afro-feminina brasileira, questionam representações de mulheres negras que tematizam o padrão estético da mulher negra brasileira. As mulheres negras fazem a sua história sob seu olhar na Literatura de Autoria Feminina Negra e, com isso, a Literatura Brasileira é inundada de personagens que têm como base a identidade de mulheres negras reais, uma fusão da realidade e ficção que busca relatar as dores e sofrimento dessas mulheres.

As personagens construídas pelas autoras negras como Conceição Evaristo e Miriam Alves são uma forma de exteriorizar a realidade vivida por essas mulheres, uma realidade de submissão, subalternidade, silenciamento e violência que é trazida à tona, seja através dos poemas, contos ou romances escritos. Desse modo, as autoras negras buscam a autolibertação das dores vivenciadas dentro de uma sociedade racista e machista como a sociedade brasileira através de suas próprias mãos ao escreverem/inscreverem sua história na Literatura Brasileira.

A ascensão das mulheres negras na sociedade brasileira através do acesso à educação e à instrução trouxe como consequência não só o aumento da produção de

Literatura Negra, mas também a produção científica de Autoria Feminina Negra. Vozes como as das escritoras Conceição Evaristo e Miriam Alves, que têm nas suas trajetórias de vida a história de tantas mulheres negras brasileiras, são ouvidas através da arte, meios de comunicação e cultura. O ecoar das vozes de mulheres negras no campo midiático, político e literário serve de exemplo para outras mulheres negras terem a possibilidade de buscar alternativas a uma trajetória preestabelecida pela sociedade, e um futuro livre da submissão, da obediência, do silenciamento: “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, 2021, p. 65), como o poema de Conceição Evaristo, na singularidade da escrita de nós.

## **CAPÍTULO 2. MULHERES NEGRAS: UM OLHAR SOBRE TRAJETÓRIAS, IMAGINÁRIOS, RESISTÊNCIAS E INTERSECCIONALIDADE**

Quando se é mulher negra no Brasil, nasce-se com uma forma preestabelecida por um certo tipo de representação que molda, desde a sua aparência, até sua vivência-jeito de ser e de estar no mundo. Assim, desde muito cedo, assimilações ligadas à inferioridade, à feiura e aos espaços possíveis são fixadas no campo arquivo da memória dessas mulheres, oferecendo, assim, uma única tonalidade para que seja possível remendar suas identidades e suas vivências.

### **2.1 OLHAR TEÓRICO DE MULHERES NEGRAS**

O que é ser uma mulher negra numa sociedade machista e racista? Como essas formas de opressão são sentidas nos corpos negros? Provavelmente, para a população não negra, tais perguntas não tenham respostas, mas para as mulheres negras elas possuem respostas amargas.

Ao realizar levantamento bibliográfico sobre a produção intelectual de mulheres negras brasileiras nos anos de 1980, constatou-se a existência de vasto material produzido e a presença de autoras negras discutindo variados assuntos sobre história, movimentos sociais e questões específicas sobre discriminações e desigualdades cotidianas vivenciadas pelas mulheres negras na sociedade brasileira a partir de estudos históricos, sociológicos, políticos, antropológicos, literários, entre outros. Entre essas intelectuais negras, destacamos, nesta pesquisa, as produções críticas de Lélia González, Sueli Carneiro e Carla Akotirene sobre o lugar da mulher negra na formação da sociedade brasileira e a maneira como questionam consagradas leituras de interpretação do Brasil. A escolha dessas intelectuais foi feita com base na sua importância política e histórica tanto para o movimento negro como para o feminismo negro brasileiro.

Este capítulo tem como objetivo problematizar de que forma a colonialidade do poder atua subalternizando as mulheres negras latino-americanas e, conseqüentemente, invisibiliza as significativas contribuições teóricas dessas pensadoras na construção do pensamento feminista interseccional. Sendo assim, é

preciso decolonizar o pensamento feminino e dar o devido reconhecimento a pensadoras como Lélia Gonzalez, Sueli Carneiro, Carla Akotirene, dentre outras. Consideramos pertinente um feminismo decolonial que traga de volta ao mundo da existência as sujeitas e seus saberes que foram ocultados pela modernidade colonial, em especial, as mulheres negras.

Lélia Gonzalez (1935-1994) é considerada como uma das principais representantes do feminismo negro no Brasil. Primeira a fundamentar e chamar atenção a interseccionalidade na sociedade brasileira, foi precursora na defesa da articulação entre as categorias de raça, classe, sexo e poder para desmascarar as estruturas de dominação da sociedade colonial. Dessa forma, realizou uma forte crítica sobre a inserção do negro na sociedade colonial de capitalismo dependente, e questionou o mito da democracia racial por meio de uma posição incisiva sobre a organização do pensamento moderno/colonial eurocêntrico. Em sua reflexão desde uma visão anticolonial, a crítica ao colonialismo e ao eurocentrismo é realizada por uma postura afrocêntrica construída a partir da experiência diaspórica comprometida com o rompimento com o colonialismo.

Sueli Carneiro (2003) destaca que um feminismo negro dentro de um contexto de sociedades multirraciais, pluriculturais e racistas tem como seu principal eixo articulador o racismo e seu impacto ao interagir com as relações de gênero, uma vez que em tais sociedades ele determina a própria hierarquia de gênero. Assim, Carneiro (2003) afirma que a luta dos movimentos de mulheres não deverá estar ligada apenas à reivindicação contra as desigualdades históricas de gênero, mas também com a mesma intensidade deverá lutar pela superação de ideologias complementares desse sistema de opressão, como é o caso do racismo.

De acordo com Akotirene (2018, p. 30), Lélia Gonzales, “[...] reposicionou a região colonizada, Améfrica Ladina, criticando o monoculturalismo epistêmico dos Estados Unidos”. A Amefricanidade proposta por Lélia Gonzales na década de 80, assim como sua produção sobre um feminismo afro-latino-americano, comprova a sua abordagem decolonial e interseccional para criticar e se opor ao colonialismo, ao sexismo, imperialismo e o monopólio epistêmico ocidental.

O feminismo decolonial surge da verificação de que os conceitos de raça e gênero, isoladamente, deixam sujeitos do lado de fora das discussões por reconhecimento, entre eles estão, por exemplo, a mulher negra. A interseccionalidade

é um dos eixos fundamentais do feminismo decolonial, pois abriu um enorme leque de novas possibilidades de análise e atuação do feminismo.

Segundo Akotirene (2019, p. 57), a interseccionalidade “instrumentaliza os movimentos antirracistas, feministas e instâncias protetivas de direitos humanos a lidarem com as pautas das mulheres negras”. No entanto, a autora alerta para que não se cometa o engano de pensar que a interseccionalidade seja apenas sobre múltiplas identidades, já que se trata, efetivamente, de uma lente analítica e metodológica sobre a interação estrutural e seus efeitos jurídicos e políticos.

Assim como as autoras já referidas, outras importantes pensadoras feministas decoloniais trazem fundamentais e importantes contribuições para a construção de uma teoria Feminista Interseccional e Decolonial desde a América Latina, questionando as formas como o feminismo hegemônico, branco, com privilégios de classe, e nortecentrado entende a subordinação das mulheres negras, reproduzindo, dessa forma, o racismo, o sexismo, o classismo e o heterocentrismo em suas práticas políticas.

É imprescindível um feminismo decolonial que transforme o modelo tradicional de Direitos Humanos, rompendo com a lógica universal do conhecimento moderno/colonial que articula as mais diversas formas de opressão, dentre elas, as de classe, raça, etnia, gênero e sexualidade. Conhecer a interseccionalidade desses diversos marcadores sociais e romper com o conhecimento eurocentrado que se tornou hegemônico implica eliminar o sistema que alimenta diversas opressões, especialmente nos povos do Sul global, a partir de uma episteme que retroalimenta a colonialidade do poder e, conseqüentemente, a colonialidade de gênero. Para além de um feminismo decolonial que rompe com o modelo tradicional, é imperativo desfazer o apagamento das teóricas latino-americanas que, de forma original e precursora, construíram e constroem suas teorias pautadas nas opressões de raça, classe, gênero e etnias.

É urgente pensar um feminismo desde o Sul, decolonizado e que inclua mulheres que atuam e atuaram nas margens do sistema capitalista moderno colonial para que se possa construir modelos alternativos de sociedade. Desse modo, as contribuições de Lélia Gonzalez são referência para os movimentos sociais, sobretudo para os movimentos negros e feministas. As ideias da filósofa, especialmente sua abordagem decolonial, interseccional e psicanalítica, a tornaram um ícone do

feminismo negro brasileiro cada vez mais influente na América Latina, nos Estados Unidos e na Europa por sua crítica ao eurocentrismo das ciências sociais e ao feminismo ocidental. Nesse sentido, urge olharmos o nosso feminismo decolonial por uma perspectiva amefricana.

De acordo com Gonzalez (1988), o horizonte, enquanto um sistema etnográfico de referência, é uma criação de nossos antepassados negros no continente em que vivemos, com inspiração em modelos africanos. O termo “amefricana” designa toda uma descendência, não só dos irmãos africanos trazidos pelo tráfico negreiro, como daqueles que chegaram à América antes de Colombo. Nesse sentido, a noção de amefricanidade identifica que, embora pertençamos a diferentes sociedades do continente, o sistema de dominação é o mesmo em todas elas: o racismo.

Lélia Gonzalez é uma autora com abordagem interseccional, já que suas pesquisas não se deslocavam da análise da formação social brasileira desde uma perspectiva de classe, raça e gênero. Analisou com profundidade como essas categorias se articulam nas mais diversas formas de opressão e de hierarquização dos sujeitos, em especial da mulher negra e periférica latino-americana. Tais abordagens colocam Lélia no lugar de pioneira dos estudos interseccionais sobre uma perspectiva decolonial. Portanto, sem dúvida, Lélia é fundamental para a construção de novas alternativas de sociedade.

Akotirene (2019) entende a interseccionalidade como “sistema de opressão interligado” que circunda vida de mulheres negras no encontro de avenidas identitárias. De forma perspicaz, a autora apresenta a leitores e leitoras o que é interseccionalidade sob o ponto de vista feminista negro, articulando diversas contribuições de intelectuais. Ela chama atenção, também, para a apropriação do conceito por instituições, movimentos sociais e correntes teóricas que, em muitos casos, além de negar a autoria feminista negra, utilizam a interseccionalidade para criminalizar corpos negros.

A autora chama a atenção, ainda, para o fato de que “A interseccionalidade é sobre a identidade da qual participa o racismo interceptado por outras estruturas” (Akotirene, 2019, p. 48). Nessa perspectiva, o conceito sugere que raça traga subsídios de classe-gênero e esteja em um patamar de igualdade analítica (Akotirene, 2019, p. 36). Pois, tal perspectiva teórica “mostra mulheres negras posicionadas em avenidas longe da cisgeneridade branca heteropatriarcal” (Akotirene, 2019, p. 30).

Sendo assim, utilizar a interseccionalidade como prisma é analisar de forma imbricada às opressões estruturais, de modo que elas não são somadas, já que são indissociáveis. Nesse sentido, mais do que pensar múltiplas identidades, a interseccionalidade evidencia “como e quando mulheres negras são discriminadas e estão mais posicionadas em avenidas identitária, que farão delas vulneráveis a colisão das estruturas e fluxos modernos” (Akotirene, 2019, p. 63).

As críticas apresentadas neste capítulo vão das feministas negras ao uso indevido da interseccionalidade, até as críticas realizadas às feministas negras e, por conseguinte, à forma do feminismo negro consolidar sua epistemologia. Como salienta Carla Akotirene (2019), mulheristas reivindicam a construção de narrativas longe do que consideram “exclusividade de feministas negras sobre as histórias vividas por negras e negros em diáspora”.

Com as informações apresentadas até aqui, concordamos com os posicionamentos de Carla Akotirene em relação à interseccionalidade, visto que evidenciam a potência do feminismo negro enquanto exercício teórico-prático em que toda teoria formulada reverbera em ações, ou são consequência delas. Como qualquer conceito, a interseccionalidade não dá conta de abarcar todas as realidades e de certa maneira concordamos com algumas críticas das mulheristas aqui já apresentadas. Entretanto, compreendemos que não há quaisquer pretensões de universalizar experiências, pois é necessário compreender que o feminismo negro surge da crítica à “mulher universal” exposta pelo feminismo hegemônico.

Por fim, acreditamos, assim como Akotirene (2019), que a interseccionalidade é a autoridade intelectual de todas as mulheres que um dia foram silenciadas, ou seja, mulheres negras que, a partir do tráfico transatlântico, tiveram suas falas negadas, pois a branquitude utilizou o discurso como poderoso mecanismo de dominação. Dessa forma, indicamos a leitura das escritoras aqui citadas, bem como as escrevivências de Conceição Evaristo a todas as mulheres negras e a todas e todos que trabalham, pretendem trabalhar ou conhecer mais das relações de raça e gênero a partir das lentes mais brilhantes de intelectuais do feminismo negro brasileiro.

Sem desconsiderar os profundos vínculos com os movimentos sociais, decidimos propor nessa pesquisa uma espécie de “deslocamento do olhar”, isto é, que considere especialmente a produção de conhecimento e história feita por mulheres negras e de como a produção dessas autoras possibilita tecer críticas fundamentais

sobre as visões consagradas de interpretação do Brasil. Essa crítica situada e posicionada possibilita construir outros caminhos teóricos e metodológicos, trazendo para o primeiro plano a condição das mulheres negras e pobres ao longo da história, no ambiente familiar e no âmbito do trabalho contemporâneo.

Tal movimento significa abordar de outra forma o nosso passado colonial, antes interpretado fundamentalmente por homens brancos das classes médias e altas. Para essas autoras, a produção de conhecimento na academia brasileira se configura a partir de uma perspectiva hegemônica e branco-centrada, colocando os grupos socialmente marginalizados apenas como objetos de estudo e de subalternidade. Essas intelectuais negras apontam para a compreensão da história do país mais como fruto da diáspora de mulheres e homens africanos subjugados em um contexto de escravidão e colonização no território sul-americano do que das idealizações centradas nos imaginários da “cordialidade”, “mestiçagem” e da “democracia racial” efetivadas pela agência do colonizador português, presentes nas interpretações clássicas de Sérgio Buarque de Holanda, Gilberto Freyre e Caio Prado Jr., como *Raízes do Brasil* e *Casa Grande e Senzala*.

Na perspectiva dessas autoras, grande parte da intelectualidade acadêmica brasileira tinha a preocupação em construir uma ideia de identidade nacional e justificar a desigualdade racial no Brasil. Dessa forma, o debate das relações raciais no Brasil desde o final do século XIX e durante grande parte do século XX se constituiu a partir da criação de mitos e estereótipos em torno da inferioridade do homem e da mulher negra, inviabilidade de um país mestiço, tese do branqueamento, a fábula das três raças e o mito da democracia racial.

Sueli Carneiro (2000) explica como os conceitos de gênero, raça e sexualidade são categorias centrais para analisar as relações e estruturas sociais, e mostra como eles se articulam na produção de desigualdades e opressões. Segundo a antropóloga, a ideia da raça e racismo são fenômenos modernos oriundos de uma perspectiva religiosa e científica que contribuiu para que as populações indígenas e negras fossem consideradas inferiores e excluídas da humanidade, o que colaborou para que seus corpos e sua cultura pudessem ser manipulados, explorados e controlados pela razão instrumental.

O corpo da mulher negra é visto como um corpo sexualizado, inferiorizado e reduzido ao imaginário machista de nossa sociedade. Sobre isso, Gonzales (1984)

mostra como a articulação entre racismo e sexismo produz violentos efeitos contra a mulher negra no Brasil. A autora aborda a mulher negra através da figura da mulata, da doméstica e da mãe preta para problematizar o mito da democracia racial. Segundo Gonzales (1984, p. 228):

Como todo mito, o da democracia racial oculta algo para além daquilo que mostra. Numa primeira aproximação, constatamos que exerce sua violência simbólica de maneira especial sobre a mulher negra. Pois o outro lado do endeusamento carnavalesco ocorre no cotidiano dessa mulher, no momento em que ela se transfigura na empregada doméstica. É por aí que a culpabilidade engendrada pelo seu endeusamento se exerce com fortes cargas de agressividade. É por aí, também, que se constata que os termos mulata e doméstica são atribuições de um mesmo sujeito. A nomeação vai depender da situação em que somos vistas.

Uma figura abordada por Gonzales é a mãe preta. Segundo a autora, é através dela que “a gente é vista como figura boa e vira gente” (1984, p. 235). Conforme destaca a autora, no período colonial era a “mãe preta” que exercia as funções maternas para com as crianças brancas e, ao exercer essas funções, ela transmitia seus valores, cultura e linguagem. Dessa forma, é possível dizer que a mulher preta é a grande mãe da pátria brasileira. Atualmente, esse imaginário da mãe preta como a grande cuidadora permanece em nossa sociedade: ela é vista como a mãe forte que “naturalmente” suporta todas as dificuldades para criar seus filhos.

Desse modo, as figuras trazidas pela autora reverberam na construção da mulher negra como aquela que é sexualizada, abusada e inferiorizada, tendo em seu corpo a “marca” de um histórico de exploração e opressões sofridas no terrível período de escravização no Brasil, sendo humanizada apenas na imagem da mãe, já que está sempre envolvida pelas práticas do cuidado.

É justamente o histórico de opressão que desencadeia a luta das mulheres negras dentro do movimento feminista. Conforme discute Carneiro (2003), apesar das conquistas, o movimento feminista permaneceu por muito tempo preso a uma visão eurocêntrica e universalizante das mulheres, o que resultou na sua incapacidade de reconhecer as diferenças e desigualdades presentes na vida de outras mulheres como, por exemplo, as negras, silenciando-as e invisibilizando-as. Dessa forma, foi preciso a constituição de um movimento feminista negro, perspectiva que emergiu da

condição de ser mulher, negra e pobre, fomentando a luta antirracista (Carneiro, 2003). É através dessa mudança que o feminismo transforma as mulheres em sujeitos políticos, reconhecendo suas necessidades e especificidades para além das desigualdades de gênero:

Essa condição faz com esses sujeitos assumam, a partir do lugar em que estão inseridos, diversos olhares que desencadeiam processos particulares subjacentes na luta de cada grupo particular. Ou seja, grupos de mulheres indígenas e grupos de mulheres negras, por exemplo, possuem demandas específicas que, essencialmente, não podem ser tratadas, exclusivamente, sob a rubrica da questão de gênero se esta não levar em conta as especificidades que definem o ser mulher neste e naquele caso (Carneiro, 2003, p. 119).

A exploração e a exclusão enfrentadas pelas mulheres negras tornaram-se superiores aos problemas das mulheres brancas, já que se fundamentam nos marcadores raça e gênero. Dessa forma, mulheres negras, além de enfrentarem preconceitos e desigualdades de gênero, sofrem com o racismo existente em nossa sociedade. Conforme afirma Carneiro (2003, p. 119): “o racismo rebaixa o status dos gêneros”. Ou seja, antes de sofrer com as desigualdades existente entre os gêneros, a mulher negra enfrenta as desigualdades raciais. É esse racismo cotidiano que produz gêneros subalternos.

A discussão sobre raça e gênero permite refletir como esses marcadores sociais contribuem na construção da figura da mulher negra em nossa sociedade, apontando como as desigualdades enfrentadas por elas respaldam-se em discursos racistas e machistas. Além disso, fornece os subsídios para refletir acerca do evento da maternidade para mulheres negras, levando em consideração aspectos relacionados ao ser uma mulher negra vivendo em uma sociedade tão desigual e preconceituosa.

Gonzalez (2020) elucida que precisamos pensar o Brasil, sua criação e seus projetos de nação por essa lente triádica, pois é ela que nos dá o enfoque mais claro dos processos de desigualdades recorrentes. A autora deixa isso bem claro ao trazer dados de disparidades de renda, educação e função de trabalho de mulheres brancas e negras.

No seu texto “Mulher Negra”, publicado em 1984, especialmente no apêndice que intitula como carta denúncia, Lélia Gonzalez argumenta que “numa sociedade onde o racismo e o sexismo, enquanto fortes sustentáculos da ideologia de dominação, fazem dos negros e das mulheres cidadãos de segunda classe, não é difícil visualizar a terrível carga de discriminação a que está sujeita a mulher negra” (Gonzalez, 2020, p.109)

Já em seu texto “A importância da organização da mulher negra no processo de transformação social”, no livro *Por um feminismo afro-latino-americano* organizado por Flávia Rios e Marcia Lima, Lélia Gonzalez argumenta que é necessário o entendimento dessas discriminações e lógicas de subordinações ao afirmar que “[...] esta questão é de caráter ético e político. Se estamos comprometidas com um projeto de transformação social, não podemos ser coniventes com posturas ideológicas de exclusão, que só privilegiam um aspecto da realidade por nós vividas[...]” (Gonzalez, 2020, p.270)

Desarticular as noções de gênero, classe e raça seria, assim, buscar o entendimento de apenas um aspecto de uma realidade mais ampla, mais complexa, e, portanto, não daria conta de uma compreensão completa das hierarquizações sociais e das desigualdades presentes ao longo da história brasileira, que têm seu cerne no processo colonial e de formação do que é Brasil. Porém, há ainda um outro processo, o da transformação social, que não seria empreendida se não houvesse a superação “do modelo ariano de explicação” (Gonzalez, 2020, p.267) que a autora chama atenção de ser sustentado pelo racismo.

Entender o Brasil é entender as suas estruturas de maneira conjunta: as mulheres negras não sofrem apenas pelo racismo, pelo machismo, ou pela negação ao acesso a determinadas posições de trabalho que levariam a uma melhoria de classe de forma única, mas todas essas estruturas se articulam e viabilizam as desigualdades de forma que promover uma transformação social seria necessária numa frente que entenda essa forma triádica. Ousamos dizer que, a partir do pensamento desenvolvido por Lélia Gonzalez, o projeto colonialista instituído no Brasil ainda sustenta essas estruturas desiguais ao negar outras formas de vida se não a branca europeia.

Gonzalez (2020) é extremamente crítica a uma visão presente na Literatura de que, de alguma forma, a escravidão brasileira foi menos violenta, ou até mesmo que,

a partir dos processos de miscigenação ao longo da história, houve o fim do racismo na sociedade brasileira, assim como se mostrava extremamente contrária a qualquer romantização das violências sexuais acontecidas dentro do período colonial.

A autora questiona e critica o que ela chama de “história oficial” e o “discurso pedagógico” (Gonzalez, 2020, p.50) que durante anos a fio foi usado para promover a ideia de democracia racial e de uma possível servidão aceita pelos negros. Tais discursos dão a entender uma possível solução pacífica e sem violência para a questão racial ao apagar a história de crueldade e abusos cometidos durante o período colonial. Sobre o assunto, a autora argumenta que o processo de miscigenação foi um sustentáculo do mito da democracia racial e da ideia de inexistência do racismo no Brasil.

O papel da mulher negra para o cuidado também é citado por Lélia – tanto pelas escravizadas que trabalhavam na roça quanto pelas mucamas. Trata-se de um trabalho que até hoje é atrelado à mulher negra, e que organiza a divisão sexual do trabalho. É importante entendermos o processo da divisão sexual do trabalho, pois há custos diferenciados para aqueles que exercem essas funções do cuidado para as diferentes idades. Esses custos também se refletem em onde essas pessoas não podem estar, e espaços que elas não ocupam, como, por exemplo, a taxa de mulheres negras que adentram a política institucionalizada no nível federal e as suas implicações para a democracia. Nesse sentido, Gonzalez (2020, p. 56) versa sobre uma divisão racial e sexual do trabalho ao afirmar que:

E, em termos de superpopulação relativa, é importante ressaltar que ocorre na constituição desse sistema não somente um exército industrial de reserva, mas uma massa marginal crescente, em face do mercado de trabalho do setor hegemônico. Ora, na medida que existe uma divisão racial do sexual do trabalho, não é difícil concluir sobre o processo de tríplex discriminação sofrida pela mulher negra (enquanto raça, classe e sexo), assim como sobre seu lugar na força de trabalho.

É dentro dessa lógica que Gonzalez (2020) deixa claro que há um processo de discriminação que é vinculado há um processo de hierarquização das funções. A autora deixa claro que as mulheres negras, pelo desenvolvimento colonial, se encontram muitas vezes na figura da “mãe preta” responsável pelo cuidado, ou seja, pelo papel da trabalhadora doméstica. Sobre isso, Gonzalez (2020, p. 58) afirma que “Enquanto empregada doméstica, ela sofre um processo de reforço quanto à

internalização da diferença, da subordinação e da ‘inferioridade’ que lhe seriam peculiares”.

Para a autora, em todo processo de uma construção da nacionalidade brasileira, pensada aqui como um projeto de Estado, a população negra não foi incorporada: na verdade nunca foi nem pensada como igual. O racismo, que Lélia Gonzalez classifica como por omissão, seria uma tônica da sociedade brasileira e do projeto de nação. Dessa forma, não pensar o racismo no Brasil é, para a autora, parte da lógica branqueadora e da lógica colonizadora, pois “[...]quer nos fazer crer que nós somos um país racialmente branco e culturalmente ocidental, eurocêntrico” (Gonzalez, 2020, p.221). A então hierarquização social brasileira e a negação de projetos políticos que questionem o racismo promovem um racismo específico: aquele que é negado em sua existência, um racismo disfarçado.

O processo de denegação – a negação do racismo – está presente, segundo Gonzalez (2020), até na infância, levando o negro para a força de trabalho e fazendo com que as mulheres negras sejam o grupo mais explorado da sociedade. No Brasil, o racismo é negado para ocultar: o Brasil tem racismo, mas não tem racista. Nesse contexto, há uma importância substancial em pensar outros feminismos, de pensar um feminismo que compreenda “[...] o caráter multirracial e pluricultural das sociedades da região [...]” (Gonzalez, 2020, p.142). Dessa forma, postular um feminismo afro-latino-americano é demandar por um feminismo que entenda a tríade já averiguada neste trabalho, assim como entender o processo de colonização como central para criação das diversas realidades vividas, e a partir daí promover uma transformação. Gonzalez (2019, p. 362) afirma então que:

As implicações políticas e culturais da categoria de Amefricanidade (“Amefricanity”), são, de fato, democráticas; exatamente porque o próprio termo nos permite ultrapassar as limitações de caráter territorial, linguístico e ideológico, abrindo novas perspectivas para um entendimento mais profundo dessa parte do mundo onde ela se manifesta: a AMÉRICA como um todo (Sul, Central, Norte e insular). Para além de seu caráter puramente geográfico, a categoria de Amefricanidade incorpora todo um processo histórico de intensa dinâmica cultural

A partir de um novo entendimento de América, podemos pensar em processos mais democráticos e que compreendam a trajetória histórica específica da

colonialidade e seus resquícios. No esforço de refletir a amefricanidade, conceito que se refere à experiência comum de mulheres e homens negros na diáspora e à experiência de mulheres e homens indígenas contra a dominação colonial, é possível interpretar que a palavra se limita a definir a condição geográfica dos povos negros nas Américas. Porém, o termo criado por Lélia Gonzalez vai além, pois indica a construção de uma identidade étnica com a incorporação de dinâmicas culturais, especialmente aquelas que vão na contramão do sistema de dominação chamado racismo.

Para a antropóloga, é importante ultrapassar uma visão romantizada da África para se voltar para a realidade própria vivida no continente americano, reconhecendo sua influência na formação cultural e valorizando as táticas aqui criadas contra a dominação colonial. Um feminismo afro-latino-americano, ou seja, um feminismo decolonial se faz necessário para ponderar além das categorias estabelecidas. Usar o feminismo decolonial como lente de análise nos traz a riqueza da análise triádica e a possibilidade de entender a realidade de forma mais completa, uma vez que os processos heterogêneos e múltiplos são levados em conta de uma maneira que todos são encarados como importantes, já que infligem o corpo da mesma forma.

Entender América como sistema etnográfico (Gonzalez, 2019) e entender o racismo como sistema de hierarquia e o gênero como edificadores de hierarquizações, portanto, determinante de 'lugares', faz com que o feminismo decolonial questione esses espaços que muitas vezes são naturalizados, como no processo histórico brasileiro. Interpelar as criações sociais, e seus processos determinantes é essencial para o feminismo afro-latino-americano, e sua importância se mostra na perspectiva de pautar uma teoria crítica que nos lembra que esses processos determinantes são, na verdade, uma criação humana, e que podemos moldá-la para fabricar sociedades mais democráticas e igualitárias.

## 2.2 MULHERES NEGRAS NA EJA: QUEM SÃO?

Muitas mulheres enxergam na EJA um caminho, uma possibilidade de mudança e de pertencimento à sociedade. Elas comungam do mesmo sonho: estudar e concluir os estudos para ter alguma mudança de vida. Nesse sentido, vale destacar que a EJA é um território onde pode acontecer o fortalecimento das relações sociais, o

sentimento de pertencimento e de importância na sociedade. As mulheres negras que estão nessa modalidade de ensino estão, em sua maioria, inseridas em uma sociedade preconceituosa, machista, sexista e misógina, e buscam, por meio da educação, o fortalecimento da luta pela igualdade de direitos, respeito e reconhecimento.

Um fator agravante da discriminação a que essas mulheres estão submetidas refere-se à raça que, juntamente com as questões de gênero e escolaridade, configuram empecilhos à participação social dessas sujeitas. Considerando que nossa cultura prioriza pessoas heterossexuais, brancas e cristãs – ideia que tem ganhado mais força nos últimos anos no Brasil – ser mulher e negra implica a interseccionalidade, ou seja, a junção de dois fatores que geram uma grande discriminação.

As mulheres negras que sofrem diariamente com a falta de oportunidades, reconhecimento e valorização são as mesmas mulheres que ocupam os bancos da EJA, sujeitas que, na maioria das vezes, tiveram seus direitos negados e foram excluídas da sociedade. Sobre isso, Arroyo (2005, p. 223) afirma:

A EJA nomeia os jovens e adultos pela sua realidade social: oprimidos, pobres, sem terra, sem teto, sem horizonte. Pode ser um retrocesso encobrir essa realidade brutal sob nomes mais nossos, de nosso discurso como escolares, como pesquisadores ou formuladores de políticas: repetentes, defasados, aceleráveis, analfabetos, candidatos à suplência, discriminados, empregáveis. Esses nomes escolares deixam de fora dimensões de sua condição humana que são fundamentais para as experiências de educação. Podemos mudar os nomes, mas sua condição humana, suas possibilidades de desenvolvimento humano, entretanto, continuaram as mesmas ou piores. Não aumentou apenas o número de analfabetos, mas de excluídos.

As alunas da EJA trazem consigo marcas de imposições delimitadas por sexo sofridas ao longo dos tempos no contexto de uma cultura de segregação de mulheres. Por ser o ambiente mais favorável para a formação de uma consciência crítica, a escola deve estar sempre atenta ao processo educativo e, mais do que conteúdo, deve proporcionar novas maneiras de ver o mundo, novas maneiras de se enxergar, ensejando a construção de conhecimentos que levem os sujeitos a interagir no meio social dando condições de mudança para transformação da realidade.

A presença da mulher negra na EJA representa um ato de resistência, pois a permanência feminina no contexto escolar contraria todos os padrões constituídos historicamente para elas. A pesquisa apresenta a participação da mulher negra na EJA a partir do ponto de vista de gênero, classe e de raça. Para analisar essas questões na sociedade brasileira, é importante observar a base da conjuntura social de controle da formação desse povo.

No que se refere à história de mulheres negras na educação da EJA, entendemos a existência de um estado de resistência que ocorre de forma constante e que consiste na luta contra o racismo, contra as violências decorrentes do patriarcado e que é marcada por lutas de classe. Trazendo para o ponto de vista desta pesquisa, cabe pensar a forma como a vulnerabilidade econômica, o racismo, o machismo, e as diversas exclusões se encontram e afetam as vivências das mulheres da EJA. Nesse sentido, cabe analisar as implicações desses desafios para o processo de escolarização das estudantes da EJA.

Quando se trata de Educação de Jovens e Adultas/os, os desafios do processo de escolarização se agravam, pois é preciso compreender a diversidade de realidades que caracterizam as/os sujeitas/os dessa modalidade de educação no que diz respeito às histórias de vida que trazem consigo demandas e inquietações que constituem as histórias e as rotinas exaustivas dos/as educandos/as. Na EJA, a ida para escola por si só é um desafio, ainda maior após um longo dia de trabalho.

O fato de retornar à escola em EJA demonstra que em algum momento as mulheres se ausentaram da vida escolar. Os motivos que levam ao afastamento escolar são múltiplos, mas dialogam com a forma pela qual a sociedade compreende gênero e raça. Essa ausência muitas vezes causa frustrações que podem reverberar em outras dificuldades em um novo momento de escolarização e na própria forma como essas mulheres se percebem e se compreendem enquanto sujeitas. Por isso, as estudantes da EJA devem ser compreendidas a partir de uma construção histórica e social por meio de desafios de um modo geral presentes nas vivências destas pessoas.

Não se pode afirmar que toda mulher negra brasileira é pobre, mas é possível perceber que a maioria da população feminina que se encontra em situação de vulnerabilidade econômica e social no Brasil é negra. As pesquisas trazem dados importantes que refletem esta realidade. O Instituto Brasileiro de Geografia e

Estatística – IBGE realizou um levantamento do quantitativo de pessoas que estão abaixo da linha da pobreza. De acordo com a *Síntese de Indicadores Sociais: uma Análise das Condições de Vida da População Brasileira* (IBGE, 2022), pobreza é condição de pessoas, famílias ou domicílios em situação de vulnerabilidade por não terem acesso a rendimentos, consumo ou a uma cesta de bens e serviços considerados essenciais para o sustento. De acordo com esta mesma pesquisa, pobreza monetária é a condição de pessoas que estão abaixo da linha de pobreza.

A mulher negra da EJA vem de uma trajetória de exclusões que as acompanham durante a sua trajetória de vida. O Censo Escolar realizado pelo INEP (2022) aponta que as matrículas de estudantes acima de 30 anos são predominantemente compostas pelo sexo feminino, 58,9%. A mesma pesquisa indica que alunas/os identificadas/os como pretas/os e pardas/os representam 77,5% da EJA de nível fundamental e 69,3% da EJA de nível médio em relação à matrícula das/os alunas/os com informação de cor/raça declarada.

As/os alunas/os declaradas/os como brancas/os representam 20,2% da EJA de nível fundamental e 29,2% da EJA de nível médio. Percebe-se a presença marcante de mulheres e homens negras/os e negras na composição da educação de jovens e adultas/os. Essa modalidade da educação, embora diversa, apresenta atravessamentos de classe, raça e etnia que são marcantes em sua estrutura.

A política pública da EJA parte do conceito de universalidade sobre a noção de ser humano, o que acaba por disfarçar outras relações de poder presentes na estrutura educacional e cria um empecilho para que as mulheres negras tenham acesso à educação. As frases que emergem na produção da Lei “mas também o reconhecimento daquela igualdade ontológica de todo e qualquer ser humano” ou “outros segmentos sociais” ou “possibilitando aos indivíduos novas inserções no mundo do trabalho, na vida social, nos espaços da estética e na abertura dos canais de participação” (Brasil,2000), ainda que parta do pressuposto que todos têm direito, não faz com que todos estejam incorporados nessas categorias discursivas de universalidades:

Parágrafo único. Como modalidade destas etapas da Educação Básica, a identidade própria da Educação de Jovens e Adultos considerará as situações, os perfis dos estudantes, as faixas etárias e se pautará pelos princípios de equidade, diferença e proporcionalidade na apropriação e contextualização das diretrizes curriculares nacionais e na proposição de um modelo pedagógico próprio, de modo a

assegurar: I - quanto à equidade, a distribuição específica dos componentes curriculares a fim de propiciar um patamar igualitário de formação e restabelecer a igualdade de direitos e de oportunidades face ao direito à educação; II- quanto à diferença, a identificação e o reconhecimento da alteridade própria e inseparável dos jovens e dos adultos em seu processo formativo, da valorização do mérito de cada qual e do desenvolvimento de seus conhecimentos e valores; III - quanto à proporcionalidade, a disposição e alocação adequadas dos componentes curriculares face às necessidades próprias da Educação de Jovens e Adultos com espaços e tempos nos quais as práticas pedagógicas assegurem aos seus estudantes identidade formativa comum aos demais participantes da escolarização básica (Brasil, 2000, p. 1).

No âmbito da legalidade, percebemos que palavras como gênero, mulher, negro ou raça acabam sendo silenciadas por essa lógica de universalidade da construção da lei. Mesmo que o debate sobre gênero seja uma questão recente no debate público, a questão da raça na opinião pública, supostamente, já tem mais tempo e, mesmo assim, ela não ganha centralidade. A ideia de trabalhador, jovens e adultos acaba por deixar em segundo plano as dimensões de gênero, raça e classe.

Conforme aponta Akotirene (2019, p. 14-16), a interseccionalidade consiste em dizer que “A interseccionalidade visa dar instrumentalidade teórico-metodológica à inseparabilidade estrutural do racismo, capitalismo e cisheteropatriarcado [...] interseccionalidade como metodologia [...] considero a interseccionalidade como um ‘sistema de opressão interligado”.

Todavia, as normativas que regulamentam o ensino de jovens e adultos partem de uma concepção universal da noção de pessoa e ser humano, o que acaba por camuflar relações de poder, logo, pensar por um viés da interseccionalidade nos ajuda a ampliar o olhar sobre a EJA, mas, ao mesmo tempo, poderemos refletir como essa política pública educacional que visa corrigir problemas da desigualdade social no Brasil pode ser aprimorada ao considerar a condição específica das mulheres negras.

A educação é um ato emancipatório, um ato que leva os envolvidos a uma postura crítica, principalmente diante de situações que lhes tiram seus direitos e oportunidades. No entanto, esse direito à educação, por muito tempo, foi negado às mulheres. As mulheres negras veem a EJA como uma oportunidade de lutar contra um sistema que sempre fez questão de fracassá-las: por isso, aprender, em determinado momento de suas vidas é um ato de emancipação e de empoderamento feminino, é a maneira mais forte de ir contra uma sociedade que as subjuga e que

sempre lhes destina papéis secundários, que sempre lhes impõe como obrigação somente o cuidado da casa, dos filhos e a submissão ao marido. São inúmeros os mecanismos de opressão que se juntam contribuindo ainda mais com a objetificação da mulher negra.

Assim, pesquisar sobre a mulher negra na EJA torna-se de extrema importância, pois torna possível compreender a contribuição dessa modalidade de ensino para a formação da identidade das mulheres negras. Essas mulheres trazem consigo marcas uma sociedade excludente que interferiu e interfere no processo de aprendizagem dessas mulheres: essa mesma sociedade que se estruturou em uma organização pautada no machismo e no patriarcalismo.

Diante do exposto, a EJA é vista como uma política de ação afirmativa que pode desempenhar um papel emancipador para as mulheres negras, uma vez que o processo de escolarização das mulheres negras no Brasil ainda ocorre com a necessidade de enfrentamento de inúmeras barreiras para permanecer e concluir seus estudos, com o agravante de que muitas não se sentem representadas na escola e veem sua cultura e saberes desvalorizados, o que fragiliza o seu processo de escolarização.

A trajetória escolar de muitas mulheres negras é, em sua maioria, marcada por descontinuidades, evasão e retenções, gerando assim resultados negativos no alcance de uma escolarização de qualidade. É necessária uma mudança para dar maior visibilidade e oportunidade de participação da mulher negra nos ambientes escolares e, fora deles, a criação de mais políticas públicas para a redução da desigualdade e o favorecimento da equidade.

Apesar de, atualmente, o Brasil atravessar um grande retrocesso em termos de políticas de equiparação e de igualdade de direitos, é preciso fazer dos bancos da EJA locais de emancipação das mulheres negras, além de reconfigurar a escola pública para que ela esteja a serviço dessa educação transformadora e libertadora.

Tratando-se especificamente da mulher negra no cenário brasileiro, é possível identificar a história de discriminação que elas vem sofrendo ao longo dos séculos. Como resultado da luta dos movimentos negros, houve avanço em algumas políticas públicas sociais e educacionais visando reparar os anos de escravização e discriminação do povo negro e especificamente das mulheres negras. Ainda assim, é possível perceber que os conceitos de gênero construídos historicamente

atingem diretamente a vida das mulheres negras, que enfrentam simultaneamente a discriminação de gênero e de cor/etnia. Por isso, ainda há muito o que lutar para que essas mulheres sejam reconhecidas, respeitadas e usufruam com equidade os seus direitos sociais.

As alunas da EJA trazem histórias pautadas nas imposições delimitadas para cada sexo, dentro de uma cultura patriarcal na qual os estereótipos são historicamente produzidos para a segregação de mulheres. É como se o conhecimento histórico não fosse algo fiel à realidade vivida, logo, essa memória se embaraça com as condições vivenciadas por essas mulheres ao longo do tempo e oferece uma nova compreensão das vivências nas quais o gênero e raça são produzidos e constituídos nas identidades das sujeitas.

A desigualdade de gênero é um problema de dominação, e a dominação se dá a partir da incorporação da ideologia dominante, seja na distribuição dos afazeres domésticos, na cultura, no trabalho, na escolarização e nas questões biológicas. As mulheres são vistas como frágeis e com um potencial intelectual inferior. Em suma, os marcadores são constructos sociais caracterizados pelo gênero, pelos estereótipos e pelos papéis sociais que contribuem para a construção de preconceitos.

As violências são provenientes de vários espaços, e para essas alunas da EJA, elas se evidenciam por questões de gênero e de raça historicamente naturalizadas nas relações sociais. É perceptível que as situações relatadas pelas estudantes demonstram que o preconceito faz parte de suas vidas. Embora elas saibam claramente isso, elas não se posicionam frente a essas violências porque há, no imaginário de cada uma, a ideia de inferioridade, seja pela questão da cor, pela pobreza ou pela falta de escolaridade.

As reações de quem sofre preconceito, discriminação e violência sexual são diferentes; há pessoas que reagem com indiferença – mesmo sendo afetadas, elas incorporam e naturalizam essas situações como se nada pudessem fazer a respeito, todavia, nem sempre conseguem restaurar sua autoestima e fortalecer seus objetivos de vida. As situações vivenciadas e relatadas pelas estudantes demonstraram que suas memórias ainda são repletas de processos negativos e que a busca por um melhor entendimento de sua realidade está, também, em sua participação nos espaços da escola.

Os movimentos feministas obtiveram transformações sociais, sobretudo no campo dos direitos das mulheres, repercutindo mudanças em todas as dimensões sociais. Entretanto, apesar das conquistas feministas, ainda perduram assimetrias de gênero, e os conflitos originados nas questões relativas a gênero e raça se atravessam nos relatos das estudantes juntamente com as questões da pobreza e pouca escolaridade. A interseccionalidade compreende que as opressões e discriminações não agem independentemente: elas acabam por se conectar, criando um sistema cada vez mais excludente.

Quando se estabelecem as distinções entre o gênero e raça, e quando se padronizam papéis sociais por meio de marcadores, acaba-se projetando preconceitos e desigualdades. Ao entender que essas sujeitas buscam a escola para poder receber mais autonomia nas questões de escolarização, entende-se, também, que a escola tem um papel fundamental para quebrar com esses preconceitos relatados pelas estudantes em busca da socialização e de amplificação de uma cultura que valorize a diversidade.

As alunas da EJA, em geral, carregam marcas de processos excludentes vivenciados em vários espaços. Essas exclusões fizeram com que a escola não fizesse parte da vida de muitas dessas educandas. Elas carregam características singulares, culturas diversas e marcas de violências sofridas no decorrer de suas vidas em relação ao seu gênero, sua raça, etnia, escolarização e classe social e, por conseguinte, ao deixar que as alunas relatassem suas vidas, a professora atuou dentro de uma prática que se materializa no concreto.

Assim, é necessário que a EJA seja “modalidade de educação para sujeitos concretos, em contextos concretos, com histórias concretas, com configurações concretas, sendo que qualquer tentativa de os diluir em categorias muito amplas os desfigura” (Arroyo, 2007, p. 2). Tendo em vista que se vive em um movimento de reconhecimento e valorização dos sujeitos da EJA, é necessário considerar suas particularidades e pluralidades e a forma como essas se consolidam na formação das identidades.

Desse modo, trazer as falas das estudantes permite um olhar para as vivências das sujeitas. Articulá-las à obra *Olhos d'água* representa uma possibilidade de visibilidade para os processos constituidores de identidades relacionados às questões

de gênero, raça, etnia, classe social e escolarização, demonstrando que as alunas podem receber sentidos e significados em suas vozes.

Os dispositivos que envolvem as práticas escolares contribuíram para que as alunas fortalecessem os processos e se sentissem pertencentes àquele espaço educativo. Torná-las sujeitas visíveis e percebidas é uma forma de mostrar que a escola pode ser um espaço de empoderamento feminino por justamente se constatar que o empoderamento é uma ação individual e interna. Os espaços de debates sobre as diversas faces das violências de gênero e raça contribuíram para um espaço acolhedor, em que a relação da professora com as alunas fosse transposta em afetividades e fortalecesse o empoderamento dessas mulheres.

O conhecimento é a peça fundamental na sociedade moderna e a EJA é “o conjunto de aprendizagens formais ou não formais dos indivíduos que enriquecem seus conhecimentos e habilita suas competências a fim de atender suas necessidades em função que a sociedade lhe impõe” (Arroyo, 2003, p. 12). Sugere-se, assim, uma proposta pedagógica que atue com o acolhimento e com a afetividade entre as pessoas, valorizando os sujeitos e as sujeitas da EJA, os seus conhecimentos prévios e a sua cultura, contextualizando o que trazem em seus relatos, na busca de quebrar com as relações desiguais entre gênero, raça e classe social.

### 2.3 A TRAJETÓRIA DA EJA NO BRASIL

Em um breve histórico, contamos com as bases legais da Constituição de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB 9.394/1996, bem como com o parecer do Conselho Nacional de Educação / Câmara de Educação Básica (CNE/CEB), CNE/CEB 11/2000 para o avanço e consolidação da EJA.

A Constituição de 1988 apresenta discussões significativas sobre políticas educacionais da EJA. Nesse sentido, ela estabelece a obrigatoriedade de oferta da EJA. No momento da promulgação, mesmo a lei estabelecendo tais direitos, a maioria das pessoas ainda não conseguia ter acesso à escola. Nas palavras de Haddad (2007, p. 8):

A EJA é uma conquista da sociedade brasileira. O seu reconhecimento como um direito humano veio acontecendo de maneira gradativa ao longo dos séculos passados, atingindo sua plenitude na constituição de 1988, quando o poder público reconhece a demanda na sociedade brasileira em dar aos jovens e adultos que não realizaram sua

escolaridade o mesmo direito que os alunos dos cursos regulares que frequentam a escola em idades próprias ou levemente defasadas.

Para Haddad e Di Pierro (2000, p. 108), “a nova Constituição republicana estabeleceu também a exclusão dos adultos analfabetos da participação pelo voto, isto em um momento em que a maioria da população adulta era iletrada”. Diante do exposto, o Art. 205 da Constituição Federal versa sobre a educação como direito de todos e dever do Estado e da família, com a colaboração da sociedade, visando o desenvolvimento das pessoas e o preparo para exercer a cidadania e qualificar-se para o trabalho. Nesse cerne, o Art. 37 da Carta Magna brasileira diz que a Educação de Jovens e Adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos Ensinos Fundamental e Médio na idade própria, constituindo, assim, um instrumento para a aprendizagem ao longo da vida (Brasil, 2024).

No entanto, é em 1940 que a EJA se consolida como problema de política pública nacional (Haddad; Di Pierro, 2000, p. 110). Esse momento constitui-se como um marco importante na EJA: pela primeira vez, a EJA passa a ser percebida considerando as singularidades dos estudantes. Daí a necessidade de observar e entender os diversos aspectos que envolvem a evolução da EJA nos momentos históricos.

Com a Ditadura militar, “a repressão foi a resposta do Estado autoritário à atuação daqueles programas de educação de jovens e adultos cujas ações de natureza política contrariavam os interesses impostos pelo golpe militar” (Haddad, Di Pierro, 2000, p. 113). Na Ditadura, ocorreu uma tentativa de silenciar as práticas educacionais uma vez que a educação não seguia os moldes dos militares.

Naquele momento, em contrapartida, a “educação popular” insistia nas práticas educativas, ainda que contrariando o governo. Essas práticas de educação eram desenvolvidas de maneira clandestina na sociedade. Diante das negações de direitos, torna-se necessário o uso de estratégias que resistam às atitudes políticas e educacionais, que ferem ao encontro de direitos dos sujeitos da EJA. Nesse sentido, é importante entender que a educação por si só não promove transformação, mas sem ela, é certo, não haverá a tão sonhada transformação.

A educação básica de jovens e adultos não poderia ser abandonada por parte do Estado, pois há nela um canal de mediação com a sociedade (Haddad, Di Pierro, 2014). Nesse período de Ditadura, os dados de baixa escolarização não dialogavam com a propaganda existente de um país em crescimento. E na tentativa de amenizar

os problemas de alfabetização, surgem os programas de governo, como o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL). Esse programa foi criado a partir da Lei 5.379, de 15 de dezembro de 1967, no entanto, foi efetivado apenas em 1970 com a proposta de diminuir o analfabetismo e atender aos interesses políticos dos generais.

A partir do MOBRAL foram criados outros programas, como o Programa de Educação Integrada (PEI). Nesse programa, os cursos se resumiam ao antigo primário. Dentre os cursos, existiram os criados em parcerias entre o setor público e privado. “Entre instituições, havia o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e os departamentos da educação Básica de Adultos e das Cruzadas Evangélicas de Alfabetização” (Haddad, Di Pierro, 2014, p. 115). Nota-se a preocupação com a educação básica na medida em que:

ONGs, igrejas e cultos afro-brasileiros, sindicatos e movimentos sociais, especificamente os movimentos sociais do campo como MST, criam propostas voltadas à educação de jovens e adultos. Instituições como UNESCO, Abrinq, Natura dão prioridade a EJA. O compromisso dessa diversidade de coletivos da sociedade não é mais de campanhas nem de ações assistencialistas (Haddad, Di Pierro, 2000, p. 116).

A EJA foi aplicada historicamente como ações assistencialistas e compensatórias. No contexto contemporâneo, mesmo com apoio de vários segmentos sociais e ONG 's, a educação pública e gratuita ainda não se tornou prioridade, pois, se assim fosse, não haveria milhões de pessoas ainda excluídas do plano educacional, cultural, social e econômico.

Como a EJA vai além da Constituição Federal e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), autores como Costa e Machado (2017, p. 57), consideram a materialização dessas com o surgimento das regulamentações, pareceres, portarias, conceitos e princípios que influenciam a política e a prática da EJA. As conquistas alcançadas depois de mais de vinte anos da LDB não limitam a EJA à escolarização, mas envolvem a vivência social e a luta intensa por direito à educação.

Diante dos esforços para garantir o direito à educação dos sujeitos da EJA e as tentativas de diminuir o analfabetismo, em 1997, em Hamburgo, na Alemanha, ocorreu a V Conferência Internacional sobre Educação de Jovens e Adultos (V CONFINTEA). Essa reunião contou com a Organização das Nações Unidas para a Educação, a

Ciência e a Cultura (UNESCO). A partir dessa conferência, houve uma mobilização nacional que desencadeou a proposta nacional de alfabetização em dez anos.

As resoluções e os pareceres do Conselho Nacional de Educação e da Câmara de Educação Básica (CNE/CEB 11/2000, de 10 de maio de 2000), marcam as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a Educação de Jovens e Adultos, a qual assegura a obrigatoriedade do direito de acesso à educação de qualidade.

Ainda no parecer citado, é importante enumerar as três funções atribuídas à EJA. A primeira, a função reparadora, não se refere apenas à entrada do sujeito no ciclo educacional, mas principalmente à busca pelo direito, diferente do assistencialismo. Todas as pessoas precisam ter acesso ao sistema educacional, a fim de que tenham as mesmas oportunidades, independentemente de gênero ou de raça. Podemos dizer que há uma dívida social que precisa ser reparada no que se refere aos analfabetos, de modo que a ausência do domínio da leitura se constitui como perda para vivência no mundo.

A segunda função é a equalizadora, que pensa a educação para os mais necessitados, isto é, pessoas que tiveram uma interrupção forçada pela repetência, por falta de oportunidades, pela evasão ou por estarem encarcerados, além de migrantes e donas de casa. Por fim, a função qualificadora:

Esta tarefa de propiciar a todos a atualização de conhecimentos por toda a vida é a função permanente da EJA que pode se chamar de qualificadora. Mais do que uma função, ela é o próprio sentido da EJA. Ela tem como base o caráter incompleto do ser humano cujo potencial de desenvolvimento e de adequação pode se atualizar em quadros escolares ou não escolares. Mais do que nunca, ela é um apelo para a educação permanente e criação de uma sociedade educada para o universalismo, a solidariedade, a igualdade e a diversidade (Brasil, 2000, p.10).

A função qualificadora compreende o ser humano como um ser incompleto, que aprenderá, ao longo da vida, em espaços formais ou não formais, considerando o ensino de jovens e adultos uma proposta flexível que provoca a igualdade de direitos aos que não tiveram oportunidade. Com essa legislação, temos o suporte na prática pedagógica e curricular que possibilita desenvolver habilidades, processos formativos e conhecimentos que perpassam os espaços formais. Desse modo, desenvolver as competências que o sujeito traz para os espaços formais requer a sensibilidade de validar as experiências advindas do meio não-formal.

As políticas públicas na EJA promovem a reflexão sobre a escolarização dos jovens e adultos, que vai além das questões metodológicas, uma vez que, assegurados pela lei, os estudantes ainda têm os direitos negados. Os índices, porém, poderiam ser ainda piores caso não existisse a efetivação de políticas públicas e de programas educacionais, mesmo que estes sofram duras críticas por profissionais e estudiosos.

Ao falar da EJA, é fundamental conhecer as histórias de vida dos sujeitos no universo da EJA, a percepção desses educandos do ser e estar no mundo, assim como perceber as suas necessidades sociais e profissionais. Nesse sentido, deve-se considerar, de forma primordial, os sujeitos culturais como dotados de experiências extraescolares/vivenciais. Nessa perspectiva, a EJA vai além de uma modalidade de ensino e, portanto, esses sujeitos não podem ser apenas concebidos como pessoas que não conseguem ler ou ainda não estão alfabetizadas.

Outro ponto que merece observação é a dificuldade de formação de uma identidade pedagógica do ensino supletivo, que tende a juvenilizar a clientela (Di Pierro; Joia; Ribeiro, 2001). Nesse sentido, a EJA passou a receber mais sujeitos jovens, aqueles que são forçados a associar o trabalho com o mundo escolarizado, ou mesmo forçados a abandonar a sala de aula regular por questões pessoais, disciplinares e pedagógicas.

Portanto, é a partir dos anos 1980 que se passa a notar a presença de pessoas mais jovens e provenientes da zona urbana que, mesmo já tendo adentrado o universo escolar, não obtiveram sucesso (Arroyo, 2007). Nesse contexto, tanto o jovem advindo da zona rural quanto aquele da zona urbana são rotulados, no espaço escolar, como o “educando problema”.

Ainda, nesse propósito discursivo, deve-se observar que há um número cada vez maior de jovens adentrando o espaço escolar de forma precoce, o que demanda refletir as questões que impõem o movimento de saída dos educandos da sala de aula regular para a EJA, lembrando que são sujeitos de direitos e precisam estar na escola. Dessa forma, devem ser preservadas a memória e a identidade, já concebidas no universo extraescolar.

### 2.2.1 A EJA e seus sujeitos

No campo dos direitos fundamentais, a negação dos direitos à educação para grupos sociais específicos, os mais fragilizados, é tão visível como a ausência de direito à saúde, à moradia, à alimentação e ao trabalho. Nesse sentido, “[...] os jovens-adultos populares não são acidentes ocasionais que, ou gratuitamente, abandonaram a escola. Esses jovens e adultos repetem histórias longas de negação de direitos. Histórias coletivas” (Arroyo, 2019, p. 16).

Os sujeitos que formam o público da EJA, marcados por histórias coletivas, trazem em si a sua representatividade por indígenas, negros, trabalhadores de diversas áreas, mulheres, adolescentes, idosos e jovens, a EJA abarca um público heterogêneo marcado por história de vida/formação, com um diferencial étnico, de classe, gênero e lugar social.

Ainda assim, o perfil do público da EJA tem sido cada vez mais representado por jovens que, por diversos motivos, foram excluídos da escola. Observa-se também, nas duas últimas décadas, que além de uma grande maioria dos jovens que frequentam os programas de alfabetização e escolarização da EJA, estão pessoas mais idosas ou maduras de origem rural (Haddad, Di Pierro, 2000).

Esses educandos que formam o público da EJA, na sua grande maioria, estão nos espaços dos bairros periféricos da capital, dos territórios quilombolas, das cidades do interior, das zonas rurais, dos territórios ribeirinhos e das comunidades indígenas. Não obstante, esses sujeitos passam por um processo de vida/formação muito característico do lugar que se encontram em meio aos desafios sociais, políticos e econômicos.

Ademais, esses alunos passam por programas conhecidos como aceleração, que descaracterizam o movimento de jovens e adultos quando deixam de lado a cultura e os conflitos que se referem à faixa etária. Na EJA, encontram-se salas multisseriadas, ocorrendo um desencontro de gerações dentro das turmas: são idades diferentes, costumes e atitudes diferentes. Nessa perspectiva, nos programas educacionais para EJA estão os educandos que não conseguem ler e os analfabetos funcionais, que precisam da intervenção de professores para escrever bilhetes, cartas e, em muitos casos, o próprio nome.

A Educação de Jovens e Adultos não comporta apenas os sujeitos que não participaram da vida escolar: alarga-se àqueles que frequentaram a escola, mas não obtiveram aprendizagens suficientes para participar da vida econômica, cultural e social. Por anos, a visão escolar concebeu os alunos da EJA resumidos às trajetórias escolares truncadas: alunos evadidos, reprovados, com problemas de frequência, aprendizagem, não concluintes do Ensino Fundamental. Com esse olhar não se avança na reconfiguração da EJA (Arroyo, 2007). Nessa perspectiva da necessidade de um novo olhar, os jovens e adultos precisam ser reconhecidos como jovens e adultos para além da infantilização do ensino.

Os jovens não mais precisam da visibilidade e do protagonismo com que são retratados no quadro do desemprego e da exclusão social, ainda que essa população faça parte das vítimas de extermínio e das formas mais cruéis de violência (Arroyo, 2007). Nesse bojo, as políticas públicas educativas devem ser mais abrangentes.

A Educação de Jovens e Adultos deve ser pensada como uma modalidade que recebe a diversidade, que deve buscar trabalhar as especificidades dos seus estudantes e os seus direitos na diferença. É necessário rever nossos currículos, rever nossas metodologias e nossa forma de ensinar. Não se pode esquecer que a maioria das nossas escolas ainda carrega o legado de um ensino excludente, voltado para a formação de massa para o mercado de trabalho. As escolas sempre foram lugares para a minoria privilegiada. Quando as classes menos favorecidas alcançaram a oportunidade de entrar nos ambientes escolares, ela já não tinha mais a mesma qualidade como antes.

Diante de tal situação, é urgente repensar a educação oferecida a essas mulheres que participam da educação de jovens e adultos. Não se pode adotar um discurso de impossibilidade de mudança. Para Freire (2003), utopia e esperança são indissociáveis e se ancoram na compreensão crítica da realidade, e isso movimenta a ação transformadora.

É urgente a emancipação das mulheres negras que passam pelos bancos das escolas. Além de expandir o capital cultural dessas mulheres, a EJA amplia também o capital social. É um caminho que abre portas que normalmente estão fechadas para essa parcela da população. Nesse sentido, é preciso pensar uma EJA na perspectiva freiriana, ou seja, uma educação de tomada de consciência e emancipatória.

O conhecimento ensinado na escola pode mudar a vida daqueles que, historicamente, estão à margem do poder socialmente estabelecido. Buscando oportunidades de integração e ascensão social, pessoas de grupos sociais silenciosos e marginalizados se aproximam do universo educacional formal, muitas vezes como uma oportunidade de mobilidade social. No entanto, essa abordagem nem sempre é integrativa e harmoniosa (Hall, 2002).

Segundo Passos (2005), a escola reflete o modelo social do qual faz parte. Assim, também está presente nas práticas das desigualdades sociais, raciais, culturais e de gênero às quais certos grupos da sociedade brasileira continuam sujeitos. A escola em sua forma atual pode servir a diversos propósitos, como a transformação e emancipação das disciplinas. Ao mesmo tempo, também serve para manter a ordem social atual. Como instituição responsável pela formação integral do indivíduo, apresenta aspectos contraditórios. De acordo com Freire (1989), a escola apresenta dois conceitos distintos de educação - ao adotar o conceito de banco, estimula a contradição porque deposita e transmite conhecimentos sem pensar na superação de problemas que afetam o indivíduo.

Essa visão simplificada e limitada às vezes legítima e incentiva o aluno a repetir ou interromper o estudo. Na busca pelo acesso à educação para garantir o acesso ao mercado de trabalho e à cidadania, as mulheres negras que ocupam economicamente a base da pirâmide social recorrem à EJA para redefinir e ampliar suas oportunidades, visto que a discriminação racial e de gênero podem ter efeitos entrelaçados, embora variados, favorecendo diferentes experiências nas condições de classe (neste caso, em contexto de pobreza), influenciando seus fatores preditivos e, portanto, influenciando as estratégias de superação. Nesse sentido, são as mulheres negras que vivenciam essas duas experiências, sempre consideradas residentes permanentes da base da classe social (Silva, 2011).

A Educação de Jovens e Adultos no Brasil é processo de escolarização voltado a jovens, adultos e idosos que não concluíram seu percurso escolar em outras fases da vida. Em geral, o público da EJA é da classe trabalhadora e estuda no período noturno, organizando-se entre sua vida pessoal, seu trabalho e os seus estudos. Consiste em um processo historicamente marcado por trajetórias ligadas às transformações ocorridas no mundo, sendo elas: sociais, econômicas ou políticas. A EJA é proveniente de um percurso gradativo de lutas dos movimentos sociais, que

buscaram a igualdade e o direito constitucional de estudo. Consideram-se as vivências cheias de percalços, marcada por tensões entre diferentes projetos de sociedade e diferentes ideias sobre as finalidades da EJA, constituindo-se, muitas vezes, em uma educação de segundo plano.

Pode-se compreender aqueles que participam dos processos da EJA como sujeitos socioculturais e, assim, percebê-los inseridos em um processo cultural e histórico de periodização da vida, constituído de semelhanças e particularidades. Dessa forma, “o gênero, a raça, a sexualidade e a subjetividade serão entendidas como processos e dimensões integrantes da EJA, que se expressam na vida e nas relações estabelecidas entre os diversos sujeitos sociais que dela fazem parte” (Gomes, 2011, p. 89).

É importante trazer para debate as relações existentes nesses espaços educativos, já que a EJA é sinalizada como um universo a parte, onde circulam pessoas que vivem à margem de direitos sociais. Ressalta-se a forte presença de mulheres nas turmas da EJA, caracterizando o processo de escolarização como um território em que as educandas fazem parte e fortalecem as suas relações sociais.

É sabido que as mulheres, em geral, e essas alunas especialmente, se constituíram por meio de discriminações e preconceitos, resultantes de uma cultura machista, sexista, racista e misógina. Entretanto, é importante destacar que as mulheres buscaram através dos movimentos sociais, o fortalecimento e a luta pela igualdade de direitos, ocupando cada vez mais os espaços educativos, o que evidenciou uma maior presença feminina nas salas de aula da EJA no Brasil.

Segundo Arroyo (2007, p. 182) “os estudos, as pesquisas e os debates sobre a relação entre educação e desigualdades têm sido um dos campos mais fecundos e instigantes no pensamento educacional progressista e na formulação e gestão, na análise e avaliação de políticas educativas”. Sendo assim “as políticas e projetos são pensados como solução, como oportunidades oferecidas; como pontes, ao menos como passarelas ou pinguelas para esses percursos de passagem. Ao estado e suas instituições cabe oferecer essas pontes e passarelas” (Arroyo, 2010, p. 190), já que, uma ação contínua de fortalecimento das relações de igualdade de direitos, não é realizada.

A EJA é uma modalidade de ensino da educação básica, que objetiva a elevação de escolaridade de sujeitos jovens e adultos, que não concluíram o Ensino

Fundamental e/ou o Ensino Médio enquanto crianças ou adolescentes. É importante reconhecer os sujeitos da EJA como pessoas que trazem demandas específicas, muitas vezes, relacionadas com vivências em contexto empobrecidos, provenientes de violências, compreendendo que se trata de uma modalidade de ensino que deve fortalecer a cultura e os saberes prévios dos sujeitos envolvidos.

Em *Processos de Afrobetização e Letramento de (Re)Existências na Educação*, Carla Liane e Tânia Dantas (2020) apresentam que no cenário nacional e estadual, identifica-se uma dupla tendência que retrata, por um lado, que os negros são maioria entre os analfabetos do país e ainda, por outro, que a EJA tem predominância da população negra. Dessa forma, para a garantia da justiça social, o exercício da cidadania incluyente e ativa, defendemos para essa modalidade um modelo de educação antirracista como via para a prática do reconhecimento dos direitos por meio de uma educação para as diversidades, o que perpassa pela defesa de uma pedagogia libertadora, crítica, decolonial e emancipatória. Isso envolve o compromisso das instituições educacionais democráticas, dos agentes públicos, gestores, docentes, discentes e todos os sujeitos envolvidos direta ou indiretamente com a produção e reprodução do cotidiano escolar. Nas palavras de Arroyo (2007, p. 28-29):

[...] desde que EJA é EJA esses jovens adultos são os mesmos: pobres, desempregados, na economia informal, negros, nos limites da sobrevivência. São jovens e adultos populares. Fazem parte dos mesmos coletivos sociais, raciais, étnicos culturais. O nome genérico: educação de adultos oculta essas identidades coletivas. Trata-se de trajetórias coletivas de negação de direitos, de exclusão e marginalização [...]

A *práxis* pedagógica decolonial é a prática da pedagogia da autonomia, uma vez que exercita a desobediência epistêmica (Mignolo, 2008) como estratégia para a decolonização, possibilitando ao sujeito o poder de decidir sobre as construções que o afeta. Atividades propostas nas turmas da EJA devem ser pensadas enquanto estratégia viável para uma aprendizagem significativa na EJA. Desse modo, os sujeitos da EJA se envolvem em uma proposta pedagógica libertadora das amarras do racismo tão marcante para esse universo e permitem-se um aprendizado mútuo, através da comunhão e da partilha, voltadas à produção de uma consciência crítica, sem desprezar os elementos da cultura africana e afro-brasileira, tecendo contextos

educativos de resistências à “invasão cultural” (Freire, 1987, p. 49) e ao eurocentrismo ainda dominante nos currículos e práticas pedagógicas.

Para Freire (1987), esse movimento dialético de problematização e síntese cultural possibilita aos educandos o despertar da criatividade autêntica gerada nas práticas de sensibilização e humanização, permitindo o rompimento com hierarquias culturais que legitimam a segmentação social e a subalternização dos sujeitos. Como consequência, os aspectos formais e técnicos, os quais correspondem à investigação temática, codificação, decodificação, decomposição silábica, entre outros, devem intencionalmente estar a serviço do processo de humanização, enquanto etapas a serem descobertas na própria práxis educativa (Peroza; Silva; Akkari, 2013).

Refletir sobre os jovens, adultos e idosos enquanto estudantes da EJA implica em desconstruir conceitos abstratos, como se não estivéssemos falando do humano, além de desmontar a visão homogênea que foi propagada durante anos. Esses educandos precisam ser vistos não pelo viés apenas da exclusão, mas como pessoas que têm sonhos, participam da diversidade cultural e possuem maneiras distintas de vivência.

Na construção de estratégias de aprendizagem significativa na EJA, deve-se considerar o pertencimento cultural e a valorização das raízes identitárias como ponto de partida do processo de ensino-aprendizagem, só assim é possível considerar as diversas práticas de uso da linguagem desse público, muitas vezes sinônimos de resistência, bem como de subserviência, também culturalmente elaboradas como forma de resignação histórica, para assegurar sua sobrevivência diante da dominação cultural.

### **2.2.2 A EJA contextos e problemas no Brasil**

A Educação de Jovens e Adultos é uma modalidade de ensino complexa porque envolve dimensões que transcendem a questão educacional. Até alguns anos, essa educação resumia-se à alfabetização como um processo compreendido em aprender a ler e escrever. O professor que se propõe a trabalhar com adultos deve refletir criticamente sobre sua prática, tendo também uma visão ampla sobre a sala de aula, sobre a escola em que vai trabalhar. Precisa alargar suas reflexões sobre o ensinar, pensando sobre sua prática como um todo. Frequentemente o próprio aluno busca na escola um lugar para satisfazer suas necessidades particulares, para

integrar-se à sociedade letrada, da qual não pode participar plenamente quando não domina a leitura e a escrita.

Um novo pensar sobre a educação de jovens e adultos traz para o âmbito escolar questões relativas ao processo histórico do aluno. Existem muitos motivos que levam esses adultos a estudar, como exigências econômicas, tecnológicas e competitividade do mercado de trabalho. Vale destacar que outras motivações levam os jovens e adultos para a escola, por exemplo, a satisfação pessoal, a conquista de um direito, a sensação da capacidade e dignidade que traz autoestima e a sensação de vencer as barreiras da exclusão. Analisando a realidade da educação brasileira vemos que os números são desastrosos e preocupantes.

Criou-se o mito de que a baixa escolaridade da população é um problema do passado, que com o investimento na educação das novas gerações estará em breve superado, que a EJA pode acabar. É um equívoco total. Primeiro que se considerarmos os dados, a população adulta jovem que tem educação básica incompleta é superior a 70 milhões de brasileiros. Entre os 11 milhões de analfabetos absolutos, há mais um tanto que não concluiu o Fundamental e os que concluíram o Fundamental, mas não concluíram o Médio. Isso dá mais do que toda a população que nós temos na educação básica. Então não faz nenhum sentido imaginar que a educação de adultos possa estar na iminência de se tornar dispensável. Além disso, há um conjunto de preocupações com o envelhecimento da população, previdência, saúde, e a educação é a chave para a qualidade de vida no envelhecimento.

Há um grande contingente da população economicamente ativa que tem que produzir desenvolvimento, gerar renda e imposto para que se possa investir na população com escolaridade básica incompleta ou de baixa qualidade. Então, essa hipótese fantasiosa de que um investimento exclusivo na educação das novas gerações dará conta, não se sustenta.

Um estudo lançado pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef) em 2021 revelou que 1,4 milhões de crianças e adolescentes entre 6 e 17 anos estão fora da escola, representando um aumento de 3,8% em relação à média nacional em 2019 (2%, segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua). O contexto aponta, nesse sentido, para uma crescente demanda pela EJA a fim de contornar as violações de direito que se agravaram devido aos efeitos econômicos e sociais da pandemia provocada pela covid-19.

O Brasil tem um contingente de mais de 68 milhões de pessoas com idade acima dos 18 anos que não frequentam a escola e não concluíram a Educação Básica. Os dados aferidos pelo IBGE, via Pnad Contínua, serviram de base para o Censo Escolar 2023 trazer um diagnóstico mais elaborado da EJA. A etapa é atravessada por dois marcadores principais. A EJA vem sofrendo uma redução do número de matrículas ao longo dos últimos anos, mas não deixa de receber estudantes provenientes do ensino regular. Os dados mostram que, de 2018 a 2023, a EJA perdeu quase um milhão de matrículas, uma redução de cerca de 20%, movimento comum à modalidade tanto no Ensino Fundamental como no Ensino Médio.

Por outro lado, de 2020 para 2021, aproximadamente 107,4 mil alunos dos anos finais do ensino fundamental e 90 mil do ensino médio migraram para a modalidade. São alunos com histórico de retenção e que buscam meios para conclusão dos ensinos fundamental e médio.

Os dados elencam desafios ao governo à medida em que evidenciam, de um lado, a falta de políticas educacionais para jovens e adultos e, de outro, a demanda existente para a etapa. Na contramão da oferta e qualificação da Educação de Jovens e Adultos, acabam prevalecendo ações como descontinuidade das políticas em níveis estadual e municipal, fechamento de salas, além de uma paulatina substituição da política de oferta de classe de EJA para uma política de certificação via Encceja. O exame do INEP afere competências, habilidades e saberes de jovens e adultos que não concluíram o Ensino Fundamental ou Ensino Médio na idade adequada.

A Reforma do Ensino Médio de proposta pelo governo Temer desmontou o Ensino Médio noturno e virou as costas para a Educação de Jovens e Adultos, que representa a última oportunidade para quem não completou o ensino fundamental ou médio na idade adequada. Em 2023, o número de matrículas foi o menor em 11 anos. As matrículas vêm caindo seguidamente desde 2018.

Uma característica primordial da Educação de Jovens e Adultos é o fato de ter como objetivo a restauração de direitos violados implica uma maior necessidade de integração das políticas públicas. O estudante que retorna na juventude ou na idade adulta na maior parte das vezes enfrenta situações de risco e vulnerabilidade social que não podem ser ignoradas, sobretudo no contexto pandêmico.

Maria Clara Di Pierro (2010) fala sobre as múltiplas dimensões da Educação de Jovens e Adultos que, segundo ela, abarca outras funções além da reposição da

escolaridade para aqueles que não puderam acessar a educação básica na idade prevista. Uma boa política de educação de adultos transcende esse sentido de reparação apenas de escolaridade não realizada.

Em um pensamento moderno e contemporâneo, a Educação de Adultos seria muito mais abrangente porque ela compreenderia outras funções para além dessa de reposição da escolaridade não realizada. No entanto, as nossas políticas públicas raramente vão além disso, embora haja outras práticas formativas com adultos que não têm, digamos, uma legitimidade político-social, um reconhecimento maior.

### CAPÍTULO 3. PERCURSO METODOLÓGICO

Ao longo deste capítulo serão apresentados, mais detalhadamente, os procedimentos metodológicos e a abordagem metodológica aplicados para o desenvolvimento desta pesquisa. Além disso, serão descritos os instrumentos utilizados para coleta de dados com a exposição dos percursos escolhidos para aquisição dessas informações. Serão apresentadas também as mulheres, sujeitas e participantes desta investigação.

Para otimização deste capítulo, ele está organizado em três partes. A primeira descreve os percursos metodológicos da pesquisa, a segunda parte expõe os instrumentos metodológicos aplicados para realização deste trabalho, relatando um pouco do processo até a obtenção dos resultados e a terceira e última parte trata de apresentar as mulheres da EJA, participantes da pesquisa.

A abordagem metodológica utilizada nesta investigação é a pesquisa aplicada, usando o método biográfico pautado nas perspectivas das histórias de vida. Os dados foram coletados através dos grupos focais por meio da observação participante através do diário de pesquisa.

A análise de narrativas é um tipo de procedimento de pesquisa qualitativa que permite ao pesquisador entender a mente das pessoas através dos dados adquiridos. Desse modo, é uma abordagem valiosa para a obtenção de *insights* sobre a realidade pesquisada, além de possibilitar a determinação de culturas, valores, expressões e pontos de vista que vão além de métricas numéricas. Nesta pesquisa, os dados foram coletados por meio da técnica do grupo focal, e a análise de narrativas permitiu compreender como as mulheres negras da EJA se expressam, e que tipo de narrativa possuem.

Em um primeiro momento foram levantadas fontes documentais, bibliográficas e de estatísticas para fundamentar a pesquisa. Foram utilizadas fontes documentais, tais como a Constituição Federal, a Lei de Diretrizes e Bases - Lei nº. 9.394/1996 (LDB), a Lei nº. 10.639/2003, que torna obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira nas escolas públicas e particulares brasileiras, o Estatuto da Igualdade Racial - Lei nº. 12.288/2010, fontes estatísticas como as do IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística e Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (DIEESE).

Utilizamos também fontes bibliográficas que fundamentam a Educação de Jovens e Adultas/os enquanto direito à educação. Ademais, buscamos outras bibliografias que fundamentaram as questões que perpassam pelas sujeitas desta investigação, que são mulheres negras da EJA, além de bibliografias que abordam os atravessamentos das questões de gênero, raça e classe e que traçam associações dessas questões com as histórias de vida das mulheres negras com a EJA.

### 3.1 INSTRUMENTOS METODOLÓGICOS APLICADOS

Por trás de todo trabalho acadêmico, existe uma série de metodologias. Antes mesmo de começar o projeto, o pesquisador precisa se atentar aos formatos e exigências que precisará cumprir nos registros de sua jornada científica e para entender tais metodologias e a Ciência em si, é preciso desmistificar os conceitos e funções de cada área.

A pesquisa científica se constitui como a aplicação prática de um conjunto de métodos investigativos utilizados no desenvolvimento de um determinado estudo. Sendo assim, ela precisa estar aliada ao desenvolvimento social e humano, tendo como principal função encontrar meios para o ser humano dialogar, cada vez mais e melhor, com os fenômenos que o cercam do ponto de vista das Ciências Naturais, Humanas e Sociais, além de confrontar formas de olhar para uma mesma realidade, encontrar outros meios para interpretar o fenômeno natural e produzido por homens e mulheres, muitas vezes a fim de superá-los.

As abordagens metodológicas que podem ser utilizadas em pesquisas científicas se dividem em três tipos: quantitativa, qualitativa e quanti-qualitativa. Cada uma dessas abordagens, apresenta uma espécie de “radiografia” do que se busca. Sendo assim, é importante que o pesquisador sempre se pergunte: qual o método que eu terei como referência para conduzir a forma de olhar e interpretar meus dados e construir meus resultados? Essa pergunta é necessária porque o método significa o caminho escolhido do ponto de vista filosófico e material.

É importante conhecer os métodos antes de realizar uma pesquisa, considerando que a pergunta-problema é construída através de indagações sobre as manifestações que se apresentam em nossa realidade, pois se o pesquisador perceber a realidade como uma mera reprodução de leis, teorias e estruturas sociais

estáticas, certamente terá uma visão conservadora. Por outro lado, se a entender como contradição materializada-histórica e economicamente situada, perceberá o seu constante movimento, ora de manutenção, ora de rupturas.

O significado de qualitativo ganha corpo quando se pensa em pesquisa nas ciências humanas e sociais pois trabalha com o inesperado, com um objeto que nem sempre é claro. O objeto das ciências humanas e sociais é por essência qualitativo, pois procura desvelar fenômenos sociais, culturais exigindo do pesquisador uma maior percepção para descrever de forma mais aproximada o fenômeno toda descrição se mostra imperfeita por isso.

Alguns pontos fundamentais para se ter uma adequada pesquisa qualitativa, tais como: credibilidade, no sentido de validade interna, ou seja, apresentar resultados dignos de confiança; transferibilidade, não se tratando de generalização, mas no sentido de realizar uma descrição densa do fenômeno que permita ao leitor imaginar o estudo em outro contexto; confiança em relação ao processo desenvolvido pelo pesquisador; confiabilidade dos resultados, que envolve avaliar se os resultados estão coerentes com os dados coletados; explicitação cuidadosa da metodologia, detalhando minuciosamente como a pesquisa foi realizada e, por fim, relevância das questões de pesquisa, em relação a estudos anteriores. Diante do exposto, Minayo (2001, p.45) afirma que “A pesquisa qualitativa só se efetiva quando há um compromisso ético com a verdade científica, social e política”.

Para Minayo (2001, p. 21), a pesquisa qualitativa trabalha com o “[...]universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos “operacionalização de variáveis”. Isso significa que tal abordagem foca no caráter subjetivo do objeto estudado como uma maneira de interpretar a realidade social, deixando a quantificação de variáveis de lado.

Na perspectiva qualitativa, o ambiente natural é a fonte direta de dados e o pesquisador, o principal instrumento, sendo que os dados coletados são predominantemente descritivos. Além disso, a preocupação com o processo é muito maior do que com o produto, ou seja, o interesse do pesquisador ao estudar um determinado problema é verificar “como” ele se manifesta nas atividades, nos procedimentos e nas interações cotidianas: “Na pesquisa qualitativa, o que interessa é o processo, o detalhe, o subjetivo, o particular, o contexto” (Minayo, 2001, p. 67).

De acordo com Krueger & Casey (2009), os grupos focais são uma técnica de pesquisa qualitativa amplamente utilizada para explorar percepções, opiniões e experiências compartilhadas por um grupo específico de participantes em um ambiente social interativo. Assim, o grupo focal é uma técnica de pesquisa qualitativa que envolve a reunião de um grupo de pessoas com características semelhantes para discutir um tópico específico sob a orientação de um moderador. Essa abordagem permite explorar opiniões, percepções, experiências e atitudes dos participantes em relação ao tema em discussão. Geralmente, os grupos focais são compostos por 6 a 12 participantes e a interação entre eles pode gerar *insights* valiosos e revelar nuances que podem não surgir em entrevistas individuais.

Os grupos focais são aplicados em pesquisas acadêmicas para investigar questões sociais, culturais e de saúde, como percepções sobre políticas públicas, atitudes em relação a determinadas doenças ou tratamentos, e dinâmicas de grupos sociais. É uma técnica que proporciona uma visão aprofundada das percepções e opiniões coletivas, permitindo aos pesquisadores capturar a diversidade de pontos de vista dentro de um grupo específico. Por meio da análise das interações e discussões entre os participantes, os pesquisadores podem identificar padrões, emergir temas e compreender as dinâmicas sociais subjacentes ao tópico estudado.

A pesquisa científica pode ser entendida como um exame minucioso cuja finalidade é resolver um problema por meio de procedimentos científicos tendo como intuito descobrir e interpretar os fatos de uma determinada realidade. Sendo assim, a pesquisa qualitativa entende que um fenômeno social pode ser melhor compreendido e estudado quando realizado dentro do contexto em que os participantes da pesquisa estão inseridos, e sua análise deve ser feita de forma integrada.

Sendo assim, a pesquisa qualitativa estuda o meio social das pessoas no ambiente em que vivem e pressupõe uma “[...] relação subjetiva entre pesquisador e objeto/fenômeno de estudo que não pode ser abordada por meio de números exclusivamente” (Vilela Júnior; Passos, 2020, p. 20). Por isso, o Grupo Focal é uma técnica qualitativa importante a ser utilizada neste estudo, visto que, segundo Gatti (2005), tem como objetivo captar entre os participantes percepções, sentimentos e ideias, possibilitando a compreensão de diversos pontos de vista e processos emocionais, advindo do próprio contexto de interação criado.

Para Minayo (2001, p. 132), essa estratégia de coleta de dados pode e deve ser utilizada justamente por seu caráter dinâmico, posto que cada entrevista é parte relevante da pesquisa (por causa dos dados específicos que nela afloram), ressaltando-se que é esse conjunto de dados que encadeará as informações que o pesquisador lançará mão para compor a análise. A técnica de Grupo Focal é importante quando se pretende estudar um grupo de pessoas em seus contextos de ação.

Gatti (2005) destaca que uma das vantagens do Grupo Focal é que ele “[...] oferece boa oportunidade para o desenvolvimento de teorizações em campo, a partir do ocorrido e do falado. Nesse sentido, a autora reforça que a riqueza que emerge na interação grupal, geralmente, “[...] extrapola em muito as ideias prévias, surpreende, coloca novas categorias e formas de entendimento, que dão suporte a inferências novas e proveitosas relacionadas com o problema em exame” (Gatti, 2005, p. 13). O Grupo Focal, como técnica de pesquisa, tem sua própria constituição e desenvolvimento em razão do problema da mesma. Sendo assim, é necessário que a problematização esteja clara, pois favorecerá o levantamento das questões relevantes e contextualizadas, assim como a elaboração de um roteiro preliminar de trabalho com o grupo. Esse guia deve ser usado com flexibilidade para que ajustes possam ser feitos no decorrer do trabalho.

Pelo exposto, pode-se assegurar que Grupo Focal é uma técnica de investigação cujo objetivo é obter informações provenientes da interação entre os participantes de um determinado grupo, e cujo tema é de interesse do pesquisador e este deve respeitar o princípio da não diretividade.

### 3.2 LÓCUS DA PESQUISA

O estudo foi desenvolvido por meio da pesquisa qualitativa, sendo o ambiente a fonte direta de dados e o pesquisador o principal instrumento. No que se refere à natureza dos dados coletados, são predominantemente descritivos.

A técnica de coleta escolhida foi o Grupo Focal, técnica de pesquisa qualitativa que envolve a reunião de um grupo de pessoas com características semelhantes para discutir um tópico específico sob a orientação de um moderador que demarca o aporte teórico.

O Grupo Focal reuniu alunas da EJA, Noturno, do Colégio Estadual em Tempo Integral Professora Edite Ferreira Fonseca situado na Praça Humberto Alves Nogueira S/N, no município de Santo Estevão-BA. A instituição conta com 30 professores entre efetivos e REDAS (Regime Especial de Direito Administrativo), 2 coordenadoras pedagógicas (1 com 20 horas semanais e outra com 40 horas semanais), 1 diretora e 2 vice-diretoras, 3 porteiros, 2 cozinheiros(as), 3 ajudantes de cozinha, 3 agentes administrativos, 5 agentes de limpeza.

Em sua estrutura física, a escola é composta por 12 salas de aula, 1 biblioteca, 1 sala de vídeo, 1 laboratório de informática, 1 laboratório de ciências, 1 refeitório, 1 quadra coberta, 1 quadra de piso sintético, 1 piscina semiolímpica, 1 sala de coordenação, 1 sala de direção, 1 sala dos professores, 1 secretaria. A escola disponibiliza as seguintes modalidades: Ensino Médio Integral, Curso Técnico Em EPI, EJA Noturno (Etapa VI e VII), POSSUB, PROEJA. Os dados do Relatório nominal dos estudantes, presente no SIGEDUC (Sistema de Gestão Educacional da Secretaria Da Educação do Estado da Bahia (SEC), o qual irá substituir o Sistema de Gestão Escolar/SGE) apontam uma parcela expressiva de alunos matriculados provenientes da zona rural que se autodeclararam em maioria como negros e pardos, em 2023 foram contabilizados 580 alunos matriculados.

### 3.3 SUJEITAS DA PESQUISA

Ao falar da EJA, é fundamental conhecer as histórias de vida das sujeitas no universo da EJA, a percepção dessas educandas do ser e estar no mundo, assim como perceber as suas necessidades sociais e profissionais. Nesse sentido, deve-se considerar, de forma primordial, as sujeitas culturais como dotadas de experiências extraescolares/vivenciais. Nessa perspectiva, a EJA vai além de uma modalidade de ensino.

As sujeitas que formam o público da EJA são marcadas por histórias coletivas, trazem em si a sua representatividade negra, e são trabalhadoras de diversas áreas, adolescentes, idosas e jovens. Desse modo, a EJA abarca um público heterogêneo marcado por história de vida/formação, com um diferencial étnico, de classe, gênero e lugar social.

A partir da experiência vivida na EJA do Colégio Estadual em Tempo Integral Professora Edite Ferreira Fonseca, observamos que as educandas que frequentam as turmas de Ensino Médio, Etapa VI, são mulheres negras com experiências de trabalho em diferentes áreas, como, por exemplo, autônomas que negociam na feira, operárias da fábrica de calçados DASS (estabelecida no município de Santo Estevão-Ba) e donas de casa que precisavam trabalhar para auxiliar no sustento da família.

Essas educandas que formam o público da EJA, na sua grande maioria, estão nos espaços dos bairros periféricos da cidade e das zonas rurais. Não obstante, essas sujeitas passam por um processo de vida/formação muito característico do lugar que se encontram em meio aos desafios sociais, políticos e econômicos.

Assim, passam por programas conhecidos como aceleração, que descaracterizam o movimento de jovens e adultos no momento em que deixam de lado a cultura e os conflitos que se referem à faixa etária. Na EJA, encontram-se salas multisseriadas, ocorrendo um desencontro de gerações dentro das turmas: são idades diferentes, costumes e atitudes diferentes. Nessa perspectiva, nos programas educacionais para EJA estão as educandas que não conseguem ler e os analfabetos funcionais, que precisam da intervenção de professores para escrever bilhetes, cartas e, em muitos casos, o próprio nome, mesmo sendo no Ensino Médio, Etapa VI.

A Educação de Jovens e Adultos não comporta apenas as sujeitas que não participaram da vida escolar: alarga-se àqueles que frequentaram a escola, mas não obtiveram aprendizagens suficientes para participar da vida econômica, cultural e social. Por anos, a visão escolar concebeu as alunas da EJA resumidas às trajetórias escolares truncadas: alunas evadidas, reprovadas, com problemas de frequência, aprendizagem, não concluintes do Ensino Fundamental/Médio.

Refletir sobre as jovens, adultas e idosas enquanto estudantes da EJA implica em desconstruir conceitos abstratos, como se não estivéssemos falando do humano, além de desmontar a visão homogênea que foi propagada durante anos. Essas educandas precisam ser vistas não pelo viés apenas da exclusão, mas como pessoas que têm sonhos, participam da diversidade cultural e possuem maneiras distintas de vivência.

### 3.4 INSTRUMENTOS DE PESQUISA

Esta pesquisa, de base qualitativa, ancora-se em pressupostos da pesquisa narrativa, especificamente na formação e mediação de Grupo Focal (GF). [...] o grupo focal é,

Um conjunto de pessoas selecionadas e reunidas por pesquisadores para discutir e comentar um tema, que é o objeto de pesquisa, a partir de sua experiência pessoal”. Sendo que para a realização do trabalho é necessário seguir alguns critérios, tendo em vista o problema em estudo, como por exemplo, se os participantes possuem algumas características em comum, como também uma vivência com o tema em discussão. (Powell; Single, 1996, p. 449)

A análise de conteúdo constituiu-se em movimentos de escutas, transcrições e formação de quadros panorâmicos com recortes de trajetos e vozes significativas, de provocações subjetivas, bem como no esforço de interpretar e compreender pressupostos que venham atender a consolidação das questões levantadas na pesquisa.

Nos quadros panorâmicos, com as trajetórias de vidas, vozes específicas e vozes comuns, constam os fragmentos emblemáticos que tendem a responder cada questão disparadora, sugerida e/ou gerada em cada encontro; remetidas depois, às discussões peculiares da temática em questão, no empenho de responder a cada pergunta dessa pesquisa.

Nesta pesquisa, buscamos investigar a história de vida de dez alunas da Etapa VI da EJA refletir sobre como as questões de gênero, raça e classe aparecem nos contos “Olhos d’água” e “Maria” de Conceição Evaristo, ao trazer à tona a ancestralidade, o ser mãe, as dores, as violências e as dificuldades enfrentadas pelas protagonistas dos contos: mulheres, negras e pobres. Portanto, a presente pesquisa é de abordagem qualitativa, realizada através de um estudo de campo, com escutas em grupo focal (GF).

Para Richardson (2011), a pesquisa qualitativa pode ser caracterizada como tentativa de uma compreensão detalhada dos significados e características situacionais apresentadas pelos entrevistados. Tendo em vista as demandas dos sujeitos sociais em seus diversos contextos, consolidou-se, no início do século XXI, a perspectiva de pesquisa qualitativa, possibilitando a emergência de outros métodos e

diferentes abordagens, usando as palavras de Bachelard (1993) “um alargamento dos quadros de conhecimento”.

Ligado a essas novas necessidades das ciências, pratica-se no campo da pesquisa qualitativa, o método Grupo Focal (GF) que é uma técnica de pesquisa. Powell e Single (1996, p. 449) dizem que o grupo focal é “Um conjunto de pessoas selecionadas e reunidas por pesquisadores para discutir e comentar um tema, que é o objeto de pesquisa, a partir de sua experiência pessoal”. Para a realização do trabalho, é necessário seguir alguns critérios, tendo em vista o problema em estudo, como, por exemplo, se os participantes possuem algumas características em comum, como também uma vivência com o tema em discussão.

O diário de bordo esteve presente ao longo deste trabalho. A construção do diário de bordo nesta pesquisa se justifica pelas seguintes razões: realizar anotações pertinentes ao que foi observado nos encontros com as alunas participantes da pesquisa, evitando a perda de material considerado importante para a pesquisa; a descrição datada e detalhada dos encontros realizados favorece a análise de informações e à preparação de relatórios.

Para cumprir esse trajeto de abordagem qualitativa, optamos pelo método de Grupo Focal (GF), dividido em quatro (4) momentos:

- Primeiro Momento: Fazer contato com cada aluna participante da pesquisa, apresentar o cronograma de três encontros – Grupo Focal (GF) e articular-se para a realização desses encontros seguindo o cronograma 16, 23 e 30 de abril, na sala de vídeo do Colégio Estadual em Tempo Integral Professora Edite Ferreira Fonseca, sempre no turno noturno, com duração de 50 a 90 minutos cada encontro.
- Segundo Momento: Realizações dos encontros (gravados) e escutas – grupo focal;
- Terceiro Momento: Transcrições dos Encontros Grupo (GF);
- Quarto Momento: Tratamento dos dados da pesquisa de campo.

Lüdke e André (1986) acreditam que o estudo qualitativo proporciona uma visão da complexidade da realidade educacional, pois se desenvolve em situações reais,

ricas em dados descritivos, possui um plano considerado aberto e flexível que focaliza a realidade de forma contextualizada e torna a pesquisa aplicável à realidade escolar.

### 3.5 GRUPO FOCAL

Nessa parte do procedimento metodológico, o ensaio analítico aqui produzido aborda a violência urbana, tendo como objeto de análise os contos “Olhos d’água” e “Maria”, da escritora Afro-Brasileira Conceição Evaristo. A seleção dos contos se deu a partir dos estudos de gênero, raça/etnia que, por muitas vezes, são marginalizados no meio escolar, principalmente pelo grande tabu das temáticas em detrimento ao berço conservador da sociedade. As temáticas escolhidas foram: o papel da mulher/negra na sociedade, o racismo e o intercruzamento com os contos já mencionados.

Optou-se pela abordagem de pesquisa qualitativa, do tipo descritivo-exploratória, e os dados foram obtidos por intermédio das técnicas do GF. A formação do GF é intencional e pretendeu-se que houvesse, pelo menos, um ponto de semelhança entre os participantes. Optou-se, neste estudo, para composição dos grupos, pelo critério de compartilhamento da mesma série/etapa de estudo. Isso favoreceu os relatos de experiências, necessidades, valores e crenças as quais interagem na temática em foco. O número de participantes seguiu orientação de estudos acerca do grupo focal, que referem de seis a 15 pessoas como um módulo recomendável

A formação em círculo permitiu a interação face a face, o bom contato visual e, ainda, a manutenção de distâncias iguais entre todas as participantes, estabelecendo o mesmo campo de visão para todas. A observadora e a moderadora se sentavam em lugares que possibilitavam a comunicação não-verbal, por meio do olhar. Para não centralizarem a atenção das colaboradoras, evitaram se posicionarem uma ao lado da outra.

A análise centra-se na convergência existente entre ficção e realidade nos contos em questão e as histórias de vida das alunas da EJA da Etapa VI. Os contos foram escritos por uma mulher negra que vivenciou de perto e de dentro a realidade cotidiana das classes subalternizadas no País – condição mais dolorosa e traumática

se o membro dessa classe for uma mulher negra, o que torna mais complexa a existência devido ao gênero e os estereótipos a ele relacionados.

A produção de Conceição Evaristo é caracterizada pelo que ela denomina de escrevivência, ou, em outras palavras, a escrita das experiências de um corpo feminino negro na conjuntura do Brasil pós-colonial. A comparação entre a ficção e a realidade nos contos “Olhos d’água” e “Maria” foi realizada a partir das histórias de vida compartilhadas nos encontros dos Grupos Focais.

Os resultados alcançados permitem a interpretação de que os contos “Olhos D’Água” e “Maria” reproduzem, na fala e nas ações das personagens, os estereótipos brasileiros em relação à mulher negra no Brasil, transferindo para a Literatura as mazelas sociais e humanas que fazem parte do cotidiano das mulheres negras em um país marcado por desigualdades abissais e por uma história de escravidão que, guardadas as devidas proporções, ainda não teve fim.

Realizou-se essa etapa a partir de rodas de diálogos, no formato presencial, gravados. Nesse momento, desencadeamos a conversa a partir da sensibilização, apresentação dos temas, notícias sobre violência doméstica, apresentação de Conceição Evaristo, função da Literatura, apresentação dos contos, trabalho com os contos e as temáticas através de questões norteadoras; (três semanas – de 50 a 90 minutos por semana) da leitura dos contos escolhidos, e as escutas, a partir de um acordo didático, prévio e democrático, de modo a não inibir e nem comprometa e espontaneidade desse diálogo e das possíveis exposições de questões e dados, gerados a partir de motivação de palavras-chave e/ou uso de imagens que impliquem na proposta das buscas.

O grupo focal (GF) desta pesquisa foi composto por onze (11) participantes: uma (1) pesquisadora, moderadora do grupo e dez alunas (10) participantes, que serão entrevistadas. De acordo com Morgan (1997), o Grupo Focal é uma técnica de pesquisa que coleta dados por meio das relações entre os participantes dentro de um grupo, no qual, há discussões referentes às questões sugeridas pelo pesquisador. Foi elaborado uma carta pedagógica resultante das vivências nos encontros, grupos focais (GF).

O produto educativo, resultante dessa pesquisa, exigido pelo Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos (MPEJA), será a Sequência Didática

“Literatura negra feminina, escrevivências, existências e resistências”, orientada para os temas presentes nos contos “Olhos d’água” e “Maria”.

Refletindo os conceitos de Zabala (1998), uma intervenção educativa sob o prisma da Sequência Didática tende a trazer uma prática pedagógica compreendida como um conjunto de atividades articuladas em torno dos problemas e situações vivenciadas pelas estudantes, que certamente irá comungar com os sentidos e sentimentos expressados nas leituras dos contos. Assim sendo, o processo de intervenção pedagógica não se limitará apenas à apreensão de conceitos, mas influir, de igual relevância, no processo: de aprendizado, de procedimentos, de caminhos, de estratégias, e da forma como o estudante constrói a imagem sobre si mesmo (Zabala, 1998).

A leitura de textos literários contribui na formação do leitor criativo e autônomo, visto que os horizontes propostos pela Literatura são ilimitados e suas interpretações, dada a natureza polissêmica da palavra literária, infinitas, pois

[...] a literatura permite que o sujeito viva o outro na linguagem, incorpore a experiência do outro pela palavra, tornando-se um espaço privilegiado de construção de sua identidade e de sua comunidade. [...] somos construídos tanto pelos muitos textos que atravessam culturalmente os nossos corpos, quanto pelo que vivemos e da comunidade onde vivemos (Paulino; Cosson, 2009, p. 69).

Paulino e Cosson (2009) definem o letramento literário como “[...] o processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos” (Paulino; Cosson, 2009, p. 67). Nessa definição, é importante compreender que o letramento literário não é apenas um saber que se adquire sobre as obras literárias, mas sim uma experiência de dar sentido ao texto lido por meio de palavras que falam de palavras.

O letramento literário “como outros tipos de letramento, continua sendo uma apropriação pessoal de práticas de leitura/escrita, que não se reduzem à escola, embora passem por ela” (Paulino, 1998, p. 16). Assim, o letramento literário não é apenas a condição de ser capaz de ler e compreender textos literários, mas aprender a gostar de ler literatura, e fazê-la por escolha, pela descoberta de uma experiência única em cada leitura, associando este ato ao prazer estético.

A escola precisa oferecer oportunidades para que seus alunos, principalmente dos anos iniciais, tenham contato com os livros literários, para que a Literatura se

efetive como instrumento de formação do ser, como possibilidade de constituição de um indivíduo ativo na sociedade em que vive.

Para que o letramento seja de fato desenvolvido, a escola deve proporcionar o contato dos alunos com diferentes textos literários, mas também e principalmente, se preocupar com a forma como a leitura está sendo provocada, incentivada pelos professores e realizada pelos alunos. É nesse âmbito que se insere a questão que motiva este trabalho, por meio das sequências didáticas.

Portanto, o intuito de construir uma Sequência Didática será o de mostrar aos professores/as que a literatura pode contribuir de maneira significativa na formação e na valorização das identidades das estudantes da EJA, reafirmando a ideia de que as mulheres negras da EJA têm direito à educação e de fazerem parte do cotidiano escolar e fora dele.

## **CAPÍTULO 4. DIÁRIO DE PESQUISA E PRODUTO DO MESTRADO**

O Diário de Pesquisa é um instrumento com potencial de produzir reflexão sobre a própria prática. O ato de escrever possibilita um processo analítico daquilo que foi vivido, permitindo o registro dos não ditos com o objetivo de refletir sobre a não neutralidade do pesquisador no processo de pesquisar.

O Diário de Pesquisa consiste em uma narrativa do pesquisador dentro de seu contexto histórico-social que viabiliza restituir, de maneira escrita, o trabalho de campo, evidenciando as aproximações, intercruzamentos e distanciamentos entre o pesquisador o objeto de pesquisa e o ato de pesquisar em si. A reflexão própria do ato de escrever desnaturaliza a ideia da neutralidade da pesquisa e permite a exposição das experiências cotidianas, fragilidades e dificuldades vivenciadas no percurso de pesquisador.

A Sequência Didática – SD oferece sugestões de atividades para facilitar o trabalho de professores/as que enfrentam muitas dificuldades para abordar e desenvolver determinados temas em sala de aula. Muitas vezes, essa dificuldade está relacionada à falta de material didático pedagógico direcionado às necessidades docentes. Nesse sentido, a produto deste trabalho de pesquisa contribui para a aplicação da Lei 10639/2003, que tornou obrigatório a todos os estabelecimentos de Ensino Fundamental e Médio, públicos e privados, a inserção no currículo, do Ensino da História e da Cultura Afro-Brasileira.

### **4.1 DIÁRIO DE PESQUISA**

A inseparabilidade entre pesquisa e intervenção desestabiliza pressupostos tradicionais do conhecimento científico e o ideal de inteligibilidade que se hegemonizou como positivo, rigoroso, neutro e objetivo. Dessa maneira, entender que toda pesquisa é intervenção compromete aquele que conhece e quem (ou o que) é conhecido em um mesmo plano implicacional.

O trabalho da pesquisa deve ser sempre acompanhado pelo registro não só daquilo que é pesquisado quanto do processo mesmo do pesquisar. E para quê registrar o processo? O que fazer com esse registro? A quem endereçá-lo? O registro do processo da pesquisa interessa porque inclui tanto os pesquisadores quanto os

pesquisados. Nesse sentido, o registro se complementa no ato de sua restituição, e o texto a ser restituído aos diferentes intervenientes permite a ampliação e publicização da análise das implicações que se cruzam no trabalho da pesquisa. Ocorre, nesse processo, a coemergência do objeto e do sujeito da pesquisa que se apresentam em sua provisoriedade.

O pesquisador está incluído no processo da pesquisa e se restitui, ele também, na operação de análise das implicações. O registro do trabalho de investigação ganha, dessa forma, função de dispositivo, não propriamente para concluir o trabalho ou apresentar seus resultados finais, mas como disparador de desdobramentos da pesquisa. A pesquisa-intervenção requer, por isso mesmo, uma política da narratividade. Aqui, o modo de dizer e o modo de registrar a experiência se expressam em um tipo de textualidade que comumente é designado como diário de campo ou diário de pesquisa.

O grupo focal referente à pesquisa intitulada “Raça e gênero nas histórias de vida de mulheres negras da EJA: intercruzamentos com a obra Olhos d’água de Conceição Evaristo”, realizado pela professora pesquisadora Juliana Araujo, orientada do Professor Doutor Gildeci Leite, teve início em 03 de junho de 2024, após algumas mudanças de data devido às paralizações docentes ocorridas na Rede Estadual de Ensino da Bahia.

Os encontros ocorreram no Colégio Estadual de Tempo Integral Professora Edite Ferreira Fonseca, situado na Praça Humberto Alves Nogueira, S/N, Centro, Santo Estevão-BA, sempre no turno noturno, das 20h às 20h50min, atendendo à disponibilidade das sujeitas envolvidas na pesquisa, alunas da EJA, Etapa VI, equivalente ao Ensino Médio. As reuniões ocorriam na sala de vídeo da escola ou na sala dos professores, ambos espaços com boa acústica (essencial para gravação dos encontros), TV Smart e acesso à internet.

Foram selecionadas 10 alunas da Etapa VI da EJA para participar das reuniões, porém duas desistiram por não se sentirem à vontade para tratar de temas como a violência contra a mulher, abuso sexual, preconceito, feminicídio, ser mãe entre outros.

Foram quatro encontros organizados conforme o seguinte roteiro:

1º encontro: Apresentação do tema da pesquisa; Apresentação da pesquisadora; Apresentação de cada participante (nome completo, idade, residência, motivo da interrupção dos estudos, ocupação, estrutura familiar, percepções sobre como é ser mulher hoje, diferenças entre homens e mulheres na sociedade, ser negra, sentido de ser mulher e negra, motivação a voltar para a escola, expectativas em relação à formação oferecida pela escola).

2º Encontro: Apresentação de Conceição Evaristo e suas obras, em especial *Olhos d'água*.

3º Encontro: Leitura e discussão do conto “Olhos d’água”

4º Encontro: Leitura e discussão do conto “Maria”.

#### **4.1.1 Descrição das atividades do Grupo Focal**

##### 1º Encontro

Aos três dias do mês de junho do ano de 2024, às 20h10min, se reuniram na sala de vídeo a pesquisadora e demais participantes do grupo focal “Raça e gênero nas histórias de vida de mulheres negras da EJA: intercruzamentos com a obra *Olhos d’água* de Conceição Evaristo”. No primeiro momento, as meninas/mulheres da EJA participantes da pesquisa foram recebidas e, em seguida, o tema da pesquisa foi apresentado e explicado. Para sensibilização, ouvimos e sentimos o clipe da música *Raízes*, da cantora Negra Li.

Iniciei o momento das apresentações falando sobre minha trajetória profissional como professora da Educação Básica há 24 anos. Depois, contei um pouco da minha vida pessoal ressaltando o quanto é difícil ser mulher negra, mãe solo e vítima de violência doméstica por 18 anos em nossa sociedade.

Após a minha apresentação, passei a palavra para a Participante 01, que se apresentou e, estando à vontade, falou sobre toda violência que sofreu tanto na infância, por parte da sua família, quanto na sua adolescência – violência doméstica e sexual. Mesmo tendo apenas 23 anos, ela carrega muita dor e sofrimento. Tem uma filha de 4 anos de idade e trabalha na fábrica de calçados DASS onde finalmente conseguiu uma vaga após diversas tentativas e humilhações, como ficar em frente à fábrica às 4h da manhã para entregar os papeis/documentos pessoais.

Para a Participante 01, trabalhar na DASS representa uma vitória, uma vez que é seu primeiro trabalho com carteira assinada. Ela trabalhou por anos em casas de família sem ter a devida remuneração, e também em um pequeno restaurante que não lhe pagou o combinado pelo trabalho executado. A Participante 01 reside na zona rural do município de Santo Estevão, mas nasceu em Feira de Santana – BA.

Atualmente, sua estrutura familiar é composta por sua filha de 4 anos e o “agregado”, como ela chama seu companheiro, com quem convive há 1 ano e meio. O seu relacionamento anterior, com o pai da sua filha, foi marcado por uma forte violência psicológica. Ela era impedida de sair de casa sem a companhia do marido, não podia falar com as vizinhas e também não podia frequentar a casa da sua mãe. O marido a comparava a um porco e a difamava com os vizinhos. Quando ela tentou colocar um fim ao relacionamento, ele passou a ameaçá-la de morte. Durante esse período ela não comia, não bebia e não dormia; só chorava por medo de acontecer algo com sua filha. O que a fez não desistir foi pensar que sua filha só podia contar com ela.

A Participante 01 relatou que é muito difícil se reconhecer enquanto mulher negra, pois as pessoas a olham como se estivesse suja, “cagada”, um olhar de recusa, de nojo. Segundo ela, isso é o preconceito daqueles que se dizem brancos. Nas repartições públicas, ela relatou a demora para ser atendida em virtude de ser negra e não estar bem vestida. Sobre sua infância, ela compartilhou que, quando mais nova, ainda morando com sua mãe, o padrasto a assediava, o que fez com que, por várias vezes, ela não dormisse por medo dele.

O padrasto puxava a sua coberta, puxava seu pé e ela gritava pela mãe. Ele, então, a ameaçava de morte caso contasse algo. Tal situação fazia com que a Participante 01 ficasse nos cantos isolada, sem falar com ninguém por medo. Na escola, não realizava as atividades, não brincava, não socializava com as outras crianças. A professora chamava sua mãe para saber o que estava acontecendo. Nesse momento do relato, muitas lágrimas rolaram.

A Participante 01 contou que, na sua juventude, viveu muita coisa ruim. Ela não teve juventude, não saía, não ia para festas e não passeava porque sua mãe teve sete filhos – perdeu um – e saía para badalar, para festas, para beber e ela, por ser a mais velha, mesmo ainda sendo uma criança, era responsável por cuidar dos sete irmãos. Caso se recusasse a cuidar, a mãe a ameaçava de bater. Assim, ela assumiu

o papel de mãe dos irmãos. Ainda segundo o relato, faltava muita coisa em casa, principalmente comida, o que fazia com que ela pedisse comida nas casas vizinhas e se oferecesse para capinar os quintais em troca de comida e trocados para pagar as contas de luz e água. O dinheiro que a mãe pegava era só para beber. A história da Participante 01 é muito triste, mas repleta de superação e resiliência.

A Participante 02 tem 25 anos e reside na Fazenda Conga, Zona Rural do município de Santo Estevão. Ela tem 3 filhos – com 7, 3 e 1 ano – o que a fez abandonar por um tempo os estudos. Aos 16 anos foi morar junto com seu primeiro namorado, e após dois anos de relacionamento engravidou do seu primeiro filho tendo que parar os estudos. O relacionamento não foi adiante, então ela se separou do pai do seu primeiro filho. Depois de um tempo, ela se envolveu com outro rapaz, engravidando logo em seguida do seu segundo filho. Dois anos depois engravidou do terceiro filho e, com isso, a família decretou sua sentença: não estuda mais, não trabalha, vai cuidar só dos filhos. Contrariando o prognóstico familiar, ela insistiu no estudo e no trabalho:

Trabalho o dia todo, faço curso aos sábados, estudo à noite e vou chegar na faculdade. Meus filhos ficam com Mainha, que me ajuda e apoia muito. Meu companheiro também me apoia. Me considero uma mulher negra, a palavra negra vem de resistência, nós mulheres negras somos a prova da resistência, pois tudo que a gente passa, a gente não desiste (Participante 02)

Ainda em palavras da Participante 02:

Nem tudo são flores, minha infância foi muito sofrida. Fui criada pela minha avó, pois minha mãe me descartou quando eu tinha 08 meses. Me encontraram em uma bacia, me entregaram para minha avó por parte de pai, a quem chamo e reconheço como mãe. Meu pai era e é usuário de drogas, eu cresci num mundo cercado por brigas e muita violência. Meu pai já agrediu minha avó várias vezes, e eu, uma criança, não sabia o que fazer. Várias vezes eu e minha avó dormíamos no mato, escondidas, porque ele queria dinheiro e ameaçava de tocar fogo na casa, vendia as coisas de casa. Hoje ele está mais sossegado, mas não consigo ter nenhum afeto, nenhum sentimento por ele. A referência de homem foi a pior possível. Hoje quem fala alto em casa sou eu. Hoje ele me respeita em casa, pois já disse que a delegacia é logo ali. Já chamei a Polícia duas vezes para ele, querendo dar de brabo. Hoje imponho meus limites. Mesmo Mainha contestando por ser filho dela, eu nos defendo. NÃO NASCI PARA SER SUBMISSA A HOMEM NENHUM, MESMO SENDO MEU PAI. EU SOU MINHA DONA. EU TENHO VIDA. Tenho minha casa própria, lá quem manda sou eu, homem não apita/grita por lá. Imponho meus limites.

A essa altura, a gravação foi interrompida por uma colega de trabalho.

A Participante 03 tem 18 anos e mora com os pais na Zona Rural de Santo Estevão. Foi estudar no noturno por ter começado a trabalhar: ela faz SENAI para ingressar na fábrica Dass recebendo metade do salário mínimo para ajudar em casa. Além disso, ela pretende fazer cursos técnicos em Administração e Atendente de Farmácia e faz curso de Técnica em Enfermagem e Informática. Segundo ela, ela faz cursos técnicos para não ficar presa à Dass. Ela se afirma negra e diz não ter nenhum problema com relação a isso.

A Participante 04 tem 31 anos e reside na Zona Urbana de Santo Estevão, mas nasceu no município de Cabeceiras do Paraguaçu – BA. Segundo ela, sempre gostou de estudar, mas parava os estudos para trabalhar e ajudar a mãe, pois tinha muitos irmãos: treze no total, todos do mesmo pai e da mesma mãe. Como os pais eram lavradores e a diária recebida pelo trabalho na roça era muito pouco para o sustento de tanta gente, ela e as irmãs abandonaram os estudos para trabalhar e ajudar em casa. Todo dinheiro recebido por ela e pelas irmãs era entregue aos pais: elas tiravam só o da passagem. Em palavras da Participante 04: “Sempre tentei estudar, mas não conseguia estudar, começava o ano, tinha que abandonar os estudos, mas tentava, mas esse ano vou até o final”. Ela continuou seu relato:

Com 16 anos tive um relacionamento com um rapaz, engravidei aos 21 anos, tive meu filho e aí que não deu para estudar mesmo, moramos juntos, mas não deu certo. Separei quando meu filho tinha 2 anos, aí piorou tudo tendo que sustentar uma criança. Voltei para casa de minha mãe e continuei na luta trabalhando em casa de família. O pai do meu filho não era agressivo, mas me desrespeitou e não admito falta de respeito, não aceito traição, aceitar traição significa aceitar qualquer tipo de coisa. Passei a trabalhar em Feira de Santana, pagava minha irmã para tomar conta do meu filho. Aluguei uma casa, o pai do meu filho dá a pensão, bem pouquinho, o pesado fica para mãe, mas uma criança não precisa só de pensão (Participante 04).

A Participante 04 relatou que ficou muito tempo sozinha, sendo diarista. Ela juntava o que recebia com o Bolsa Família para pagar o aluguel e os gastos da casa e do filho. Depois de um tempo, ela arrumou um companheiro que não permitia que ela estudasse ou fizesse algum curso, pois era muito ciumento. Ela lhe tirava a liberdade, o que a fez deixá-lo no ano passado: “olhou torto para meu filho, aí não serve mais (risos)” (Participante 04).

Atualmente, a Participante 04 trabalha na fábrica de calçados DASS e faz Curso Profissionalizante de Trancista para ajudar na renda. Ela pretende concluir o

Ensino Médio e fazer Faculdade de Farmácia. Segundo ela, sua família se resume a ela e seu filho: “Não quero conviver com nenhum homem no momento, ser mãe solteira não é fácil. Meu pai faleceu há 7 anos, o sonho dele era ter uma filha formada. São sete mulheres, nenhuma formada com Ensino Superior, e eu vou realizar o sonho dele”.

A Participante 05 tem 19 anos, reside na Zona Rural de Santo Estevão. Segundo ela, ela nunca parou os estudos, mas perdeu 3 ano. Atualmente ela trabalha cuidando de um idoso, mas relatou que pretende sair. Ela mora com a mãe, o padrasto e o irmão: “Meus outros irmãos moram com minha avó”. Depois de um longo silêncio, ela relatou o quanto é difícil ser mulher, e que considera muito sofrido, já que, em sua percepção, o homem consegue trabalho mais rápido, enquanto a mulher precisa se humilhar por trabalho. Para ela, ser mulher negra é ser forte, independente e corajosa, ainda que confesse não entender muito sobre isso.

A mulher negra é resiliente, passa por todas as humilhações, mas não desiste: a Participante 05 pretende fazer o Curso de Pedagogia, e considera que a escola a ajuda muito com relação ao futuro. Após conclusão do primeiro encontro, a Participante 05 entrou em contato comigo de forma privada e relatou que gostaria de falar mais coisas, mas que não teve coragem. Ela sofre de depressão porque sente culpa pela morte da avó.

A Participante 06 tem 24 anos reside na Zona Urbana, é casada há 2 anos, não tem filhos e parou de estudar quando começou trabalhar na fábrica de calçados DASS, onde ficou por pouco tempo. Ao pedir demissão, ela saiu sem direito nenhum. O marido a incentivou a voltar a estudar e fazer uma faculdade, mas ela alega não gostar muito de estudar e diz ter uma vida tranquila.

O primeiro encontro foi finalizado com a partilha de muitas histórias tristes, ruins, de violência, mas de muita resiliência. Duas participantes tiveram a apresentação adiada para o segundo encontro, pois o tempo da primeira reunião foi extrapolado. No término das atividades, oferecemos um lanche para as participantes.

## 2º Encontro

Aos quatro dias do mês de junho do ano de 2024, às 20h se reuniram na sala de vídeo a pesquisadora e as demais participantes do grupo focal “Raça e gênero nas

histórias de vida de mulheres negras da EJA: intercruzamentos com a obra Olhos d'água de Conceição Evaristo”.

O segundo encontro teve início com as apresentações das participantes 07 e 08. A participante 07 tem 37 anos, reside na Zona Rural, é casada há 15 anos e não tem filhos, mas a filha do seu companheiro reside com o casal. Ela relatou que parou os estudos por conta dos “corres” do trabalho: ficou 12 anos sem estudar. Foi também o trabalho que a fez retornar à escola, pois recebeu uma proposta de emprego que exigia o Ensino Médio completo. Ela trabalha como diarista, vendedora e também é faxineira terceirizada na Caixa Econômica Federal onde trabalha por 6 horas todos os dias.

A Participante 08 tem 27 anos, mora na Zona Rural, é casada há 1 ano, mas não tem filhos. Ficou 5 anos sem estudar: se matriculava, estudava 2 meses e parava. Ela trabalha em casa de família.

Quando uma mulher negra fala, ela nos mostra não apenas os problemas enfrentados, mas também se apresenta, revela sua existência e demandas, permitindo a construção de políticas públicas para o enfrentamento das desigualdades raciais e de gênero. Dessa forma, é possível romper com um histórico de tentativas de silenciamento a que a população negra há tempos foi vítima. Por esse motivo, os encontros são centrados na escuta ativa e atenta das participantes.

No segundo momento do encontro foi apresentada a biografia da escritora Conceição Evaristo. Para isso, utilizei slides. Logo após, fizemos a leitura do depoimento de Evaristo falando sobre a ausência de um pai, e da sua infância pobre em Minas Gerais como filha e sobrinha de lavadeiras. A partir dessa experiência, Evaristo aprendeu a arte de cuidar do corpo do outro.

Ao longo da atividade, as participantes foram se identificando com a biografia de Evaristo. Em outro depoimento, a autora relatou o início de sua vida escolar, que ocorreu em uma ambiência marcada por práticas pedagógicas excelentes para uns e nefastas para outros. As 8 participantes se reconheceram nas situações narradas por Evaristo.

As principais obras de Conceição Evaristo foram apresentadas, com destaque para os personagens que a compõem: os marginalizados, negros e/ou pobres e mulheres que muito têm a ver com a história de vida da autora. Não são textos propriamente autobiográficos, mas resultado de uma experiência de exclusão e da

observação de uma realidade brasileira que a escritora transpõe para seus personagens.

Finalizamos o segundo encontro agradecendo a presença e participação de todas e, em seguida, foi oferecido um lanche.

### 3º Encontro

Aos cinco dias do mês de junho do ano de 2024 às 20h se reuniram na sala de vídeo a pesquisadora e demais participantes do grupo focal “Raça e gênero nas histórias de vida de mulheres negras da EJA: intercruzamentos com a obra Olhos d’água de Conceição Evaristo”.

A noite teve início com a exibição do videoclipe *Raízes*, da cantora Negra Li. O videoclipe fala da resistência dos negros no Brasil desde a escravidão. Com letra poética forte, *Raízes* canta a força e a luta dos negros desde a época da escravidão. No que concerne ao ritmo, a canção mescla sons africanos à sonoridade brasileira com *beats* eletrônicos modernos e um coral impecável. A letra provoca as participantes do grupo ao questionar o preconceito: "Você ri da minha pele. Você ri do meu cabelo... Já é tempo de sonhar / Superar o pesadelo / Ninguém mais vai nos calar e acorrentar o meu tornozelo".

A letra faz referência à ancestralidade ao relatar a luta milenar: "Sou rainha de Sabá/ Coroa é o meu cabelo/ O meu canto milenar/ Ninguém pode interrompê-lo"... E o refrão prossegue instigante: "Minha dor é de cativo/ A sua é de cotovelo". Em um dado momento, a cantora Negra Li fala de sua própria história: "Eu venci o preconceito/ E fiz de um jeito que vários se inspiram em mim / Com muita resistência/ Virei referência pra outros que vem de onde eu vim/ Da Brasilândia pro Brasil inteiro/ Hoje sirvo de modelo/ É preciso respeitar minha pele e meu apelo".

Após esse momento de sensibilização, foi distribuída uma cópia do conto “Olhos d’água” para cada uma das participantes. Em seguida, realizamos a leitura, o que fez com que algumas participantes chorassem ao ouvir a história narrada por Evaristo. “Olhos d’água” é um conto rico em questões reflexivas sobre a condição da mulher negra na sociedade brasileira, e aborda temas como racismo, machismo, violência, pobreza e resistência. A partir daí, a discussão se desenvolveu a partir das seguintes questões:

- Como as experiências das personagens femininas em "Olhos d'água" refletem as realidades enfrentadas pelas mulheres negras na sociedade brasileira contemporânea?
- Qual é o papel da ancestralidade (trajetória de vida – história) e da memória na construção da identidade das personagens?

Apesar da participação de todas na análise do conto, ficou evidente a falta de conhecimento das participantes sobre a ancestralidade do povo negro e da essência do “ser negra”. Finalizamos o terceiro encontro agradecendo a presença e participação de todas, oferecendo um lanche em seguida.

#### 4º Encontro

Aos seis dias do mês de junho do ano de 2024, às 20h, se reuniram na sala de vídeo a pesquisadora e demais participantes do grupo focal “Raça e gênero nas histórias de vida de mulheres negras da EJA: intercruzamentos com a obra *Olhos d'água* de Conceição Evaristo”. Esse encontro precisou ser remarcado porque, quando chegamos à escola, recebemos a notícia do suicídio de um dos filhos da funcionária que cuida da secretaria no turno Noturno. O clima ficou pesado, sem condições de prosseguir com as discussões.

Sendo assim, aos dez dias do mês de junho ocorreu o quarto e último encontro do grupo focal. Como sensibilização, foi exibida uma cena da série *Segunda Chamada* que mostra a rotina de professores e estudantes da EJA que resistem a obstáculos e abandonos para renovar sua crença na Educação. Todas viram na ficção suas vidas reais, em especial a dificuldade em ser mulher no Brasil. Lemos o conto “Maria”, de Conceição Evaristo, e a comoção foi geral.

Foi apresentado um infográfico com dados sobre a violência contra a mulher e o feminicídio no Brasil:

- Mais de 2600 brasileiras foram vítimas de feminicídio em 2023;
- Brasil é o quinto país do Mundo em casos de feminicídio;
- 4 mulheres foram mortas por dia em 2023;

- 2 mulheres são estrupadas por dia no Brasil;
- A cada 24 horas, ao menos 8 mulheres são vítimas de violência doméstica no Brasil.

Após leitura e a apresentação dos dados, as participantes fizeram suas ponderações sobre o tema tratado no conto relacionando-o aos dados do infográfico e às suas próprias vidas. O último encontro terminou com o pedido das participantes para que momentos como esses acontecessem com mais frequência.

#### 4.2 SEQUÊNCIA DIDÁTICA LITERATURA NEGRA FEMININA, ESCREVIVÊNCIAS, EXISTÊNCIAS E RESISTÊNCIAS

Após análise dos contos “Olhos d’água” e “Maria”, e dos relatos de histórias de vida das alunas da EJA, criamos propostas didáticas que propõem que os/as professores/as planejem o ensino de gênero e raça no ambiente escolar.

O material didático proposto originou-se a partir da pesquisa aplicada no campo educacional vinculada ao Programa de Pós-graduação em Educação de Jovens e Adultos Mestrado Profissional – MPEJA área de concentração Gestão e Tecnologias Educacionais. Essa proposta pedagógica visa à inserção da Literatura Negra Feminina nas aulas de História em turmas da EJA da Etapa VI através do diálogo com as alunas e os alunos dessa modalidade de ensino a partir dos textos literários de Conceição Evaristo.

A proposta da sequência didática tem como objetivo auxiliar didático e pedagogicamente professoras e professores a ministrar aulas sobre a Literatura Negra de forma interativa, estimulante e, acima de tudo, que mostrem escritas de mulheres negras trazendo como protagonistas a própria mulher negra, diferentemente dos livros didáticos nos quais as personagens negras aparecem em situação de silenciamento e subalternidade.

Na sequência didática são apresentados recursos pedagógicos e sugestões de aulas que abordam o povo negro na inteireza de sua história e cultura de uma forma que as alunas e os alunos dificilmente veem. Os contos, os textos reflexivos e as sugestões de filmes são o apoio para que professores elaborem aulas que despertem nas alunas e nos alunos o orgulho de ser negra e/ou negro. Desse modo, os

estudantes perceberão essas aulas para além de uma mera obrigação em datas específicas ou comemorativas.

A sequência propõe atividades para facilitar o trabalho de professores/as que enfrentam muitas dificuldades para trabalhar determinados temas em sala de aula. Muitas vezes, essa dificuldade está relacionada com a falta de material didático e pedagógico direcionado às necessidades docentes, principalmente com a promulgação da Lei 10639/2003, que torna obrigatória a todos os estabelecimentos de ensino Fundamental e Médio, públicos e privados, a inserção, no currículo, do Ensino da História e da Cultura Afro-Brasileira.

A sequência didática “Literatura Negra Feminina, Escrivências, existências e resistências” é um dos recursos para ministrar aulas acerca da temática Literatura Negra Feminina. O objetivo é superar o preconceito e o silenciamento começando pela sala de aula, a fim de melhorar as étnico-raciais neste país. A sequência utiliza textos de autoras negras que, por diversos fatores, foram e ainda são marginalizadas e invisibilizadas na sociedade e no campo literário brasileiro. Trazer essas produções para sala de aula significa dar visibilidade a uma escrita que contribui para a construção de um novo e empoderado discurso sobre a mulher negra.

A Literatura de Autoras Negras representa um diferencial para o discurso literário nacional e abala o cânone, uma vez que promove a construção de um novo olhar e de uma representação diferenciada sobre a mulher negra, dando ênfase às suas formas de luta e resistência frente a sistemas socioculturais excludentes. A inserção da Escrita Feminina nas aulas permite discutir e pensar uma Literatura que trabalha com a autonomia da mulher negra e desafia os sistemas de poder dominantes e invisibilizadores.

Enfatizar a mulher e às questões étnico-raciais a partir do olhar da própria pessoa negra é importante porque, durante muito tempo, essas pessoas não foram consideradas atores sociais relevantes, ficando relegadas ao esquecimento ou retratadas de forma estereotipada por outras vozes e outros discursos pautados por um viés masculino e eurocêntrico.

Apresentar Conceição Evaristo é reforçar que o lugar da mulher negra é amplo. Partindo dessa premissa, a sequência didática objetiva mostrar a relevância da Literatura Feminina Negra para a reflexão e o combate aos mecanismos de opressão e subalternização da mulher, especialmente a negra, e os efeitos do preconceito racial

e de gênero que, infelizmente, ainda podem ser vistos e sentidos cotidianamente em diversos espaços socioculturais.

As atividades propostas buscam romper com os paradigmas convencionais de aula, permitindo que as alunas e os alunos participem ativamente da construção de conhecimentos, uma vez que seguem uma lógica que leva a(o) aluna(o) pensar, agir e interpretar. O objetivo é demonstrar como pode ser instigante e libertador transformar opiniões comuns e temas da vida diária em objeto de estudo e de conhecimento mais aprofundado.

Portanto, é importante criar, inovar, usar e abusar da proposta de realização de aulas por meio das oficinas pedagógicas propostas nesta sequência didática que é destinada a professoras(es) de História e demais componentes curriculares afins. A sequência tem duração de 06 aulas, e o público-alvo são os alunos da EJA Etapa VI da disciplina História. A seguir, são apresentadas, pormenorizadamente, as atividades:

#### **Aula 01- Visão Geral da Literatura: conceitos e (pré)conceitos**

A aula será articulada a partir de uma roda de conversa inicial na qual os estudantes terão o primeiro contato com a temática do projeto. Desse modo, poderão expor suas opiniões e experiências sobre/com o texto literário.

Objetivo geral: Promover o contato inicial dos estudantes com a proposta de ação através de uma conversa em roda e escuta sensível.

Objetivos específicos: Ouvir e discutir a ideia de Literatura trazida pelos estudantes, promovendo reflexões; desmistificar, inicialmente, a noção de uma Literatura ligada somente ao universo escolar; promover reflexões acerca do papel da/o negra/o, da mulher e da mulher negra na produção de conhecimento, mais especificamente como autoras e autores de textos literários.

Recursos: Quadro branco; pincel para quadro branco; papel; caneta; questionários impressos; computador; projetor.

Metodologia: Levantamento de conhecimentos prévios a partir de questões direcionadas oralmente: “O que vocês imaginam quando ouvem a palavra Literatura?”, “Citem textos que vocês consideram como literários”. Em seguida, o/a professor/a

deverá distribuir um questionário no qual constarão perguntas que levarão o/a estudante a refletir sobre o texto literário, suas contribuições para o mundo e a presença de determinadas/os atrizes e atores sociais como produtores desse tipo de conhecimento. Como parte desse momento, a turma deverá listar, com registro do/a professor/a no quadro branco, todas as autoras e autores de textos da coletânea do livro didático adotado. Feito isso, professor/a e estudantes deverão buscar, na internet, imagens das/os autores/as que não sejam conhecidos por eles, com o objetivo de descobrir e avaliar a presença de mulheres negras nesse rol de textos. A partir desses dados, devem ser suscitadas discussões que versem sobre a provável incipiência de textos de autoras negras no livro didático e fora dele.

## **Aula 02 - Visão Geral Literatura Negra Feminina: estreitando contatos**

A aula será composta de uma roda de conversa inicial, como um balanço da aula anterior, com posterior apresentação de autoras negras e análise coletiva de textos de sua autoria.

Objetivo geral: Introduzir as/os estudantes a temáticas e a autoras de Literatura Negra Feminina e a experimentar uma relação menos utilitarista do texto literário.

Objetivos específicos: Fazer um balanço da aula anterior, escutando os estudantes sobre o que pensaram a respeito das reflexões ali suscitadas; apresentar autoras negras e textos de sua autoria; perceber uma cosmogonia negra e feminina nos textos; ler textos literários de maneira prazerosa e reflexiva.

Recursos: Data show, computador, classificadores, poemas impressos, tecido, esteiras.

Metodologia: Sentados em semicírculo, da maneira o mais confortável quanto possível, nos tecidos estendidos no chão, professor/a e estudantes terão uma conversa na qual se levantarão reflexões acerca da aula anterior: “O que vocês pensaram sobre o que aprenderam no último encontro?” “Pensemos juntos: de que maneira a situação que constatamos na última aula pode ser mudada?” Após esse momento inicial, a professora pede que uma estudante se voluntarie para declamar para a sala “Vozes Mulheres”, de Conceição Evaristo.

Sobre o poema, que estará exposto no *Data show* ao lado da imagem de sua respectiva autora – também serão entregues textos impressos reunidos em um classificador que será alimentado por textos ao longo do projeto – se seguirá uma roda de conversa analisando os pontos de aproximação dos três, pontuando em que medida a voz de uma mulher negra pode ser percebida naquele contexto, o que traz o texto para um rol de Literatura Negra de Autoria Feminina e de que modo aquele texto contribuiria se estivesse no livro didático.

### **Aula 03** - Visão Geral Mulheres Negras Escritoras: um passeio com Conceição Evaristo

A aula será composta de uma apresentação sobre Conceição Evaristo e do livro de contos *Olhos d'água*.

Objetivo geral: (Re)conhecer temáticas e autoras de Literatura Negra Feminina, construir a ideia da existência de um Cânone Negro e experimentar uma relação menos utilitarista do texto literário.

Objetivos específicos: Conhecer uma representante do Cânone da Literatura Negra Feminina; perceber um universo negro e feminino no texto de Conceição Evaristo; conhecer e compreender o conceito de Escrivência; ler textos literários de maneira prazerosa e reflexiva.

Recursos: Data show; computador; livro *Olhos dágua*; cadernos.

Metodologia: De início, a/o professor/a entregará a cada estudante um caderno no qual serão feitas anotações acerca do que aprenderem naquele dia e ao longo do projeto, como um diário de bordo onde se registrarão impressões das aulas, o que se aprendeu e dúvidas a serem sanadas no encontro seguinte. Seguindo a aula, sentados em semicírculo, da maneira o mais confortável quanto possível, nos tecidos estendidos no chão, os estudantes assistirão a uma apresentação sobre vida e obra da escritora Conceição Evaristo que será precedida do levantamento de conhecimentos prévios: “Vocês já ouviram falar de Conceição Evaristo, de algum livro dela?”, “E da Academia Brasileira de Letras?”, “E do prêmio Jabuti?”. Após a exibição dos slides com vida e obra da autora, seguem as reflexões que envolvem a maneira como sua vivência se manifesta em sua escrita (conceito de Escrivência), bem

como reflexões sobre a negativa da entrada de Evaristo na ABL apesar do reconhecimento da sua grandeza literária com o Jabuti.

É interessante que a palavra “Escrevivência” seja escrita no quadro para se fazer perceber as palavras “escrever”, “viver”, “vivência”, entre outras percebidas pela turma, a fim de que se perceba a ideia carregada pela palavra e, então, mais adiante, por que a Literatura que estudaremos é feita por “escrevíveis”. Segue-se a esse momento a apresentação do livro *Olhos d’água*: a capa estará digitalizada e exibida no *Data show*, enquanto exemplares do livro percorrem a sala para que os alunos possam tocar, abrir e investigar.

A/o professor/a, como mediador/a do processo, lerá para a classe o conto que dá nome ao livro - que estará disposto para o acompanhamento digitalizado e exposto em *Data show*. Esse momento deverá funcionar como um espaço de contação de histórias em que os estudantes possam apreciar a narrativa e perceber a estética das palavras, ao mesmo tempo em que percebem a presença de um ponto de vista negro e feminino, aspectos a serem discutidos ao final da leitura.

#### **Aula 04** - Apresentando as mulheres dos Contos “Olhos d’água” e “Maria”

A aula consistirá no compartilhamento de cada um dos contos.

Objetivo Geral: Compartilhar o que foi aprendido, em uma perspectiva de entendimento global do texto e da obra.

Objetivos Específicos: Conhecer outros textos do mesmo livro, entendendo sua história; perceber a qualidade literária da narrativa de Conceição Evaristo; trabalhar a oralidade; compreender o texto a partir da articulação entre as funções; perceber-se parte integrante de uma comunidade de leitores.

Recursos: Cópia impressa dos contos “Olhos d’água” e “Maria”; piloto; cadernos; projetor; computador.

Metodologia: Iniciar com a leitura de um conto do livro ainda não visto pela turma ou algum outro texto da mesma autora. Após breve discussão, por ordem do sorteio feito em aula anterior, as equipes terão 20 minutos para apresentar aos demais colegas os textos lidos. Podendo munir-se das cópias que têm em mãos e dos seus cadernos-diário, cada grupo deverá dividir com a turma a história lida por ele. Mediando o

processo, o/a professor/a deverá trazer perguntas que evidenciem questões que digam respeito à qualidade literária do texto (narrativa empolgante, personagens interessantes, construção de mistérios, etc.), bem como ao componente racial considerando o ponto de vista feminino e negro que atravessa a vida da mulher-personagem.

Após a última apresentação, o/a professor/a deverá propor uma roda na qual seja feita uma análise das apresentações para que se perceba como foi feita a leitura do livro na íntegra. Tal movimento faz com que a turma se torne uma comunidade de leitores. Deve-se estimular a pensar de que maneira as histórias, embora possam ser lidas separadamente, estão unidas: “O que une essas mulheres?”, “Seus nomes têm alguma relação com suas histórias?”, “o que as faz únicas em seus relatos?”. Deve ser estimulada, também, a percepção da forma como a o conto foi construído, como/se a narrativa os prendeu, o que mais chamou a atenção na maneira como a autora contou as histórias.

#### Textos literários para a aula:

##### *Olhos d’água*

*Uma noite, há anos, acordei bruscamente e uma estranha pergunta explodiu de minha boca. De que cor eram os olhos de minha mãe? Atordoada custei reconhecer o quarto da nova casa em que estava morando e não conseguia me lembrar de como havia chegado até ali. E a insistente pergunta, martelando, martelando. De que cor eram os olhos de minha mãe? Aquela indagação havia surgido há dias, há meses, posso dizer. Entre um afazer e outro, eu me pegava pensando de que cor seriam os olhos de minha mãe. E o que a princípio tinha sido um mero pensamento interrogativo, naquela noite se transformou em uma dolorosa pergunta carregada de um tom acusatório. Então, eu não sabia de que cor eram os olhos de minha mãe?*

*Sendo a primeira de sete filhas, desde cedo, busquei dar conta de minhas próprias dificuldades, cresci rápido, passando por uma breve adolescência. Sempre ao lado de minha mãe aprendi conhecê-la. Decifrava o seu silêncio nas horas de dificuldades, como também sabia reconhecer em seus gestos, prenúncios de possíveis alegrias. Naquele momento, entretanto, me descobria cheia de culpa, por não recordar de que cor seriam os seus olhos.*

*Eu achava tudo muito estranho, pois me lembrava nitidamente de vários detalhes do corpo dela. Da unha encravada do dedo mindinho do pé esquerdo... Da verruga que se perdia no meio da cabeleira crespa e bela. Um dia, brincando de pentear boneca, alegria que a mãe nos dava quando, deixando por uns momentos o lava-lava, o passa-passa das roupas alheias e se tornava uma grande boneca negra para as filhas, descobrimos uma bolinha escondida bem no couro cabeludo ela.*

*Pensamos que fosse carrapato. A mãe cochilava e uma de minhas irmãs aflita, querendo livrar a boneca-mãe daquele padecer, puxou rápido o bichinho. A mãe e nós rimos e rimos e rimos de nosso engano. A mãe riu tanto das lágrimas escorrerem. Mas, de que cor eram os olhos dela? Eu me lembrava também de algumas histórias da infância de minha mãe.*

*Ela havia nascido em um lugar perdido no interior de Minas. Ali, as crianças andavam nuas até bem grandinhas. As meninas, assim que os seios começavam a brotar, ganhavam roupas antes dos meninos. Às vezes, as histórias da infância de minha mãe confundiam-se com as de minha própria infância. Lembro-me de que muitas vezes, quando a mãe cozinhava, da panela subia cheiro algum. Era como se cozinhasse ali, apenas o nosso desesperado desejo de alimento. As labaredas, sob a água solitária que fervia na panela cheia de fome, pareciam debochar do vazio do nosso estômago, ignorando nossas bocas infantis em que as línguas brincavam a salivar sonho de comida. E era justamente nos dias de parco ou nenhum alimento que ela mais brincava com as filhas.*

*Nessas ocasiões a brincadeira preferida era aquela em que a mãe era a Senhora, a Rainha. Ela se assentava em seu trono, um pequeno banquinho de madeira. Felizes, colhíamos flores cultivadas em um pequeno pedaço de terra que circundava o nosso barraco. As flores eram depois solenemente distribuídas por seus cabelos, braços e colo. E diante dela fazíamos reverências à Senhora. Postávamos deitadas no chão e batíamos cabeça para a Rainha. Nós, princesas, em volta dela, cantávamos, dançávamos, sorriamos. A mãe só ria de uma maneira triste e com um sorriso molhado... Mas de que cor eram os olhos de minha mãe? Eu sabia, desde aquela época, que a mãe inventava esse e outros jogos para distrair a nossa fome. E a nossa fome se distraía.*

*Às vezes, no final da tarde, antes que a noite tomasse conta do tempo, ela se assentava na soleira da porta e, juntas, ficávamos contemplando as artes das nuvens no céu. Um viravam carneirinhos; outras, cachorrinhos; algumas, gigantes adormecidos, e havia aquelas que eram só nuvens, algodão doce. A mãe, então, espichava o braço que ia até o céu, colhia aquela nuvem, repartia em pedacinhos e enfiava rápido na boca de cada uma de nós. Tudo tinha de ser muito rápido, antes que a nuvem derretesse e com ela os nossos sonhos se esvaecessem também. Mas, de que cor eram os olhos de minha mãe?*

*Lembro-me ainda do temor de minha mãe nos dias de fortes chuvas. Em cima da cama, agarrada a nós, ela nos protegia com seu abraço. E com os olhos alagados de pranto balbuciava rezas a Santa Bárbara, temendo que o nosso frágil barraco desabasse sobre nós. E eu não sei se o lamento-pranto de minha mãe, se o barulho da chuva... Sei que tudo me causava a sensação de que a nossa casa balançava ao vento. Nesses momentos os olhos de minha mãe se confundiam com os olhos da natureza. Chovia, chorava! Chorava, chovia! Então, porque eu não conseguia lembrar a cor dos olhos dela?*

*E naquela noite a pergunta continuava me atormentando. Havia anos que eu estava fora de minha cidade natal. Saía de minha casa em busca de melhor condição de vida para mim e para minha família: ela e minhas irmãs que tinham ficado para trás. Mas eu nunca esquecera a minha mãe. Reconhecia a importância dela na minha vida, não só dela, mas de minhas tias e todas as mulheres de minha família. E também, já naquela época, eu entoava cantos de louvor a todas nossas ancestrais, que desde a África vinham arando a terra da vida com as suas próprias mãos, palavras e sangue. Não, eu não esqueço essas Senhoras, nossas Yabás, donas de tantas sabedorias. Mas de que cor eram os olhos de minha mãe?*

*E foi então que, tomada pelo desespero por não me lembrar de que cor seriam os olhos de minha mãe, naquele momento resolvi deixar tudo e, no dia seguinte, voltar à cidade em que nasci. Eu precisava buscar o rosto de minha mãe, fixar o meu olhar no dela, para nunca mais esquecer a cor de seus olhos.*

*Assim fiz. Voltei, aflita, mas satisfeita. Vivía a sensação de estar cumprindo um ritual, em que a oferenda aos Orixás deveria ser descoberta da cor dos olhos de minha mãe.*

*E quando, após longos dias de viagem para chegar à minha terra, pude contemplar extasiada os olhos de minha mãe, sabem o que vi? Sabem o que vi?*

*Vi só lágrimas e lágrimas. Entretanto, ela sorria feliz. Mas, eram tantas lágrimas, que eu me perguntei se minha mãe tinha olhos ou rios caudalosos sobre a face. E só então compreendi. Minha mãe trazia, serenamente em si, águas correntezas. Por isso, prantos e prantos a enfeitar o seu rosto. A cor dos olhos de minha mãe era cor de olhos d'água. Águas de Mamãe Oxum! Rios calmos, mas profundos e enganosos para quem contempla a vida apenas pela superfície. Sim, águas de Mamãe Oxum.*

*Abracei a mãe, encostei meu rosto no dela e pedi proteção. Senti as lágrimas delas se misturarem às minhas.*

*Hoje, quando já alcancei a cor dos olhos de minha mãe, tento descobrir a cor dos olhos de minha filha. Faço a brincadeira em que os olhos de uma são o espelho dos olhos da outra. E um dia desses me surpreendi com um gesto de minha menina. Quando nós duas estávamos nesse doce jogo, ela tocou suavemente o meu rosto, me contemplando intensamente. E, enquanto jogava o olhar dela no meu, perguntou baixinho, mas tão baixinho, como se fosse uma pergunta para ela mesma, ou como estivesse buscando e encontrando a revelação de um mistério ou de um grande segredo. Eu escutei quando, sussurrando, minha filha falou:*

*— Mãe, qual é a cor tão úmida de seus olhos?*

EVARISTO, Conceição. **Olhos d'água**. Rio de Janeiro: Pallas: 2016.

### *Maria*

*Maria estava parada há mais de meia hora no ponto de ônibus. Estava cansada de esperar. Se a distância fosse menor, teria ido a pé. Era preciso mesmo ir se acostumando com a caminhada. Os ônibus estavam aumentando tanto! Além do cansaço, a sacola estava pesada. No dia anterior, no domingo, havia tido festa na casa da patroa. Ela levava para casa os restos. O osso do pernil e as frutas que tinham enfeitado a mesa. Ganhara as frutas e uma gorjeta. O osso a patroa ia jogar fora. Estava feliz, apesar do cansaço. A gorjeta chegara numa hora boa. Os dois filhos menores estavam muito gripados. Precisava comprar xarope e aquele remedinho de desentupir o nariz. Daria para comprar também uma lata de Toddy. As frutas estavam ótimas e havia melão. As crianças nunca tinham comido melão. Será que os meninos gostavam de melão?*

*A palma de umas de suas mãos doía. Tinha sofrido um corte, bem no meio, enquanto cortava o pernil para a patroa. Que coisa! Faca-laser corta até a vida!*

*Quando o ônibus apontou lá na esquina, Maria abaixou o corpo, pegando a sacola que estava no chão entre as suas pernas. O ônibus não estava cheio, havia lugares. Ela poderia descansar um pouco, cochilar até a hora da descida. Ao entrar, um homem levantou lá de trás, do último banco, fazendo um sinal para o trocador.*

*Passou em silêncio, pagando a passagem dele e de Maria. Ela reconheceu o homem. Quanto tempo, que saudades! Como era difícil continuar a vida sem ele. Maria sentou-se na frente. O homem assentou-se ao lado dela. Ela se lembrou do passado. Do homem deitado com ela.*

*Da vida dos dois no barraco. Dos primeiros enjoos. Da barriga enorme que todos diziam gêmeos, e da alegria dele. Que bom! Nasceu! Era um menino! E haveria de se tornar um homem. Maria viu, sem olhar, que era o pai do seu filho. Ele continuava o mesmo. Bonito, grande, o olhar assustado não se fixando em nada e em ninguém. Sentiu uma mágoa imensa. Por que não podia ser de outra forma? Por que não podiam ser felizes? E o menino, Maria? Como vai o menino? cochichou o homem. Sabe que sinto falta de vocês? Tenho um buraco no peito, tamanha a saudade! Tou sozinho! Não arrumei, não quis mais ninguém. Você já teve outros... outros filhos? A mulher baixou os olhos como que pedindo perdão. É. Ela teve mais dois filhos, mas não tinha ninguém também! Homens também? Eles haveriam de ter outra vida. Com eles tudo haveria de ser diferente. Maria, não te esqueci! Tá tudo aqui no buraco do peito...*

*O homem falava, mas continuava estático, preso, fixo no banco. Cochichava com Maria as palavras, sem, entretanto, virar para o lado dela. Ela sabia o que o homem dizia. Ele estava dizendo de dor, de prazer, de alegria, de filho, de vida, de morte, de despedida. Do buraco-saudade no peito dele... Desta vez ele cochichou um pouquinho mais alto. Ela, ainda sem ouvir direito, adivinhou a fala dele: um abraço, um beijo, um carinho no filho. E logo após, levantou rápido sacando a arma. Outro lá atrás gritou que era um assalto. Maria estava com muito medo. Não dos assaltantes. Não da morte. Sim da vida. Tinha três filhos. O mais velho, com onze anos, era filho daquele homem que estava ali na frente com uma arma na mão. O de lá de trás vinha recolhendo tudo. O motorista seguia a viagem. Havia o silêncio de todos no ônibus. Apenas a voz do outro se ouvia pedindo aos passageiros que entregassem tudo rapidamente. O medo da vida em Maria ia aumentando.*

*Meu Deus, como seria a vida dos seus filhos? Era a primeira vez que ela via um assalto no ônibus. Imaginava o terror das pessoas. O comparsa de seu ex-homem passou por ela e não pediu nada. Se fossem outros os assaltantes? Ela teria para dar uma sacola de frutas, um osso de pernil e uma gorjeta de mil cruzeiros. Não tinha relógio algum no braço. Nas mãos nenhum anel ou aliança. Aliás, nas mãos tinha sim! Tinha um profundo corte feito com faca-laser que parecia cortar até a vida.*

*Os assaltantes desceram rápido. Maria olhou saudosa e desesperada para o primeiro. Foi quando uma voz acordou a coragem dos demais. Alguém gritou que aquela puta safada conhecia os assaltantes. Maria assustou-se. Ela não conhecia assaltante algum. Conhecia o pai do seu primeiro filho. Conhecia o homem que tinha sido dela e que ela ainda amava tanto. Ouviu uma voz: Negra safada, vai ver que estava de coleio com os dois. Outra voz ainda lá do fundo do ônibus acrescentou: Calma gente! Se ela estivesse junto com eles, teria descido também. Alguém argumentou que ela não tinha descido só para disfarçar. Estava mesmo com os ladrões. Foi a única a não ser assaltada. Mentira, eu não fui e não sei por quê. Maria olhou na direção de onde vinha a voz e viu um rapazinho negro e magro, com feições de menino e que relembrava vagamente o seu filho.*

*A primeira voz, a que acordou a coragem de todos, tornou-se um grito: Aquela puta, aquela negra safada estava com os ladrões! O dono da voz levantou e se encaminhou em direção a Maria. A mulher teve medo e raiva. Que merda! Não conhecia assaltante algum. Não devia satisfação a ninguém. Olha só, a negra ainda é atrevida, disse o homem, lascando um tapa no rosto da mulher. Alguém gritou:*

*Lincha! Lincha! Lincha!... Uns passageiros desceram e outros voaram em direção a Maria. O motorista tinha parado o ônibus para defender a passageira: Calma, pessoal! Que loucura é esta? Eu conheço esta mulher de vista. Todos os dias, mais ou menos neste horário, ela toma o ônibus comigo. Está vindo do trabalho, da luta para sustentar os filhos... Lincha! Lincha! Lincha! Maria punha sangue pela boca, pelo nariz e pelos ouvidos. A sacola havia arrebentado e as frutas rolavam pelo chão. Será que os meninos gostam de melão?*

*Tudo foi tão rápido, tão breve. Maria tinha saudades do seu ex-homem. Por que estavam fazendo isto com ela? O homem havia segredado um abraço, um beijo, um carinho no filho. Ela precisava chegar em casa para transmitir o recado. Estavam todos armados com facas-laser que cortam até a vida. Quando o ônibus esvaziou, quando chegou a polícia, o corpo da mulher já estava todo dilacerado, todo pisoteado.*

*Maria queria tanto dizer ao filho que o pai havia mandado um abraço, um beijo, um carinho.*

EVARISTO, Conceição. **Olhos d'água**. Rio de Janeiro: Pallas, 2016.

Roteiro de perguntas sobre os contos: "Olhos d'água" é um conto rico em questões reflexivas sobre a condição da mulher negra na sociedade brasileira, abordando temas como racismo, machismo, violência, pobreza e resistência. Vamos pensar em algumas questões:

**Questão 01.** Como as experiências das personagens femininas em "Olhos d'água" refletem as realidades enfrentadas pelas mulheres negras na sociedade brasileira atual?

**Questão 02.** Qual é o papel da trajetória de vida, história e da memória na construção da identidade das personagens?

**Questão 03.** De que forma a linguagem utilizada pela autora contribui para transmitir as vozes (falas) das mulheres negras?

**Questão 04.** Quais são as relações de poder presentes nas dinâmicas familiares e comunitárias retratadas no conto?

**Questão 05.** Você acredita que se as personagens não fossem negras e de origem pobre, sofreriam essas violências?

**Questão 06.** Em que medida as histórias individuais das personagens se conectam com questões mais amplas da sociedade brasileira, como a desigualdade social e o racismo estrutural?

**Questão 07.** Vocês conseguem se enxergar nos contos?

**Questão 08.** Qual é o papel da educação na vida de Maria e como isso se relaciona com suas perspectivas de futuro?

**Questão 09.** De que maneira a figura do filho de Maria reflete as esperanças e os desafios das futuras gerações?

**Questão 10.** Como o conto "Maria" dialoga com questões mais amplas da sociedade brasileira, como a violência contra a mulher, a desigualdade social e o racismo estrutural?

### **Aula 05 - Novas autoras**

A aula consistirá em roda da conversa e levantamento de autoras negras.

Objetivo Geral: Conhecer autoras negras brasileiras e suas produções literárias.

Objetivos específicos: Estreitar uma produção literária de qualidade feita por mulheres negras; perceber o racismo como componente da exclusão de escritoras negras no mercado editorial.

Recursos: Projetor, computador com acesso à internet, pincel atômico, quadro branco, cadernos.

Metodologia: Em semicírculo, as/os estudantes serão convidadas/os) a compartilhar as impressões do bloco anterior, a partir do contato com uma Literatura até então pouco ou nada conhecida por elas/eles. O/a professor/a deverá reforçar a ideia de que a autora por eles estudada, Conceição Evaristo, tem sido fonte de inspiração e modelo para que outras mulheres negras que escrevem se sintam encorajadas a publicar seus escritos, a reconhecer que são, sim, produtoras de conteúdo de qualidade, diferentemente do que se está habituado a pensar, dada a questão racial, que tenta silenciar e subalternizar as mulheres negras e sua produção. É interessante perguntar se, no intervalo entre um bloco e outro do projeto, interessaram-se em procurar outros textos, além dos que haviam lido, de autoria de Conceição Evaristo ou de alguma outra autora negra.

A discussão será seguida de pesquisa coletiva por escritoras negras. No computador, em tela projetada no quadro, professores/as e estudantes acessarão

sites como o *Catálogo de escritoras*<sup>2</sup>, (re)conhecendo mulheres negras escritoras, desfazendo a ideia de que a publicação de um livro não é exatamente o que faz dessas mulheres escritoras, mas, ao mesmo tempo, refletindo sobre como as negativas do mercado editorial funcionam como uma invisibilização dessa escrita.

As impressões, ideias e sugestões deverão ser registradas no caderno-diário. Ao final da aula, o/a professor/a pedirá que as equipes (as mesmas do trabalho com *Olhos d'água*) escolham uma das autoras vistas no dia para trabalharem nesta etapa do projeto.

### **Aula 06** - Poesias de autoras negras

A proposta da aula é a leitura e a fruição de textos poéticos e o incentivo à produção de textos poéticos pelos alunos a partir da reescrita e paráfrase de textos de escritoras negras brasileiras.

Objetivo geral: Compreender a produção dos artistas afro-brasileiros reconhecendo a poesia como expressão do pensamento cidadão.

Objetivos específicos: Apresentar a produção poética de autoras negras brasileiras; oportunizar a reflexão sobre as questões sociais abordadas na produção poética de escritoras negras brasileiras.

Recursos: Textos impressos, computador com internet, data show, quadro branco, pincel para quadro branco, cartolina, hidrocor/lápis de cor/giz de cera.

Metodologia: A atividade será dividida em três momentos. No primeiro, a leitura dos poemas “Vozes mulheres”, de Conceição Evaristo, “Criar Asas”, de Mirian Alves e “Sina”, de Livia Nathália será realizada pelos alunos. Após a leitura, os alunos serão questionados sobre a mensagem pretendida pela autor. No segundo momento, os alunos são convidados a reescrever a poesia a partir da compreensão de cada um. Para ajudar no processo de contextualização, os alunos, organizados em equipes, devem receber textos sobre a História e a Cultura Afro-brasileira. No terceiro momento da aula, os poemas produzidos pelos alunos devem ser apresentados e, em seguida, expostos no mural da sala.

---

<sup>2</sup> O catálogo de escritoras brasileiras é uma iniciativa das professoras Constância Lima Duarte e Zahidé Lupinacci Muzart, e é uma espécie de enciclopédia de escritoras brasileiras desde as mais antigas às contemporâneas. O endereço do catálogo é: <https://www.catalogodeescritoras.ufsc.br/>.

Textos literários para a aula:

*Vozes Mulheres*

*A voz da minha vó  
ecoou criança  
nos porões do navio.  
Ecoou lamentos  
De uma infância perdida.  
A voz de minha avó  
ecoou obediência  
aos brancos-donos de tudo.  
A voz de minha mãe  
ecoou 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  
recorre 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 de recordação e outros movimentos.** Rio de Janeiro: Malê, 2017.

*Criar asas*

*Chorar não dá mais tempo  
Salmoura do mar  
Cicatrizaram feridas  
Os corpos espalhados pelo Atlântico  
Criam asas  
Criaram asas*

*O vento elevou as asas  
 Juntam-se várias pétalas  
 Espalham semente de nós  
 Fertilizadas na existência  
 A memória no azul  
 Memorial azul  
 A chuva rega sonhos  
 Chorar não dá mais tempo  
 As sementes se espalham  
 Fortalecidas pela terra  
 Mãe da vida  
 Filhos paridos no solo  
 No solo  
 Consolo da esperança  
 A sonoridade espalha  
 Espanta o desalento  
 O alento se faz  
 Futuro e canções  
 Presente, passado, futuro.*

ALVES, Mirian. **Maréia**. Rio de Janeiro: Malê, 2019.

*Sina*

*Todo mês eu sangro.  
 Diversa de mim,  
 atravesso águas brutas,  
 oceanos que me povoam bravios.  
 Expulso o que em mim excede  
 e, do que sobra,  
 pulsando nas sendas de meu ventre.  
 Quando sangro,  
 o animal onde moro troca de pele  
 por dentro,  
 expurgando entranha.  
 Todo mês eu sangro  
 Todo mês eu singro este mar,  
 em que me banho.*

NATÁLIA, Livia. **Correnteza e outros estudos marinhos**. Salvador: Ogum's Toques Negros, 2015.

### 4.3 Texto do Vídeo “O silenciamento e a subalternidade impostos às mulheres negras da EJA”<sup>3</sup>

Olá, tudo bem? Sou Juliana Araújo Nogueira dos Reis, professora das redes Municipal e Estadual no município de Santo Estevão, Bahia e esse vídeo é sobre o silenciamento e a subalternidade impostos às mulheres negras da EJA. As mulheres negras, desde a infância, são expostas a situações de silenciamento. Desde o período escolar, meninas, jovens e mulheres têm suas falas silenciadas. Lélia Gonzalez pontua o quanto a mulher negra é vista como empregada, como um ser objetificado e como uma prestadora de serviços domésticos.

Tais sujeitas foram e continuam sendo o grupo mais silenciado da sociedade. Essa herança é resquício de um processo histórico onde a mulher negra foi colocada em posição de servidão não só como força de trabalho pesado, mas também como mucamas, como nos diz Lélia Gonzalez, sendo submetidas até mesmos aos desejos sexuais dos senhores e como amas de leite das crianças das mulheres brancas, sendo privadas, inclusive, de criar seus próprios filhos. Essa condição imposta à maioria das mulheres negras perdura até hoje.

Nosso sistema educacional carrega uma herança colonial que deslegitima qualquer conhecimento de povos que não sejam os europeus. O silenciamento da mulher negra no espaço escolar, o não falar, traz danos a essas mulheres. Presenciamos nas salas de aulas, em turmas da EJA, jovens, mulheres negras com dificuldade de se expressarem durante as aulas.

O silenciamento foi historicamente imposto à mulher negra nos mais diversos espaços geográficos e sociais. Tal comportamento é direcionado a corpos negros femininos desde a infância, e a escola, por ser um dos primeiros espaços de socialização depois do convívio familiar, é um dos primeiros lugares onde acontece a efetivação do racismo e do sexismo através do silenciamento.

Lélia Gonzalez atribui a não permanência das mulheres negras no ambiente escolar ao fato de o sistema de ensino ser implicado e comprometido com a

---

<sup>3</sup> O vídeo está disponível em <https://youtu.be/QmiJRLaDdv4>, e pode ser acessado pelo QR Code abaixo.



reprodução, “no registro que o Brasil tem de si mesmo, o negro tende a condição de invisibilidade” (Gonzalez, 2020, p 100).

A ideia de trabalhadoras, jovens e adultas acaba por deixar em segundo plano as dimensões de gênero, raça e classe. Conforme aponta Akotirene (2018), “a interseccionalidade visa dar instrumentalidade teórico-metodológica a inseparabilidade estrutural do racismo, capitalismo e cisheteropatriarcado” (Akotirene, 2018, p.16).

Pensar a EJA pela ótica da interseccionalidade ajuda a pensar como vários sistemas de opressão se articulam e influenciam todo o processo, inclusive o da construção de políticas públicas educacionais. Por isso, levar a sério a condição da mulher negra na sociedade brasileira representa uma perspectiva extremamente importante.

As normativas que regulamentam o Ensino de Jovens e Adultos partem de uma condição universal da pessoa, do ser humano, que esconde relações de poder. Então, pensar pelo viés da interseccionalidade nos leva à ampliação do olhar sobre a EJA e, ao mesmo tempo, a expandir como essa política pública educacional que busca corrigir problemas da desigualdade social no Brasil pode ser aprimorada, quando leva a sério o ser mulher negra.

“Escrevivência” representa a síntese da escrita gerada a partir de experiências e subjetividades de mulheres negras, do que vivem em seu cotidiano e de suas realidades. É uma forma de dar voz e visibilidade às vivências e histórias marginalizadas, especialmente das mulheres negras e das camadas sociais mais vulneráveis. Conceição Evaristo, que cunhou o termo, nos diz:

[...] Escrevivência, em sua concepção inicial, se realiza como um ato de escrita das mulheres negras, como uma ação que pretende borrar, desfazer uma imagem do passado, em que o corpo voz de mulheres negras escravizadas tinha sua potência de emissão também sob o controle dos escravocratas, homens, mulheres e até crianças. E se ontem nem a voz pertencia às mulheres escravizadas, hoje a letra, a escrita, nos pertencem também. Pertencem, pois nos apropriamos desses signos gráficos, do valor da escrita, sem esquecer a pujança da oralidade de nossas e de nossos ancestrais. Potência de voz, de criação, de engenhosidade que a casa-grande soube escravizar para o deleite de seus filhos. E se a voz de nossas ancestrais tinha rumos e funções demarcadas pela casa-grande, a nossa escrita não. [...] (Evaristo, 2020, p.30).

Embora as mulheres negras possam escrever sobre tudo, como qualquer outro ser humano, a nossa escrita, também, deve ser compreendida como um enfrentamento às opressões, a partir da direção posta por Conceição Evaristo, acerca do referido termo, pois ele “[...] extrapola os campos de uma escrita que gira em torno de um sujeito individualizado. [...]. Escrivivência surge de uma prática literária cuja autoria é negra, feminina e pobre. [...]” (Evaristo, 2020, p. 38).

Evaristo dá voz às mulheres negras com feridas profundas de realidades cruéis. Ela incomoda ao escancarar a realidade brasileira de mulheres negras e mães como protagonistas na Literatura utilizando da escrivivência, isto é, vivências não somente pessoais como observacionais para retratar o sofrimento dessas mulheres que são silenciadas e invisibilizadas, pois seu grande objetivo é realmente ir na alma da história.

A vivência da mulher negra da EJA é vista, neste trabalho, pela ótica da interseccionalidade, a partir de Carla Akotirene, assim como do conceito de subalternidade proposto por Lélia Gonzales. É uma representação correspondente do que tais autoras discutem sobre a identidade da mulher negra ser complexa e relacional com os aspectos de raça e de gênero, e não de uma coisa ou de outra. Sendo assim, a mulher negra da EJA é a representação complexa e silenciada nos princípios da subalternidade, onde a voz não pode ser ouvida.

A análise da vivência da mulher negra da EJA, fundamentada nos conceitos de Akotirene (2018, 2019) e Gonzales (1982, 1984, 1988, 2018, 2019, 2020) é a representação de problemáticas recorrentes na sociedade brasileira, como o silenciamento dos sujeitos subalternos, principalmente da mulher negra.

Carla Akotirene, no capítulo intitulado “Vamos pensar direito: interseccionalidade e as mulheres negras”, do livro *Interseccionalidade* (2019), aponta como a interseccionalidade é bem mais do que múltiplas identidades: ela é, antes de tudo, um dispositivo de aumento no que se refere à interação estrutural em seus efeitos políticos e legais. Nesse sentido, Akotirene (2019) verticaliza a discussão de como a mulher negra encontra-se mais fortemente em situações de vulnerabilidade, de violências, subalternidades e principalmente silenciamentos.

Akotirene (2019) defende que a ótica da interseccionalidade é necessária na análise de diversos contextos sociais, sendo fundamental para a consideração dos direitos e das necessidades específicas das mulheres negras.

No que diz respeito ao termo subalternidade, a discussão deve ser entendida dentro da estrutura de opressão do pensamento eurocêntrico e seus efeitos colonizadores. Essa abordagem faz parte de uma crítica da intelectual indiana pós-colonialista com base obra *Pode o subalterno falar?* de Spivak, (1985)

Para Spivak (2010), o subalterno é todo sujeito excluído e limitado da possibilidade de fala no espaço público em um contexto colonial. Por outro lado, e de certo modo na linha de crítica ao pensamento eurocêntrico, está Lélia Gonzalez, autora negra brasileira que contribui não só para o sujeito feminino subalternizado falar de si, mas trata de reconfigurar um passado dito miscigenado por uma suposta democracia racial através da produção de uma ação social e política por meio de sua proposta do amefricanismo. De acordo com a autora, “Ser negra e mulher no Brasil, repetimos, é ser objeto de tripla discriminação, uma vez que os estereótipos gerados pelo racismo e pelo sexismo a colocam no mais baixo nível de opressão (Gonzalez, 2018, p. 44).

Lélia empregou olhar crítico acerca do pensamento social brasileiro, inserindo, na tradição intelectual que se debruçava na formação do Brasil, elementos de reflexão sobre as mulheres negras, contribuindo, assim, para uma profunda discussão acerca da interseccionalidade no país.

O racismo, portanto, possui historicidade que marginaliza e infantiliza o negro na sociedade brasileira para que se mantenha controle racial sobre os negros de modo a justificar a superioridade branca e a desigualdade social, econômica e política. Dessa forma, o racismo possui relações com os corpos femininos, principalmente os corpos negros, porque o silenciamento e o roubo da representatividade é atravessado por múltiplas condições de desigualdades e exclusões.

A violência colonial imperialista marginaliza o subalterno porque limita as condições de sua autonomia e lhe impede a voz própria. Nesse sentido, o subalterno precisa ser ouvido e ter acesso às condições de representação própria. Dessa maneira, não cabe ao intelectual falar pelo subalterno, mas escutar o que o subalterno comunica, principalmente das epistemologias por eles produzidas, fazendo da prática da escuta uma afetação psicossocial e política oriunda da experiência dos oprimidos.

Lélia Gonzalez (2018, 1984, 1982, 1988, 2011) desnuda a formação social brasileira baseada na miscigenação, revelando que vivemos diante de um mito de democracia racial que supostamente ameniza o preconceito de raça e escamoteia as

relações de violência racial, especialmente contra mulheres negras, para justificar o lugar do negro na subalternidade nacional. Nesse sentido, os recortes de gênero, raça, classe e os usos do sexismo e do racismo são usados pelo poder colonial na manutenção das desigualdades materiais históricas.

Com base no exposto, a subalternidade é um conceito que discute como as sujeitas fora da hegemonia heterossexual e branca são submetidas a processos de silenciamento, o que significa dizer que a questão do subalterno é o falar, o se fazer ouvir, assim a criação de espaços de escutas, de falas para essas sujeitas por si só e não por outros.

A ideia parte da noção de que os subalternos, para sair da condição de subalternidade, precisam de espaços para falar e ser ouvida, dessa forma, as alunas negras da EJA, se encontram imersas na noção de interseccionalidade e subalternidade, em especial no que diz respeito à impossibilidade de falar, ao seu silenciamento e morte, impostos pelas questões de raça e gênero.

Assim, a *Escrevivência* de Conceição Evaristo traz as problemáticas que interpelam as mulheres negras e é modulada por histórias de personagens fictícios, com o intercruzamento de realidades calcadas na vivência de mulheres negras nas turmas da EJA. Conforme Evaristo (2009) enfatiza, durante bastante tempo, na Literatura Brasileira, foi negada a representação de mulher à personagem negra, sobretudo mulher, em oposição ao perfil tracejado severamente para a mulher branca.

Spivak afirma que a mudez da mulher subalterna é inquestionável: “Se, no contexto da produção colonial, o sujeito subalterno não tem história e não pode falar, o sujeito subalterno feminino está ainda mais profundamente na obscuridade” (Spivak, 2010, p. 85).

Partindo do conceito de “*Escrevivência*” de Conceição Evaristo, dos conceitos de Akotirene (2018, 2019) e Gonzales (1982, 1984, 1988, 2018, 2019, 2020) foi possível verificar como o intercruzamento com as histórias de vida das alunas da EJA forjam problemáticas seculares na sociedade brasileira, como o silenciamento das sujeitas subalternizadas que são alvos prediletos das balas perdidas, com seus corpos desumanizados, nas periferias, nos ônibus nos bancos das escolas, como nossas personagens reais.

Existem várias práticas do exercício de silenciar mulheres negras: a estrutura racista não permite que as mulheres negras consigam ter suas expressões ouvidas e

valorizadas. Sueli Carneiro (2000) define de forma objetiva as sequelas dessa estrutura na vida das mulheres negras:

a conjugação do racismo e o sexismo produzem sobre as mulheres negras uma espécie de asfixia social com desdobramentos negativos sobre todas as dimensões da vida. Esses se manifestam em sequelas emocionais com danos à saúde mental e rebaixamento da autoestima; numa expectativa de vida menor, em 5 anos, em relação a das mulheres brancas; num menor índice de nupcialidade; e sobretudo no confinamento nas ocupações de menor prestígio e remuneração. (Carneiro, 2000, p. 25)

Diante de toda construção do estereótipo criado para a mulher negra e invisibilidade presente no discurso colonial e racista que subjuga os negros como inferiores e passíveis de todo e qualquer tipo de violência, as vivências das mulheres negras da EJA nos apresentam uma violência estrutural, legitimada pelo Estado, da qual as pessoas tomam parte.

A mulher negra enfrenta uma sociedade cuja prática da violência de gênero vem desde a formação do Brasil e, por consequência, uma sociedade patriarcal. A escrita de Conceição Evaristo evidencia toda a hostilidade e discriminação que existem contra os indivíduos de classes sociais desprivilegiadas e silenciadas, o que resulta na agressão sofrida pela protagonista, retratando a repulsa e a exclusão que tanto são voltados ao gênero quanto à raça.

A partir dessas reflexões, é imprescindível reconhecer e salientar que a violência de gênero e o racismo não se dão apenas na ficção, mas são uma realidade e se inter cruzam com as vidas das mulheres negras da EJA, o que revela o quanto a sociedade brasileira ainda é retrógrada e capaz de vitimar pessoas inocentes.

A luta travada durante séculos pelas mulheres negras com relação à desigualdade racial, de gênero e a luta pelos lugares na sociedade que lhes são negados têm sido temas que impulsionam a escritora Conceição Evaristo, dando continuidade, com a sua escrevivência, à uma Literatura que denuncia fatos ocorridos diariamente na sociedade brasileira como a questão da subalternidade da mulher negra, revelando a situação de desigualdade social e cultural onde o silenciamento configura-se como uma problemática para diversas reflexões sociais.

## CAPÍTULO 5. DISCUSSÃO DOS DADOS: A VOZ DAS MULHERES NEGRAS DA EJA

Nesta parte do estudo é apresentada a discussão dos dados. Trata-se de um relato de experiência sobre o desenvolvimento da técnica grupo focal para a coleta de dados com oito alunas da EJA/Noturno, no Colégio Estadual em Tempo Integral Professora Edite Ferreira Fonseca, situado na Praça Humberto Alves Nogueira, S/N, Centro, Santo Estevão- BA.

É importante lembrar que o trabalho discute, a partir de *Olhos d'água*, de Conceição Evaristo (2014), os modos de existência e as brechas de resistência que se mostram possíveis na vida das personagens protagonistas dos contos: “Olhos d'água” e “Maria” e o intercruzamento com as vivências das mulheres negras, alunas da EJA, do Colégio Estadual em Tempo Integral Professora Edite Ferreira Fonseca, situado no município de Santo Estevão, BA. A escolha desses contos pautou-se na identificação das encenações em que as vozes narrativas das mulheres protagonistas relatam as experiências e os enfrentamentos de diversas formas de violências em contextos de vulnerabilidade.

O objetivo da investigação é relacionar histórias de mulheres negras da EJA com a de personagens dos contos “Olhos d'água” e “Maria” da obra *Olhos d'água* (2014), da escritora Conceição Evaristo, identificando nesses discursos de resistência e luta pela afirmação e pelo reconhecimento social, violência doméstica, além de investigar aspectos da negritude que delineiam tal obra.

O grupo focal referente à pesquisa intitulada **Raça e gênero nas histórias de vida de mulheres negras da EJA: intercruzamentos com a obra Olhos d'água de Conceição Evaristo** teve início em 03 de junho de 2024, após algumas mudanças de data em virtude das paralizações por parte dos professores(as) ocorridas na Rede Estadual de Ensino da Bahia.

Os encontros ocorreram no Colégio Estadual em Tempo Integral Professora Edite Ferreira Fonseca, situado na Praça Humberto Alves Nogueira, S/N, Centro, Santo Estevão-BA, sempre no turno noturno, das 20h às 20h50min., atendendo à disponibilidade das sujeitas envolvidas na pesquisa, alunas da EJA, Etapa VI, equivalente ao Ensino Médio. Utilizamos a sala de vídeo da escola ou a sala dos

professores, ambos espaços disponibilizam de boa acústica, essencial para gravação dos encontros, TV Smart e acesso à internet.

Foram selecionadas 10 alunas da Etapa VI da EJA, porém duas desistiram por não se sentirem à vontade para tratar de temas como a violência contra a mulher, abuso sexual, preconceito, feminicídio, ser mãe entre outros.

O grupo focal foi planejado em quatro encontros com duração de 50 minutos cada, sempre no turno noturno: 1º Encontro Apresentação das participantes do grupo focal; 2º Encontro: Apresentação de Conceição Evaristo e suas obras, em especial *Olhos d'água*; 3º Encontro: Leitura e discussão do conto "Olhos d'água" e 4º Encontro Leitura e discussão do conto "Maria".

Os dados foram organizados e expostos em quatro categorias, conforme as fases descritas anteriormente, sendo discutidos conforme a literatura pertinente. Assim, para a análise dos dados, os nomes das entrevistadas foram mantidos sob sigilo. Foram atendidos os parâmetros éticos do desenvolvimento de pesquisas com seres humanos. Assim, cada participante foi identificada por meio de nomenclaturas que não correspondem à sua identidade real. Foram utilizadas as seguintes nomenclaturas: participante 01, participante 02, participante 03, participante 04, participante 05, participante 06, participante 07 e participante 08.

Vale ressaltar que todas as colaboradoras assinaram a um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido onde ficou explícita a não obrigatoriedade em participar da pesquisa, o objetivo da pesquisa, a garantia de que os dados dos participantes serão preservados e utilizados unicamente para fins acadêmicos.

## 5.1 FAIXA ETÁRIA

As alunas apresentam idades que variam entre 18 e 37 anos de idade e estudam em um ambiente que muitas, vezes, não corresponde às suas expectativas. O registro evidencia um fenômeno tem ganhado força na atualidade, o qual tem sido denominado "juvenilização" da Educação de Jovens e Adultos", que é a presença cada vez maior de jovens nessa modalidade.

A EJA tinha como característica congregar estudantes "[...] de programas de alfabetização e de escolarização de jovens e adultos [...] pessoas maduras ou idosas, de origem rural, que nunca tinham tido oportunidades escolares" (Haddad; Di Pierro, 2000, p. 127). A partir da década de 1980, esses programas passaram a ser

constituídos em uma ampla parcela por um novo grupo social de jovens de origem urbana, cuja trajetória escolar anterior foi malsucedida, isto é, por não alcançarem a aprendizagem ideal para adentrarem nos padrões sociais estabelecidos, esses estudantes acabam evadindo do ensino regular e retornam anos depois na EJA.

Ainda dentro dessa discussão sobre o perfil desses sujeitos que acabam caracterizando o fenômeno da juvenilização da EJA, é preciso destacar o fato de que existem, atualmente, aquelas alunas e aqueles alunos que também são marcados pelo insucesso escolar, mas diferentemente daqueles que acabam saindo da escola e retornando anos depois, esses não saem da escola, mas são realocados na EJA após apresentarem distorção de idade-série, além de ingressarem no mundo do trabalho. Como relata a participante 03: “Vim para estudar na EJA, porque comecei a trabalhar no SENAI, para acessar na fábrica de Calçados DASS. Não parei de estudar e faço outros cursos porque não quero ficar muito tempo na DASS (fábrica de calçados)”.

A presença cada vez maior e recorrente dessas alunas/desses alunos mais jovens não cancela a existência de adultos e idosos que fazem parte dessa modalidade de ensino. Também ressaltamos que a recorrente juvenilização da EJA tem apresentado o surgimento de novos desafios e possibilidades, os quais precisam ser discutidos e refletidos com o objetivo de promover uma educação que não permite apenas a abertura ao ensino, mas a qualidade, a permanência e o sucesso dos sujeitos que dela participam.

## 5.2 ESCOLARIDADE

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade de ensino que ainda carece de pesquisas para serem utilizadas como norteadoras na prática pedagógica, de modo que venham a melhor atender a esse público que é bem diversificado. Contudo, essa carência abrange a educação de forma geral, causando certo distanciamento entre a pesquisa acadêmica e a prática educacional.

Dentre as diversas demandas sociais, é relevante buscar discutir a permanência e o êxito de mulheres na EJA bem como a etnia dessas estudantes. Essas discussões podem gerar produções científicas e levantamento de problemáticas acerca da inserção e da aprendizagem no processo de ensino na EJA.

Por tratar-se de sujeitas que não concluíram os estudos na idade considerada certa, e que em outro período têm a oportunidade de ingressar no sistema de ensino oficial do estado novamente, é um desafio para a escola oferecer um ensino voltado para o público em questão, possibilitando o fortalecimento de atuação destas pessoas na sociedade que de alguma maneira tiveram seus direitos negados ao serem impedidas de continuar os estudos, como evidencia a participante 06: “O que me fez parar de estudar foi começar a trabalhar na DASS, mas não gostei do trabalho lá, muita humilhação, fiquei cinco meses e saí sem direito nenhum”.

Inicialmente, partindo da posição socioeconômica em que se situam as alunas da EJA, conclui-se que são pessoas que – e principalmente em função de situações precárias de sobrevivência – tiveram que se abster ou afastar da escola para manter o seu sustento, dos seus/as filhos/as em ocupações laborais informais. Ou seja, são mulheres negras pobres, com pouco acesso aos direitos instituídos por lei.

Os relatos retratam as angústias de mulheres negras que, em função de conceitos arbitrários e discriminatórios em relação ao gênero, precisaram interromper seus estudos para ajudar na criação dos irmãos, no sustento de casa, sendo limitadas em seus direitos pelo único fato de serem mulheres, como relata a participante 04: “Eu gosto de estudar, sempre gostei de estudar, mas parava pra ajudar minha mãe. É muita gente, eu tenho treze irmãos”.

Atualmente a escola, como espaço que poderia possibilitar reflexões e enfrentamentos de várias discussões que atingem o público que a frequenta, dificilmente efetiva essa prática problematizadora. Frente às questões apresentadas, compreende-se que as mulheres pobres e negras interrompem a jornada escolar por vários motivos: por necessidade de trabalhar, para criar filhas e filhos, dificuldades econômicas e de acompanhamentos dos conteúdos escolares por vezes difíceis de serem compreendidos e vinculados à realidade do cotidiano, como relata a participante 04:

Meus pais são lavradores, meu pai recebia pouquinho pelo dia na roça, minha mãe ajudava ele, aí faltava muita coisa em casa eu e minhas irmãs via a dificuldade e saía pra trabalhar em casa de família, por isso não conseguia estudar, na época da plantação, mas sempre tentei.

Abandonam a escola, mas retornam, por compreender que a escola é um espaço de socialização e trocas de aprendizados, para poder ensinar a netos/as,

filhos/as e pela necessidade de aprender a ler e escrever. Continua a Participante 04: “Vou concluir o Ensino Médio, fazer uma faculdade, porque na minha família ninguém tem nível superior, quero dá esse gosto a painho (já falecido)”. Completa a Participante 02: “Voltei a estudar com o desejo de evoluir, conseguir as coisas, um trabalho melhor, dar mais oportunidades para meus filhos”.

Dessa maneira, histórias de abandonos, reprovações, retornos, aprovações, fracassos e sucessos são recorrentes no histórico escolar das mulheres negras. Há, no entanto, um reconhecimento de que a instituição escolar é uma das poucas possibilidades de avanços nos vários espaços e relações sociais como trabalho e família. Assim, torna-se necessário investigar novas possibilidades pedagógicas que contribuam para a presente reflexão: “Sempre tentei estudar, mas não conseguia estudar, começava o ano, tinha que abandonar os estudos, mas tentava...” (Participante 04).

As mulheres negras, desde a infância, são expostas a situações de silenciamento. Desde o período escolar, meninas, jovens e mulheres têm suas falas silenciadas. Lélia Gonzalez (1984) pontua o quanto a mulher negra é vista como empregada, como um ser objetificado e como uma prestadora de serviços domésticos. Tais sujeitas foram e continuam sendo o grupo mais silenciado da sociedade. Essa herança é resquício de um processo histórico onde a mulher negra foi colocada em posição de servidão não só como força de trabalho pesado, mas também como mucamas. Como nos diz Lélia Gonzalez (2020), essas mulheres foram submetidas até mesmo aos desejos sexuais dos senhores e como amas de leite e “Bá<sup>4</sup>” das crianças das mulheres brancas, sendo privadas, inclusive, de criar seus próprios filhos, condição imposta à maioria das mulheres negras e que perdura até hoje.

Não é incomum ver mulheres negras deixarem seus filhos sob os cuidados de terceiros, expostas a violências, para trabalhar como babás de crianças brancas, como evidencia a Participante 04:

Separei do pai do meu filho, passei a trabalhar em Feira de Santana, pagava minha irmã para tomar conta do meu filho, aluguei uma casa, o pai do meu filho dá a pensão, bem pouquinho, o pesado fica sempre para mãe, mas uma criança não precisa só de pensão.

---

<sup>4</sup> Tratamento dado às negras amas de crianças.

A estrutura racista se nutre dessas situações, pois o silenciamento e a invisibilidade existem e se inter cruzam na Literatura, nos contos e na realidade e não permite que as mulheres negras consigam ter suas expressões ouvidas e valorizadas.

Nosso sistema educacional carrega uma herança colonial que deslegitima qualquer conhecimento de povos que não sejam os europeus. O silenciamento da mulher negra no espaço escolar, o não falar, traz danos a essas mulheres e é presenciado nas salas de aulas. Em turmas da EJA, jovens mulheres negras têm dificuldade de se expressar durante as aulas.

O silenciamento historicamente imposto à mulher negra nos mais diversos espaços geográficos e sociais é direcionado a corpos negros femininos desde a infância, e a escola, por ser um dos primeiros espaços de socialização depois do convívio familiar, é um dos primeiros lugares onde acontece a efetivação do racismo e do sexismo através do silenciamento.

Lélia Gonzalez (2020) atribui a não permanência das mulheres negras no ambiente escolar ao fato de o sistema de ensino ser implicado e comprometido com a reprodução de determinadas relações de poder: “no registro que o Brasil tem de si mesmo, o negro tende a condição de invisibilidade” (Gonzalez, 2020, p 100). Tal constatação é evidenciada pela participante 04: “Fiquei muito tempo só, sendo diarista. Ninguém via minha luta, juntava o que recebia com o bolsa família para o aluguel e os gastos da casa e de meu filho”.

A ideia de trabalhadoras, jovens e adultas acaba por deixar em segundo plano as dimensões de gênero, raça e classe: “Consegui emprego, estudo à noite, trabalho o dia todo, meus filhos ficam com Mainha, inclusive para eu vir pra escola, mesmo sendo difícil pra ela, por conta da idade” (Participante 02).

Conforme aponta Akotirene (2018, p. 16) “a interseccionalidade visa dar instrumentalidade teórico-metodológica à inseparabilidade estrutural do racismo, capitalismo e cisheteropatriarcado”. Nesse sentido, pensar a EJA pela ótica da interseccionalidade ajuda a pensar como vários sistemas de opressão se articulam e influenciam todo o processo, inclusive o da construção de políticas públicas educacionais. Por isso, levar a sério a condição da mulher negra na sociedade brasileira representa uma perspectiva extremamente importante.

As normativas que regulamentam o Ensino de Jovens e Adultos partem de uma condição universal da pessoa, do ser humano que esconde relações de poder. Então,

pensar pelo viés da interseccionalidade nos leva à ampliação do olhar sobre a EJA e, ao mesmo tempo, nos permite entender como essa política pública educacional que busca corrigir problemas da desigualdade social no Brasil pode ser aprimorada quando leva a sério o ser mulher negra.

### 5.3 INTERCRUZAMENTO DOS CONTOS COM AS HISTÓRIAS REAIS DAS MULHERES DA EJA

“Escrevivência” representa a síntese da escrita gerada a partir de experiências e subjetividades de mulheres negras, do que vivem em seu cotidiano e de suas realidades. É uma forma de dar voz e visibilidade às vivências e histórias marginalizadas, especialmente das mulheres negras e das camadas sociais mais vulneráveis. Conceição Evaristo, que cunhou o termo:

[...] Escrevivência, em sua concepção inicial, se realiza como um ato de escrita das mulheres negras, como uma ação que pretende borrar, desfazer uma imagem do passado, em que o corpo voz de mulheres negras escravizadas tinha sua potência de emissão também sob o controle dos escravocratas, homens, mulheres e até crianças. E se ontem nem a voz pertencia às mulheres escravizadas, hoje a letra, a escrita, nos pertencem também. Pertencem, pois nos apropriamos desses signos gráficos, do valor da escrita, sem esquecer a pujança da oralidade de nossas e de nossos ancestrais. Potência de voz, de criação, de engenhosidade que a casa-grande soube escravizar para o deleite de seus filhos. E se a voz de nossas ancestrais tinha rumos e funções demarcadas pela casa-grande, a nossa escrita não. [...] (Evaristo, 2020, p.30).

Embora as mulheres negras possam escrever sobre tudo, como qualquer outro ser humano, essa escrita também deve ser compreendida como um enfrentamento às opressões. A partir da direção posta por Conceição Evaristo, acerca do referido termo, posto que ele “[...] extrapola os campos de uma escrita que gira em torno de um sujeito individualizado. [...]”. Escrevivência surge de uma prática literária cuja autoria é negra, feminina e pobre. [...]”. (Evaristo, 2020, p. 38). Dessa forma, a autora dá voz às mulheres negras com feridas profundas, realidades cruéis, como narra a Participante 02:

Meu pai era e é usuário, cresci nesse mundo de violências, briga o tempo todo, meu pai agrediu minha avó várias vezes, e eu enquanto

criança via, não sabia o que fazer, não sabia falar nada. Cansei de dormir fora de casa, no mato, com medo, eu e minha avó, com medo dele porque queria dinheiro, para o vício, ameaçava de tocar fogo na casa, quebrava tudo, o que tinha dentro de casa vendia. Não consigo ter nenhum sentimento por ele.

Conceição Evaristo incomoda ao escancarar a realidade brasileira de mulheres negras e mães como protagonistas na Literatura, utilizando da escrevivência, isto é, vivências não somente pessoais como observacionais para retratar o sofrimento dessas mulheres que são silenciadas e invisibilizadas, pois seu grande objetivo é realmente ir à alma da história.

A autora expõe feridas profundas e abertas quando se fala em racismo estrutural e todo o processo de colonização ainda enraizado atualmente, comentando que sua escrita não é feita de palavras, mas de histórias que foram escutadas, da oralidade puramente sentida e vivida. Intercruzando sua escrita com a fala da participante 02: “Minha infância foi muito, muito difícil, fui criada por minha avó, minha mãe me descartou quando eu tinha oito meses, me encontraram em uma bacia, me levaram para minha avó que me criou”

A fala revela uma infância difícil, marcada pelo abandono da mãe e pela criação pela avó. O fato de ter sido "descartada" tão cedo traz à tona sentimentos de exclusão, mas também mostra a importância da avó, que assumiu o papel de cuidadora. É um relato de dor, mas também de superação, já que, apesar das dificuldades, uma pessoa encontrou apoio na figura da avó.

#### 5.4 OLHOS D'ÁGUA: SER MULHER E MÃE NEGRA

Em “Olhos d’água”, conto que abre e dá nome à coletânea, Conceição Evaristo resgata a ancestralidade africana e vai em busca das raízes familiares, mas também identitárias, que se escondem na pergunta: “[...] de que cor eram os olhos de minha mãe?” (Evaristo, 2014, p. 15). Por meio desse questionamento, a autora segue o enredo da infância à fase adulta, lembrando a presença materna diante de infortúnios como a pobreza, a miséria, a fome e as grandes dificuldades para prover a família.

Importa destacar que há, em todo texto, uma relação simbiótica mãe-filha: “hoje, quando já alcancei a cor dos olhos de minha mãe, tento descobrir a cor dos olhos de minha filha” (Evaristo, 2014, p. 19) que vai seguindo o fluxo da ancestralidade

e das vivências aprendidas ao longo da biografia da autora, mas, principalmente do conto narrado a partir da lente de uma experiência coletiva.

O conto “Olhos d’água” foi escolhido por retratar de forma crítica, criativa e política a pluralidade de vozes na Literatura Brasileira, principalmente, por se tratar de uma escritora brasileira, mulher, negra e contemporânea que utiliza da escrevivência para dar vida às histórias de vida das mulheres negras, assim como as alunas da EJA.

O conto “Olhos d’água” propõe uma reflexão acerca do contexto no qual a protagonista vive, marcado pelo serviço árduo para sobreviver, e no qual a mãe, muitas vezes, utiliza dos artifícios possíveis para sanar a dor da fome, como nos remete a fala da Participante 01:

Assumi o papel de mãe dos meus irmãos mais novos porque minha mãe saía para os bares, deixava a casa faltando tudo, inclusive comida, mesmo recebendo bolsa família e uma pensão. Eu me virava, ia capinar o terreno dos outros em troca de comida ou um pouco de dinheiro pra pagar uma conta de água, de luz. Se eu quisesse comer, tinha que trabalhar, tinha que cuidar dos meus irmãos. Com dezesseis anos, era como se fosse a mãe deles. Quem me criou foi minha avó, eu morava em Feira de Santana, era pequena quando ela me trouxe pra cá, pra Santo Estevão, meus documentos é tudo de lá, de Feira de Santana. Lá a gente nem café tomava, o marido da minha avó pegava duas colherinhas de pó de café, botava erva-cidreira e capim-santo, tudo misturado – tinha mais gosto de chá do que de café – fazia um caldeirão grande com meio quilo de açúcar, era tão doce, ainda lembro do gosto. Não gosto de tomar café porque me lembra da fome na infância, que muitas vezes só tinha esse café, mais parecido com chá...a gente pequeno pra comer tinha que fazer alguma coisa, se não lavasse um prato, não comia. A gente não sabia meio-dia o que era almoço, só comia depois que fizesse todo serviço de casa, era três, quatro horas. Se não fizesse nada, passava o dia todo com fome.

Dessa forma, compreende-se o intercruzamento entre a vida de Evaristo e a vida das alunas da EJA mescladas na Literatura da primeira, visto que no conto “Olhos d’água” a mãe era solo, negra, pobre e tinha sete filhos. Na biografia da escritora, sua mãe, Joana Josefina Evaristo Vitorino, também trabalhava como lavadeira para sustentar seus nove filhos.

Compreender o intercruzamento entre maternidade negra, racismo, histórias de vida das alunas da EJA e as escrevivências de Evaristo fará com que possa entender que nessa tríade nada se separa. Um dos principais objetivos de Evaristo em suas narrativas é construir personagens negras sendo protagonistas, em que haja sentimento nas mulheres.

Evaristo (2014) sempre salienta a forma como sua mãe e sua tia foram primordiais para o alcance das suas escritas, assim como as experiências que ela teve ao longo da sua vida por suas escrevivências, sendo essa expressão criada por ela para explicitar experiências vivenciadas e observadas ao longo de sua vida, criticando no conto o racismo velado sofrido pelas personagens, além da luta da personagem principal para enxergar sua mãe e enxergar-se como tal.

A escritora possui uma narrativa não linear, pautada em raízes ancestrais Afro-Brasileiras e que propõem, ao longo de sua Literatura, abarcar cenas do cotidiano, construindo personagens que têm a ver com sua experiência particular, mas principalmente, coletiva, visto que segundo Evaristo (2020, p. 50): “a gente escreve a partir de dentro”, sempre levando em consideração o lugar sócio-étnico-racial, juntamente com as posições de subalternidade”. Dessa forma, aqui o intuito é nos prender menos à biografia da autora e focar mais nas vivências das alunas da EJA que se inter cruzam com sua narrativa.

Quando as mulheres negras são vistas como pessoas, protagonistas de suas histórias, “toma-se o lugar da escrita, como direito, assim como se toma o lugar da vida” (Evaristo, 2005, p. 54). Esse lugar é sociocultural e não se diz apenas de um espaço físico, mas da representatividade dentro de ambientes com pouquíssimas mulheres negras, principalmente em relação à conexão entre mãe e mulher negra, pois o que se vê muito é a velha imagem colonial da mulher negra cuidando dos filhos de uma família branca, a figura da ama de leite moderna. Mas a maternidade para elas não é “liberada” pelo Estado e nem pelo sistema capitalista-racista. Como retrata a fala da participante 04: “Morava na casa da minha patroa, em Salvador, mas quando tive filho não pude mais morar lá, aí fiquei fazendo faxina uma vez por semana, fazia sete faxinas na semana”.

A escrita de Evaristo em *Olhos d'água* traz à tona as duras realidades enfrentadas pela maternidade negra, sendo a representação da dor que grita por resistência política. A autora confronta a luta diária de uma mulher negra, pobre e mãe solo que precisa enfrentar condições precárias e adversidades constantes para sustentar suas sete filhas. Essa narrativa expõe a face cruel do sistema que marginaliza e oprime mães e mulheres negras,

A figura da mãe solo, retratada como uma sobrevivente em sua batalha para criar suas filhas, revela a sobrecarga enfrentada por mulheres negras que são

obrigadas a conciliar múltiplos papéis e responsabilidades sem receber o devido apoio, reconhecimento, dignidade e respeito. A mãe solo luta para sustentar suas sete filhas e, de acordo com sua filha mais velha, a narradora-personagem, a miséria é demarcada na seguinte passagem: “custei reconhecer o quarto da nova casa em que estava morando e não conseguia me lembrar como havia chegado até ali” (Evaristo, 2014, p. 122)

A negação da cor dos olhos da mãe pela narradora-personagem ressalta a tentativa de apagamento e silenciamento dessas mulheres cujas histórias e experiências são frequentemente negadas ou ignoradas até hoje, como relatam as Participantes 01 e 02: “A mãe/mulher negra não desiste no primeiro não, a gente precisa correr atrás três vezes mais para ter as coisas... a mãe negra é sofrida, mas resiliente, é ela que sustenta a família” (Participante 01). Segundo a participante 02:

Mainha cozinhava capim-santo, colocava com farinha pra comer. O pai dela batia demais nela e a mãe escondia um pouquinho de comida pra dar a ela e a irmã. O pai era muito severo e violento. Mainha veio fugida pra Bahia com meu avô, que era caminhoneiro, viajava muito, ela ficava sozinha, sem trabalho, sem dinheiro, sem ter o que comer, eram dias sem comer. Ela passou a trabalhar na roça, e os patrão dava um punhado de farinha, um punhado de arroz, que ela fazia pra dá ao filho, muitas vezes ela só sentia o cheiro do pouco que cozinhava.

A partir da análise do conto “Olhos d’água”, percebe-se que ser mãe vai muito além do parir, é uma relação umbilical para além do sangue. No entanto, quando não há o mínimo de recurso estatal, o carinho é escasso, pois não há tempo para o cuidado devido por conta da urgência para sobreviver, como relatado pela Participante 01: “Garrava minha filha, só chorava, não tinha paz...tentei fazer besteira com minha própria vida, mas quando olhava pra minha filha, sentada na cama, olhava pra ela e começava a chorar... e pensava ela vai precisar de mim”

Para além disso, Evaristo incomoda ao escancarar a realidade brasileira de uma mãe solo negra na Literatura que muitas vezes foi branca, utilizando da escrevivência, isto é, vivências não somente pessoais como observacionais para retratar o sofrimento da maternidade que é jogada de lado.

A autora retira os curativos que já não cabem mais quando se fala em racismo e todo o processo de colonização ainda enraizado atualmente, comentando que sua escrita não é feita de palavras, mas de histórias que foram escutadas, da oralidade

puramente sentida e vivida, bem como os intercruzamentos com as histórias de vida das mães, mulheres negras da EJA.

A escrevivência é caracterizada pela autorrepresentação negra feminina, uma vez que se trata de uma autora negra que cria uma narradora da mesma etnia para tratar da especificidade dessas vivências. Desse modo, “Olhos d’água” reconstitui a história dessas mulheres negras ligando-as a uma matriz, donas de vozes silenciadas e de identidades abafadas.

Para Evaristo (2014, p. 12), “Escrever é uma maneira de sangrar”, sendo assim, a “Escrevivência” de Conceição Evaristo extravasa em sangue suas dores e memórias, e no sangue que brota de suas palavras repercute toda ancestralidade negra, dando voz aos marginalizados e silenciados trazidos à força para o Brasil. Conceição Evaristo personifica personagens negros – principalmente mulheres negras – a partir do cotidiano, uma cena do dia a dia traduzida em contos, porque escrever também é transbordar a dor.

Em *Olhos d’água*, Conceição Evaristo reverencia suas/nossas ancestrais como parceiras tanto pela condição feminina quanto por serem mulheres negras, seguindo caminhos de lutas e de dores, compartilhados nas personagens femininas presas pela representação simbólica da cor dos olhos no conto “Olhos d’água”.

A autora remete às origens da cultura negra que tem como raiz o continente africano, referência de sua “Escrevivência”. Em “Olhos d’água”, o conto, Conceição apresenta o tempo presente como porta para pensar o tempo passado, ressaltando o genocídio de negros e negras, nos navios negreiros e nas favelas, destacando a condição social das famílias:

Lembro-me ainda do temor de minha mãe nos dias de fortes chuvas. Em cima da cama, agarrada a nós, ela nos protegia com seu abraço. E com os olhos alagados de pranto balbuciava rezas a Santa Bárbara, temendo que o nosso frágil barraco desabasse sobre nós. E eu não sei se o lamento-pranto de minha mãe, se o barulho da chuva...Sei que tudo me causava a sensação de que a nossa casa balançava ao vento (Evaristo, 2014, p. 17).

A busca em saber a cor dos olhos da mãe da personagem, a incerteza da personagem sobre qual seria a cor dos olhos de sua mãe vem carregada por lembranças, levando a personagem a regressar à cidade natal para defrontar-se com

sua mãe e, com o cruzar dos olhares, possa finalmente descobrir a cor de seus próprios.

Quando aborda em suas escrituras as questões da violência, da fome e da discriminação, fica bem claro que Evaristo está construindo uma narrativa de testemunho. Em “Olhos d’água”, quando mulheres de diferentes gerações observam nos olhos das outras as mesmas águas das lágrimas causadas pela opressão em que vivem, fica evidente o círculo vicioso de exploração, dominação e violência. A exploração é relatada quando a protagonista relembra fatos de sua infância e dos poucos momentos de lazer de criança roubados: “brincando de pentear boneca, alegria que a mãe nos dava quando, deixando por uns momentos o lava-lava, o passa-passa das roupagens alheias” (Evaristo, 2014, p.16).

A narrativa traduz também as dificuldades de ser mulher e negra na sociedade na qual as desigualdades comprovam e delimitam o lugar dos brancos e dos negros. É evidente as marcas da pobreza presentes no próprio corpo, por exemplo, das unhas encravadas da mãe, da verruga na cabeça, do dedo mindinho e as expressões da tristeza: “Eu sabia, desde aquela época, que a mãe inventava esse e outros jogos para distrair a nossa fome. E a nossa fome se distraía” (Evaristo, 2014, p.17). A protagonista saiu muito cedo de sua casa em busca de melhores condições de vida, uma tentativa de saída da miséria vivida na periferia.

A cor dos olhos da mãe, que é apresentado no conto parecendo com cor dos olhos das “águas de Mamãe Oxum”, é uma representação da identidade das mulheres negras nas suas lutas e resistências para ocupação dos lugares dos quais são impedidas na sociedade, pois, em muitas mitologias do surgimento do mundo, a mulher aparece sempre como subalterna ao homem. A mulher é relegada aos trabalhos que envolvem a natureza e os âmbitos domésticos, enquanto o poder e a liderança ficam com os homens. A divindade associada à masculinidade, em muitas culturas, relega a mulher ao campo do não divino, portanto, não legitimado sem o braço e a força masculina.

Paulina Chiziane nasceu em 04 de junho de 1955, em Manjacaze, uma vila moçambicana. As obras de Paulina Chiziane fazem parte da Literatura Moçambicana Pós-Independência, e possuem como características o protagonismo da mulher negra, o realismo social, a crítica de costumes, a reflexão sobre a condição feminina, o fluxo de consciência ou monólogo interior, a linguagem lírica e a pluralidade cultural.

Em sua obra *Eu, mulher: por uma nova visão do mundo* (2013), Chiziane traz um questionamento quanto à divindade associada à masculinidade: “Nós, mulheres, somos oprimidas pela condição humana do nosso sexo, pelo meio social, pelas ideias fatalistas que regem as áreas mais conservadoras da sociedade (Chiziane, 2013, p. 170)

“Dentro de mim, qualquer coisa me faz pensar que a nossa sorte seria diferente se Deus fosse mulher [...] me considero uma mulher negra, a palavra negra vem de resistência, nós mulheres negras e mães somos a prova da resistência, por tudo que a gente passa, a gente não desiste” (Chiziane, 2013, p. 200). A figura da mulher e mãe encontrada no conto, bem como na visão de mãe e mulher apresentada pela Participante 02, nos remete a uma representação muito forte das mulheres batalhadoras que passam a vida tentando dar o melhor para a subsistência dos filhos. Isso pode ser encarado como uma crítica social sobre a situação em que as mulheres negras vivem e criam seus filhos sem muita assistência do Estado com relação a uma boa educação ou saúde. A dificuldade e a luta pela sobrevivência registram os ciclos mais dolorosos que podem ser claramente vistos nos corpos, de tais personagens fictícios e reais.

O corpo da mulher negra ainda é a base para as inserções do racismo e discriminação na sociedade e se figura como *lócus* da construção da identidade do negro, porém, ela deve negar sua cor e sua identidade para que tenha condições de pertencer à sociedade em que está inserida, como nos relatam as participantes 01 e 06:

É difícil ser mulher, porque nós mulheres sofremos muito, o homem consegue trabalho mais rápido, a mulher precisa se humilhar mode trabalhar. Eu não tenho muito pra falar sobre ser mulher negra, eu não entendo ainda, mas ser mulher negra é ser forte, independente e corajosa. É muito difícil se reconhecer enquanto mulher negra, pois as pessoas olham como se estivesse suja, “cagada”, um olhar de recusa, de nojo, isso é o preconceito daqueles que se dizem brancos.

Tudo isso faz com que a mulher negra tenha dificuldades em aceitar sua negritude, a ponto de buscar incessantemente o branqueamento para que possa pertencer à sociedade que prega, ainda hoje, a eugenia.

## 5.5 MARIA E A IDENTIDADE DA MULHER NEGRA

O conto “Maria”, de Conceição Evaristo é analisado aqui pela ótica da interseccionalidade, a partir de Carla Akotirene (2019), assim como do conceito de subalternidade proposto por Lélia Gonzales (1982). A personagem do conto “Maria”, de Conceição Evaristo, é uma representação correspondente do que as autoras discutem sobre a identidade da mulher negra de maneira complexa e relacional com os aspectos de raça e de gênero, e não de uma coisa ou de outra. Sendo assim, Maria é a representação complexa e silenciada nos princípios da subalternidade, onde a voz não pode ser ouvida. A análise do conto de Conceição Evaristo, fundamentada nos conceitos de Akotirene e Gonzales, revela como Maria representa problemáticas recorrentes na sociedade brasileira, como o silenciamento dos sujeitos subalternos, principalmente da mulher negra.

Carla Akotirene, no capítulo segundo, intitulado “Vamos pensar direito: interseccionalidade e as mulheres negras” do livro *Interseccionalidade* (2019), aponta como a interseccionalidade se apresenta bem mais do que múltiplas identidades: é, antes de tudo, um dispositivo de aumento no que se refere à interação estrutural em seus efeitos políticos e legais. Nesse sentido, Akotirene (2019) verticaliza a discussão de como a mulher negra encontra-se mais fortemente em situações de vulnerabilidade, de violências, subalternidades e, principalmente, silenciamentos.

A autora defende que a ótica interseccionalidade seja utilizada na análise de diversos contextos sociais, sendo necessária para a consideração dos direitos e das necessidades específicas das mulheres negras. Nesse sentido, no que diz respeito ao termo subalternidade, a discussão deve ser entendida dentro da estrutura de opressão do pensamento eurocêntrico e seus efeitos colonizadores. Essa abordagem faz parte de uma crítica da intelectual indiana pós-colonialista Gayatri Spivak (2010), baseada na obra *Pode o subalterno falar?*, de 1985. Para Spivak (2010), o subalterno é todo sujeito excluído e limitado da possibilidade de fala no espaço público em um contexto colonial. Como evidencia a Participante 01, “mesmo sendo pisada, maltratada, eu ajudo, sem reclamar, não sinto raiva”.

Por outro lado, e de certo modo na linha de crítica ao pensamento eurocêntrico, está Lélia Gonzalez, que contribuiu não só para o sujeito feminino subalternizado falar de si, mas trata de reconfigurar um passado dito miscigenado por uma suposta

democracia racial através da produção de uma ação social e política por meio de sua proposta do amefricanismo<sup>5</sup>.

Lélia Gonzalez, na efetivação da fala de uma intelectual, estando ela também numa posição de subalternidade, uma vez que se encontra atravessada entre os recortes de raça, gênero, sexo e classe, nos mostra que está tudo bem o subalterno falar; eles sempre falaram e estamos no momento de escutá-los (em especial, escutá-las) e de repensar nossas categorias de mundo: “Ser negra e mulher no Brasil, repetimos, é ser objeto de tripla discriminação, uma vez que os estereótipos gerados pelo racismo e pelo sexismo a colocam no mais baixo nível de opressão” (Gonzalez, 2018, p. 44).

Lélia Gonzalez empregou olhar crítico acerca do pensamento social brasileiro. Ao se debruçar sobre formação do Brasil, inseriu elementos de reflexão sobre as mulheres negras e contribuiu para uma profunda discussão acerca da interseccionalidade no Brasil. Para ela, boa parte da compreensão do que é o racismo pode ser entendida na relação de dominação que o colonizado possui para com o colonizador onde alguns pressupostos, já considerados diários e comuns são, na verdade elementos de controle, como demonstra na seguinte citação:

A primeira coisa que a gente percebe, nesse papo de racismo é que todo mundo acha que é natural. Que negro tem mais é que viver na miséria. Por quê? Ora, porque ele tem umas qualidades que não estão com nada: irresponsabilidade, incapacidade intelectual, criancice, etc. e tal. Daí, é natural que seja perseguido pela polícia, pois não gosta de trabalho, sabe? Se não trabalha, é malandro e se é malandro é ladrão. Logo, tem que ser preso, naturalmente. (...) Mulher negra, naturalmente, é cozinheira, faxineira, servente, trocadora de ônibus ou prostituta. Basta a gente ler jornal, ouvir rádio e ver televisão. Eles não querem nada. Portanto têm mais é que ser favelados (Gonzalez, 1984, p. 225 - 226).

O racismo, portanto, possui historicidade que marginaliza e infantiliza o negro na sociedade brasileira para que se mantenha controle racial sobre os negros e, assim, justificar a superioridade branca e a desigualdade social, econômica e política. Dessa forma, o racismo possui relações com os corpos femininos, principalmente os

---

<sup>5</sup> A amefricanidade se refere à experiência comum de mulheres e homens negros na diáspora e à experiência de mulheres e homens indígenas contra a dominação colonial. Por isso, afirma Lélia Gonzalez, “floresceu e se estruturou no decorrer dos séculos que marcaram a nossa presença no continente” (Gonzalez, 1988, p. 79).

corpos pretos, porque o silenciamento e o roubo da representatividade é atravessado por múltiplas condições de desigualdades e exclusões.

A violência colonial imperialista marginaliza o subalterno porque limita as condições de sua autonomia, impedindo-lhe a voz própria. Dessa forma, é necessário que o subalterno seja ouvido e tenha acesso às condições de representação própria. Dessa maneira, não cabe ao intelectual falar pelo subalterno, mas escutar o que o subalterno comunica, principalmente das epistemologias por eles produzidas, fazendo da prática da escuta uma afetação psicossocial e política oriunda da experiência dos oprimidos. Lélia Gonzalez (1984, 1982, 1988, 2019, 2018, 2020) desnuda a formação social brasileira baseada na miscigenação, revelando que vivemos diante de um mito de democracia racial que supostamente ameniza o preconceito de raça escamoteando as relações de violência racial – especialmente contra mulheres negras – para justificar o lugar do negro na subalternidade nacional.

Os recortes de gênero, raça, classe e os usos do sexismo e do racismo são usados pelo poder colonial na manutenção das desigualdades materiais históricas. Diante disso, a subalternidade é um conceito que discute como as sujeitas fora da hegemonia heterossexual e branca são submetidas a processos de silenciamento, o que significa dizer que a questão do subalterno é o falar, o se fazer ouvir. Assim, é fundamental a criação de espaços de escutas e de falas para essas sujeitas se enunciarem por si só, e não por outros.

A ideia parte da noção de que os subalternos, para sair da condição de subalternidade, precisam de espaços para falar e serem ouvidas. Maria, a protagonista do conto de Conceição Evaristo, se encontra imersa na noção de interseccionalidade e subalternidade, em especial no que diz respeito à impossibilidade de falar. O seu silenciamento e morte, impostos pelas questões de raça e gênero que cruzam a sua experiência, são similares aos da participante 01, que relata que “não podia sentar na frente da porta que ele dizia que tava arrumando macho”.

A Escrivência de Conceição Evaristo traz as problemáticas que interpelam as mulheres negras e é modulada por histórias de personagens fictícios, com o intercruzamento de realidades que, neste trabalho, estão calcadas na vivência de mulheres negras nas turmas da EJA. Conforme Evaristo (2005) enfatiza, durante bastante tempo, na Literatura Brasileira, foi negada a representação de mulher à

personagem negra, sobretudo mulher, em oposição ao perfil tracejado severamente para a mulher branca.

Logo no início do conto, é exposto que Maria se sente inferior em relação a sua patroa, uma vez que ela aceita os seus restos com satisfação: “levava para casa os restos [...] Estava feliz, apesar do cansaço” (Evaristo, 2014, p. 39). O relato a seguir demonstra a felicidade em meio a toda humilhação vivenciada por séculos pela mulher negra, em conseguir um trabalho de carteira assinada, se livrando do trabalho doméstico, onde muitas vezes era apenas em troca dos restos: “Consegui meu primeiro emprego de carteira assinada, tô feliz porque antes trabalhava em casas de família, sem receber quase nada, na maioria das vezes em troca de comida” (Participante 01).

A subalternidade da mulher negra presente no conto e no depoimento da Participante 01 refletem nossa sociedade que por anos naturaliza a mulher como ser inferior ao homem. Nessa hierarquia, o último lugar é ocupado pela mulher negra. No tocante à tal afirmação, a personagem Maria, mulher, negra e empregada doméstica apenas confirma que o lugar ocupado pela mulher negra na categoria de subalternidade no Brasil é o lugar de subalternidade em seu último nível. A empregada doméstica que leva os restos de comida, que sofre acidente de trabalho: “A palma de uma de suas mãos doía. Tinha sofrido um corte, bem no meio, enquanto cortava o pernil para a patroa. Que coisa! Faca a laser corta até a vida!” (Evaristo, 2014, p. 44)

Maria demonstra, segundo a análise realizada, a subalternidade da mulher negra a um sistema de trabalho que impõe a inferiorização de sua condição social. Tais proposições são sustentadas pelo fato de a personagem protagonista do conto, Maria, ser uma empregada doméstica e viver em condições precárias, necessitando das sobras da casa da patroa para se alimentar e manter seus filhos:

No dia anterior, no domingo, havia tido festa na casa da patroa. Ela leva para casa os restos. O osso do pernil e as frutas que tinha enfeitado a mesa. Ganhara as frutas e uma gorjeta. Os ossos, a patroa iam jogar fora. Estava feliz, apesar do cansaço. A gorjeta chegará numa hora. Os dois filhos menores estavam muito gripados. Precisava comprar xarope e aquele remedinho de desentupir nariz. Daria para comprar também uma lata de Toddy. As frutas estavam ótimas e havia melão (Evaristo, 2014, p. 39).

A participante 01 diz que:

Na minha juventude vivi muita coisa ruim. Não tive juventude, não saía, não ia para festas, não passeava. Minha mãe teve sete filhos – perdeu um. Minha saía para badalar, para festas, para beber e eu, por ser a mais velha, mesmo ainda sendo uma criança, era responsável por cuidar dos meus sete irmãos. Quando me recusava a cuidar, minha mãe ameaçava de me bater. Eu assumi o papel de mãe dos meus irmãos. Faltava muita coisa em casa, principalmente comida. Eu pedia comida nas casas vizinhas, me oferecia para capinar os quintais em troca de comida e trocados.

Levando em consideração a fala da Participante 01, fica evidente que a subalternidade da mulher negra presente no conto reflete nossa sociedade que por anos naturaliza a mulher como ser inferior ao homem. Nessa hierarquia, o último lugar é ocupado pela mulher negra.

Maria, a protagonista do conto, sofre vários tipos de violência. Trabalha como empregada doméstica na casa de uma família rica, porém, recebe um pagamento inferior ao adequado para seu trabalho. Maria cria seus filhos sozinha, pois foi abandonada pelos pais das crianças e convive com a falta de dinheiro, o que a relega a uma situação de pobreza extrema, pois sustenta os filhos somente com o que ganha como empregada doméstica.

Além disso, a protagonista é xingada e espancada no ônibus por conhecer um dos assaltantes, sendo julgada sem nenhum direito de defesa. Spivak (2010) afirma que a mudez da mulher subalterna é inquestionável. “Se, no contexto da produção colonial, o sujeito subalterno não tem história e não pode falar, o sujeito subalterno feminino está ainda mais profundamente na obscuridade” (Spivak, 2010, p. 85).

A Participante 01 relata que:

...o meu relacionamento anterior, com o pai da minha filha foi marcado por uma forte violência. Eu não podia sair de casa sem a companhia dele, não podia falar com as vizinhas, não podia frequentar a casa de minha mãe. Ele me comparava com uma porca, me difamava com os vizinhos. Quando eu tentava colocar fim ao relacionamento, ele me ameaçava de morte. Eu não comia, não bebia, não dormia: só chorava por medo de acontecer algo com minha filha. O que me fez não desistir foi pensar que minha filha só podia contar com comigo. Quando mais nova, ainda morando com minha mãe, meu padrasto me assediava. Por várias vezes eu não dormia por medo dele. Ele puxava minha coberta, puxava meu pé. Eu gritava minha mãe, ele me ameaçava de morte, caso contasse algo. Eu ficava nos cantos isolada, não falava com ninguém por medo. Na escola não realizava as atividades, não brincava, não socializava com as outras crianças. A professora chamava minha mãe para saber o que estava acontecendo, e ela dizia que nada tava acontecendo.

A “Maria” de Conceição Evaristo é a personificação das mulheres da EJA, como a Participante 01, que trabalham como domésticas: mulheres que têm o corpo socialmente e discursivamente demarcado pelas raízes da escravidão, da violência, do silenciamento e que são subjugadas pela estrutura da força opressora. Assim, mulheres como Maria, mães solas, que precisam sustentar os seus filhos, necessitam, por vezes, se submeter à opressão para trazer o sustento para casa.

Partindo dessa premissa, Maria representa uma complexa rede interseccional que se ramifica no corpo de todo texto em forma de silenciamento, violência e morte, já que sua voz não pode ser ouvida. A análise do conto de Conceição Evaristo, fundamentada nos conceitos de Akotirene e Lélia Gonzalez, nos permite verificar como a personagem Maria, a obra e o intercruzamento com as histórias de vida das alunas da EJA forjam problemáticas seculares na sociedade brasileira, como o silenciamento das sujeitas subalternizadas que são alvos prediletos das balas perdidas, com seus corpos desumanizados nas periferias, nos ônibus, nos bancos das escolas, como nossas personagens fictícia e reais.

### **5.5.1 O silenciamento de Maria**

“Maria”, conto de Conceição Evaristo presente no livro *Olhos d’água* (2014), fala de Maria, mulher negra, empregada doméstica, mãe solo que é espancada até a morte em um ônibus ao retornar de mais um dia de trabalho, sendo a personificação da violência contra a mulher negra. A história narrada no conto tem início em um ponto de ônibus e se desenvolve dentro do transporte público. No coletivo, Maria está feliz:

No dia anterior, no domingo, havia tido festa na casa da patroa. Ela levava para casa os restos. O osso do pernil e as frutas que tinham enfeitado a mesa. Ganhara as frutas e uma gorjeta. O osso, a patroa iam jogar fora. Estava feliz, apesar do cansaço. A gorjeta chegara numa hora boa. Os dois filhos menores estavam muito gripados (Evaristo, 2014, p. 39).

Ela inicia a viagem se questionando se os filhos iriam gostar de melão. Maria é descrita em toda sua complexidade identitária, enquanto mulher negra, mãe solteira e trabalhadora em uma multiplicidade de fatores citados, num intercruzamento diverso e interseccional.

Ao entrar no ônibus, surge a figura de um homem. Ele não recebe um nome, mas fica subentendido que ele ama Maria e ela o ama, e que tiveram um filho juntos. Ao sentar do lado de Maria, ele pergunta sobre sua vida, demonstrando uma mistura de sentimentos como carinho, gentileza e mágoa, como se quisesse estar perto e presente:

O homem assentou-se ao lado dela. Ela se lembrou do passado. Do homem deitado com ela. Da vida dos dois no barraco. Dos primeiros enjoos. Da barriga enorme que todos diziam gêmeos, e da alegria dele. Que bom! Nasceu! Era um menino! E haveria de se tornar um homem. Maria viu, sem olhar, que era o pai do seu filho. Ele continuava o mesmo. Bonito, grande, o olhar assustado não se fixando em nada e em ninguém. Sentiu uma mágoa imensa. Por que não podia ser de outra forma? Por que não podiam ser felizes? (Evaristo, 2014, p. 40).

Após esse momento, o homem saca a arma e dá voz de assalto. Esse homem negro primeiro é apresentado como gentil, que ama, que tem um filho, subvertendo a lógica racista construída em torno do homem negro como agressivo e isento de história. Assim, os personagens são construídos em torno de toda sua complexidade e interseccionalidade. Passado o assalto, vozes começaram a ecoar contra Maria, acusando-a de integrar a quadrilha, pois foi a única que não teve suas coisas saqueadas. Ela começa acusada, ofendida e por fim agredida:

...aquela puta safada lá da frente conhecia os assaltantes. Maria se assustou. Ela não conhecia assaltante algum. Conhecia o pai do seu primeiro filho. Conhecia o homem que tinha sido dela e que ela ainda amava tanto. Ouviu uma voz: Negra safada, vai ver que estava de coleio com os dois. (Evaristo, 2014, p. 41)

É necessário enfatizar os xingamentos: “aquela negra safada” carrega consigo a representação do racismo e sexismo bastante presente em nossa sociedade. Além disso, Maria é vista como um corpo passível de toda e qualquer forma de violência, tendo sua voz impedida e seu direito de viver ceifado pelo simples fato de ser uma mulher negra. Ser chamada de “negra safada” demonstra todo nojo presente nas estruturas de poder que permeiam todo imaginário racista nacional:

É muito difícil me reconhecer enquanto mulher negra, porque as pessoas me olham como se eu estivesse suja, “cagada”, um olhar de recusa, de nojo, isso é o preconceito daqueles que se dizem brancos.

Nas repartições públicas, demoro em ser atendida, por ser negra e por não estar bem vestida, muita humilhação (Participante 01).

Maria é a personificação das subalternizadas, das silenciadas. Existem várias práticas do exercício de silenciar mulheres negras, pois a estrutura racista não permite que as mulheres negras consigam ter suas expressões ouvidas e valorizadas. Sueli Carneiro (2011) define de forma objetiva as sequelas dessa estrutura na vida das mulheres negras:

a conjugação do racismo e o sexismo produzem sobre as mulheres negras uma espécie de asfixia social com desdobramentos negativos sobre todas as dimensões da vida. Esses se manifestam em sequelas emocionais com danos à saúde mental e rebaixamento da autoestima; numa expectativa de vida menor, em 5 anos, em relação a das mulheres brancas; num menor índice de nupcialidade; e sobretudo no confinamento nas ocupações de menor prestígio e remuneração (Carneiro, 2011, p.32).

Ao responder aos xingamentos, Maria é interpelada: “a negra ainda é atrevida”, sendo silenciada até em seu direito de sentir e de se defender, vindo em seguida a primeira agressão física. Nesse processo de violência pelo fato de ser uma mulher negra, Maria é brutalmente silenciada, o que coincide com toda construção do estereótipo criado para a mulher negra e a invisibilidade presente no discurso colonial e racista que subjuga os negros como inferiores e passíveis de todo e qualquer tipo de violência.

O enredo nos apresenta uma violência estrutural legitimada pelo Estado da qual as pessoas tomam parte. Maria é uma mulher negra que enfrenta uma sociedade cuja prática da violência de gênero vem desde a formação do Brasil e, por consequência, é uma sociedade patriarcal. No conto, evidencia-se toda hostilidade e discriminação que existem contra os indivíduos de classes sociais desprivilegiadas e silenciadas, o que resulta na agressão sofrida pela protagonista, retratando a repulsa e a exclusão que tanto são voltados ao gênero quanto à raça.

A análise aqui desenvolvida a respeito do conto “Maria”, de Conceição Evaristo, apresenta o corpo de uma mulher marcada pelas violências praticadas por uma sociedade racista e patriarcal. A primeira delas é o fato de a protagonista trabalhar como empregada doméstica para uma família rica que não lhe dá o pagamento que deveria receber, o que a leva a desempenhar um trabalho análogo à escravidão que

a impede de exercer plenamente seus direitos. A segunda violência diz respeito ao abandono que sofreu de seus companheiros, o que a torna a única responsável pelo cuidado e pela provisão de seus filhos, como relata a Participante 01:

Trabalho na fábrica de calçados, na programada. Foi difícil entrara lá, meu celular deu problema...botei não sei quantas vezes papel lá, quando resolvi o cadastro, o celular parou de novo, mas graças a Deus consegui ser chamada. Uma oportunidade de trabalho para quem nunca trabalhou de carteira assinada, sempre trabalhei em casa de família, muitas vezes em troca só de comida.

A terceira violência revela toda a brutalidade a qual esse corpo é submetido: Maria é julgada e condenada, sem direito a defesa, por conhecer um dos assaltantes que estavam no ônibus que ela tomava para casa. Tratada como criminosa, é insultada por palavras de cunho sexista e racista e agredida até a morte, sendo forçada, assim, a deixar seus filhos no mais completo desamparo.

A partir dessas reflexões, é imprescindível reconhecer e salientar que a violência de gênero e o racismo não se dão apenas na ficção, mas são uma realidade, e se inter cruzam com as vidas das mulheres negras da EJA, o que revela o quanto a sociedade brasileira ainda é retrógrada e capaz de vitimar pessoas inocentes, como aconteceu/acontece com a Participante 01, vítima de diversos tipos de violência:

Ele começou a me ameaçar de morte, ia na minha casa de madrugada, enfiava o pau pela janela, dizendo que eu tava dormindo na cama com outro homem, sem eu tá. O marido de minha mãe, meu padrasto, me assediava. Quando minha mãe dormia, eu ficava no quarto acordada, com medo das investidas dele. Repetia várias noites, me ameaçava de morte se eu contasse para minha mãe.

A personagem Maria é julgada e assassinada por um ato que não praticou, a raiva e o ódio direcionados a ela não dizem respeito a um fato isolado, mas ao preconceito interseccional. Maria materializa a subalternidade de um corpo, um sujeito que historicamente é silenciado, sempre de maneira agressiva, por ser uma mulher negra e representar uma série de identidades subalternizadas, como as alunas da EJA.

As lutas travadas durante séculos pelas mulheres negras com relação à desigualdade racial, de gênero e a luta pelos lugares na sociedade que lhes são impedidos de ocupar têm sido temas que impulsionam a escritora Conceição Evaristo.

Através de sua Escrevivência, há uma Literatura que denuncia fatos ocorridos diariamente na sociedade brasileira. Os contos “Olhos d’água” e “Maria” e as histórias de vida das alunas da EJA são o objeto principal deste trabalho que analisou a questão da subalternidade da mulher negra, revelando a situação de desigualdade social e cultural onde o silenciamento se configura como uma problemática para diversas reflexões sociais.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O presente estudo se propôs a discutir os contos “Olhos d’água” e “Maria” de autoria de Conceição Evaristo e o seu intercruzamento com as histórias de vida das alunas da EJA. A pesquisa teve o despertar na prática docente em turmas da EJA da etapa VI, e foi ressignificada para poder apoiar professores de História da EJA.

Apresentamos o espaço literário como lugar de (re)existência, a fim de contribuir para se compreender a Literatura como espaço de democratização de vozes silenciadas e busca por legitimidade da existência que impulsiona a resistência. Nesse cenário, trouxemos para o diálogo Conceição Evaristo com sua escrita, no intuito de apresentar a vertente social da arte e sua atuação político-cultural, componentes capazes de inferir a dialética entre o objeto literário, o contexto e a situação de produção, possibilitando a apropriação de um fenômeno alimentado por discursos que se inter cruzam com as histórias de vida das alunas da EJA.

Nesse movimento dialético, a Literatura surge como uma das armas que nos permitem ser nós mesmos, já que convoca os outros “eus” para que saltem do nosso interior, especialmente ao legitimar a voz múltipla que coexiste em nós, muitas vezes silenciada e subalternizada pelo sistema de organização social.

Os processos históricos e culturais que habitam as linhas e entrelinhas dos textos de Conceição Evaristo nos possibilitam pensar a vertente social da arte como aquela que demonstra os anseios da escritora em registrar os elementos envolventes da sociedade. Essa escrita é definida por Antônio Candido (2006) como Literatura empenhada, referindo-se à postura que a autora assume dentro do espaço da narrativa ao se deparar com determinado problema sociocultural, histórico e/ou político que, por sua vez, assegura o posicionamento ético, político e humanístico: “São casos em que o escritor tem convicções e deseja exprimi-las; ou parte de certa visão da realidade e a manifesta com tonalidade crítica” (Candido, 2006, p.183).

São escritas que (re)significam o discurso ao apresentar um novo relato, centrado na premissa de revelar aquilo que a história oficial silenciou. Transparece, pelo texto literário, produções de caráter político e social, mas que não negligenciam o valor estético do material artístico. Sendo assim, uma Literatura socialmente empenhada deve mostrar a matéria ética e estética da produção literária, pois a escrita engajada pretende atingir o seu leitor a partir do trabalho simbólico com as palavras.

A dialética entre o objeto literário, o contexto e a situação de produção permite ao interlocutor a apropriação de um fenômeno alimentado por discursos que se

intercruzam e se interpenetram: da realidade, da situação humana e dos fenômenos históricos, como apontam as histórias de vida apresentadas, faladas, sentidas e compartilhadas no grupo focal realizado com as alunas da EJA. Nesse espaço de discussão, várias temáticas de vertentes sócio-históricas e culturais foram evidenciadas, denunciando a experiência da mulher negra ao longo da história, o que dialoga com a experiência de vida carregada de sentidos e de historicidade. Tal pesquisa possibilita a incursão por um tempo e por um espaço de resistência aos modos como as mulheres negras sempre foram vistas e tratadas.

Nota-se que o dia seguinte ao da abolição da escravatura ainda representa um fantasma na nossa sociedade, haja vista os inúmeros casos de preconceito étnico-racial, silenciamento e subalternidade que constantemente os negros, e especialmente as mulheres negras, vivenciam. Assim, é importante dizer que a escrita das Literaturas de temática e escrita Negra não se restringe à autoria em fenótipos, vez que isso seria reduzir a amplitude crítica que perfaz a Literatura, mas que há uma complexidade de relações existentes nessa produção que a torna legítima e, conseqüentemente, capaz de ressignificar o discurso sobre a contribuição inegável dessa criação estética, não apenas no campo literário, mas, sobretudo, na existência e resistência da mulher negra que ainda permanece invisibilizada pelo atual sistema de organização sócio-histórica e cultural.

Sendo assim, a produção da escritora Conceição Evaristo – uma voz que ecoa no Movimento Negro, denunciando as marcas das injustiças sofridas – demarca o seu lugar na história da Literatura Contemporânea. Trata-se, portanto, de um momento de enorme efervescência em relação à figura da mulher negra e à tomada de consciência de sua condição, aspectos que desenham as características da escrita de Conceição Evaristo, expressas nas palavras da autora quando depõe: “ quando escrevo, quando invento, quando crio a minha ficção, não me desvinculo de um “corpo-mulher-negra em vivência” e que por ser esse ‘o meu corpo, e não outro’, vivi e vivo experiências que um corpo não negro, não mulher, jamais experimenta” (Evaristo, 2005, p. 18).

Conceição Evaristo destaca a existência de uma voz feminina negra, legitimada na resistência de sua condição de ser mulher e, por conseguinte, negra. Nota-se que a subjetividade é elemento primordial na sua escrita e, além disso, plasmam questões de gênero, raça e identidade. Tais posicionamentos da autora ajudam a quebrar os estereótipos da mulher negra apenas como um objeto sexual e escravo ao promover

uma escrita que pensa a figura feminina e a questão racial para além das conjecturas expostas em documentos oficiais: “Surge a fala de um corpo que não é apenas descrito, mas antes de tudo vivido. A escre (vivência) das mulheres negras explicita as aventuras e as desventuras de quem conhece uma dupla condição, que a sociedade teima em querer inferiorizada, mulher e negra” (Evaristo, 2005, p. 205).

As imagens que saltam dos contos “Olhos d’água” e “Maria”, de autoria de Conceição Evaristo, nos permitem colocar em evidências as proposições supramencionadas, pois a narrativa faz parte de uma coletânea de contos que denunciam e anunciam tanto a resistência quanto a falta de legitimidade das vozes das mulheres negras, mais especificamente, representam os dilemas sociais e existenciais dadas as situações de vulnerabilidade, silenciamento e subalternidade que sempre estiveram expostas, como evidenciado nos encontros com as alunas da EJA.

A leitura dos contos nos inquieta a pensar produção escrita em que a autora reafirma sua condição de mulher, negra, escritora, filha e mãe. A perspectiva materna, portanto, é a premissa de autoria de Conceição Evaristo. Ao abrir a coletânea com *Olhos d’água*, observa-se nessa inferência a percepção crítica da autora ao incitar para que se aprofunde o olhar sobre as nuances que permeiam a vida, pois só assim será possível visualizar outra realidade, talvez justa e igualitária. Com isso, a autora reforça a ideia de que a realidade calma da vida engana apenas aqueles que não ousam compreender as coisas com profundidade, haja vista que esses estudos, muitas vezes, nos rasgam a carne.

As palavras de Evaristo solidificam a ideia da escrita como uma forma de rasgar o silêncio ou de apresentar outra perspectiva de silêncio, centrada na sua multiplicidade de sentidos: o silenciamento e subalternidade capazes de nos sucumbir mediante o seu poder de projeções de imagens e sentidos, interligando-se à ideia da Literatura Engajada, aquela que transpõe a realidade social circundante ou aquela capaz de representar outros personagens que ficaram à margem da sociedade convencional, como as alunas da EJA.

Diante dos aspectos apresentados, entende-se a escrita de Conceição Evaristo como um espaço da memória e de configuração da identidade. Como ícone da resistência, seus textos são articuladores de vozes negras que almejam conquistar o seu espaço, por meio da articulação de uma linguagem liberta de preconceitos e

estereótipos. Trata-se de uma criação de onde ecoam temáticas tais como gênero, raça, identidade e violência que contribuem na construção cultural de uma escrita que apresenta e representa a mulher negra escrita e inscrita na sua própria história de revoluções e conflitos existenciais.

Finalizo por ora essa reflexão destacando que, ao inserir as vozes do seu povo na arte literária, a autora anuncia as forças e denuncia as injustiças que permeiam a sociedade hegemônica e unilateral a qual pertencemos. A Literatura é, portanto, o espaço de democratização dos sonhos e esperanças, lugar onde se irmanam as vozes silenciadas.

O resultado obtido com base em análises dos contos “Olhos d’água” e “Maria”, e as histórias de vida das alunas da EJA, através da técnica do Grupo Focal, comprovam o quanto a realidade das envolvidas no processo se assemelha à vida de muitas sujeitas da EJA. Os dados analisados revelam a luta pela superação do silenciamento e da subalternidade que pode ser vista como um resgate de sua imagem, história e valorização da cultura.

Essa pesquisa comprova a relação entre teoria e prática, mostrando que o produto do Mestrado é a própria intervenção através de mudanças que ocorrem com os envolvidos em cada reflexão propiciada no âmbito escolar ou informal. Assim, com a organização e o esquema de sequência didática proposto, o estudante pode modificar, dar sentido e interpretar aquilo que ouve nos contos.

## REFERÊNCIAS

AKOTIRENE, K. **Interseccionalidade**. São Paulo: Polém, 2019.

AKOTIRENE, K. **O que é interseccionalidade?** Belo Horizonte: Letramento, 2018.

ARROYO, M.G. Paulo Freire: um outro paradigma pedagógico? **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 35, p. 1-20, 2019.

ARROYO, M.G. Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, L.; GIOVANETTI, M. A. G. C.; GOMES, N. L. (Org.). **Diálogos na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 19-50.

BACELAR, B.V. A mulher subalterna em “Pode o subalterno falar?” de Gayatri Spivak. **NEARI EM REVISTA**, Recife, v. 2, n. 2, p. 21-31, 2016.

BACHELARD, G. **A poética do espaço**. Tradução de Antônio de Pádua Danesi. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

BASILIO, A. L. **Censo escolar evidencia fragilidade das políticas de educação para jovens e adultos**. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/educacao/censo-escolar-evidencia-fragilidade-das-politicas-de-educacao-para-jovens-e-adultos/>. Acesso em: 26 agosto 2024.

BERND, Z. **Introdução à literatura negra**. São Paulo: Brasiliense, 1988.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. [recurso eletrônico] — Brasília: Supremo Tribunal Federal, Secretaria de Altos Estudos, Pesquisas e Gestão da Informação, 2024.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN n. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB nº 11/2000, de 10 de maio de 2000**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília: MEC, 2000.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB n. 1, de 5 de julho de 2000**. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília: MEC, 2000.

BRASIL DE FATO. **Em entrevista ao Brasil de Fato, Conceição Evaristo fala sobre arte, política e sua "escrevivência"**. Youtube, ago. 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=lbjyckf7ksM>. Acesso em 12 mar. de 2024.

CANDIDO, A. **Literatura e sociedade**. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2006.

CARNEIRO, S. A batalha de Durban. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 10, n. 1, p. 209, 2002.

CARNEIRO, S. Enegrecer o feminismo: a situação da mulher negra na América Latina a partir de uma perspectiva de gênero. In: ASHOKA EMPREENDIMENTOS SOCIAIS; TAKANO CIDADANIA (Org.). **Racismos contemporâneos**. Rio de Janeiro: Ashoka Empreendedores Sociais, 2003. p. 49- 62.

CARNEIRO, S. Mulheres em movimento. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 17, n. 49, p. 117-133, dez. 2003. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/s0103-40142003000300008>. Acesso em 24 de ago. de 2024.

CARNEIRO, S. **O matriarcado da miséria**. [2000]. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/o-matriarcado-da-miseria/>. Acesso em: 24 de ago. de 2024.

CARNEIRO, S. **Racismo, Sexismo e Desigualdade no Brasil**. São Paulo: Selo Negro, 2011.

CHARTIER, R. A visão do historiador modernista. In: FERREIRA, M.; AMADO, J. (orgs.) **Usos & Abusos da História Oral**. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1996. p. 118 -142.

CHIZIANE, P. Eu, mulher... por uma nova visão do mundo. **Revista do Núcleo de Estudos de Literatura Portuguesa e africana da UFF**, Rio de Janeiro, v. 5, n.10, p. 199-205, abr. de 2013.

COSSON, R. **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2014.

COSSON, R. Letramento literário: educação para vida. **Vida e Educação**, Fortaleza, v. 10, p. 14-16, 2006.

COSSON, R. **Literatura**: modos de ler na escola. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2011.

COSTA, C. B.; MACHADO, M. M. **Políticas públicas e Educação de Jovens e Adultos no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2017.

CURIEL, O. Género, raza y sexualidad: Debates contemporâneos. **Intervenciones em estudios culturales**, Bogotá, n.4, p.41-61, 2017. Disponível em:[https://intervencioneseecc.files.wordpress.com/2017/07/n4\\_art03\\_curiel.pdf](https://intervencioneseecc.files.wordpress.com/2017/07/n4_art03_curiel.pdf). Acesso em 09 jan. 2023.

DaMATTA, R. O Ofício do Etnólogo ou como ter “Anthropological Blues” In: NUNES, E.O. (Org.). **A Aventura Sociológica**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978. p. 23-35.

DEPARTAMENTO INTERSINDICAL DE ESTATÍSTICA E ESTUDOS SOCIOECONÔMICOS – DIEESE. **População Negra**. Disponível em: <https://www.dieese.org.br/infografico/2023/populacaoNegra.html>. Acesso em: 26 ago. 2024.

DI PIERRO, M. C. A educação de jovens e adultos no plano nacional de educação: avaliação, desafio e perspectivas. **Educação e Sociedade**, v. 31, n. 112, p. 939-

959, 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s0101-73302010000300015>. Acesso em: 18 nov. 2023.

DI PIERRO, M. C.; JOIA, O.; RIBEIRO, V. M. Visões da educação de jovens e adultos no Brasil. **Cadernos CEDES**, Campinas, n. 55, p. 58-77, nov./2001. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-32622001000300005>. Acesso em em: 01 jul. 2023.

DUARTE, C. L. Canção para ninar menino grande: o homem na berlinda da Escrivivência. In: DUARTE, C. L.; NUNES, I. R. (Org.). **Escrivivência: a escrita de nós: reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo**. Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020. p. 134-150.

DUARTE, E. de A. Escrivivência, Quilombismo e a tradição da escrita afrodiaspórica. In: DUARTE, C. L.; NUNES, I. R. (Org.). **Escrivivência: a escrita de nós: reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo**. Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020. p. 74-94.

EL PAÍS. **Entrevista com Conceição Evaristo**. Youtube, 28 de jul. de 2024. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=wnB4YsSj1nA>. Acesso em: 12 mar. de 2024.

ECO, U. **Os limites da Interpretação**. São Paulo Perspectiva, 2004.

EVARISTO, C. A Escrivivência e seus subtextos. In: DUARTE, C. L.; NUNES, I. R. (Org.) **Escrivivência: a escrita de nós: reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo**, Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020. p. 26-47.

EVARISTO, C. Da representação à auto-apresentação da mulher negra na literatura brasileira. **Revista Palmares**, Brasília, v. 1, n. 1, p. 52-57, 2005.

EVARISTO, C. Da grafia-desenho de minha mãe, um dos lugares de nascimento de minha escrita. **Escrivivência: a escrita de nós: reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo**. Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020. p. 48-54.

EVARISTO, C. Gênero e Etnia: uma escre(vivência) de dupla face. In: SCHNEIDER, L.; MOREIRA, N.M. DE B. **Mulheres no Mundo: etnia, marginalidade e diáspora**. João Pessoa: Ideia, 2005. p. 201-224.

EVARISTO, C. **Olhos d'água**. Rio de Janeiro: Pallas, 2014.

EVARISTO, C. **Poemas da recordação**. São Paulo: Malê: 2021.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez, 1989.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, P. **Políticas e educação**. São Paulo: Cortez, 2003.

GATTI, B. A. **Grupo Focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas**. Brasília, DF: Líber Livro Editora, 2005.

GOMES, N. L. Educação de Jovens e Adultos e questão racial: algumas reflexões iniciais. In: SOARES, L.; GIOVANETTI, M. A.; GOMES, N. L. (Org.). **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

GONZALEZ, L. **A Categoria político-cultural de Amefricanidade**. Tempo brasileiro, Rio de Janeiro, n. 92/93, p. 69-82, jan./jun. 1988.

GONZALEZ, L. A Categoria político-cultural da amefricanidade. In: HOLLANDA, H. B. de (Org.). **Pensamentos feministas: conceitos fundamentais**. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2019. p. 1-440.

GONZALEZ, L. **Lugar de Negro**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1982.

GONZALEZ, L. **Por um feminismo afro-latino-americano: ensaios, intervenções e diálogos**. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

GONZALEZ, L. **Primavera para as rosas negras: Lélia Gonzalez em primeira pessoa**. Diáspora Africana: Editora Filhos da África, 2018.

GONZALEZ, L. Racismo e sexismo na cultura brasileira. **Revista Ciências Sociais Hoje**, São Paulo, 1984, p. 223-244. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/mod/resource/view.php?id=3040030&forceview=1>. Acesso em 26 ago. 2024.

HADDAD, S.; DI PIERRO, M.C. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 14, p. 108-130, Maio/Jun/Jul/Ago 2000.

HADDAD, S. A ação de governos locais na educação de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. 12 n. 35, p. 197-211, maio/ago. de 2007

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

HOOKS, B. Intelectuais negras. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 3, n. 2, 1995.

ITAÚ CULTURAL. **O ponto de partida da escrita – Ocupação Conceição Evaristo**. Youtube, 3 de maio de 2017. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=3CWDQvX7rno>. Acesso em: 12 de mar. de 2024.

JORNAL NACIONAL. **Censo escolar registra aumento na evasão escolar do ensino médio**. Disponível em: <https://g1.globo.com/jornal->

nacional/noticia/2024/02/22/censo-escolar-registra-aumento-na-evasao-escolar-do-ensino-medio.ghtml. Acesso em 26 de ago. de 2024.

KRUEGER, R. A.; Casey, M. A. **Focus groups: A practical guide for applied research** New York: Sage Publications, 2009.

LEITURAS BRASILEIRAS, **Conceição Evaristo - Escrevivência**. Youtube, 6 de fev. de 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=QXopKuvxevY>. Acesso em: 12 de mar. de 2024.

MIGNOLO, W. Desobediência Epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. **Cadernos de Letras da UFF**, Niterói, n. 34, p. 287-324, 2008.

MINAYO, M. C. de S. **Pesquisa social: Teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2001.

MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. (Ed.). **Novas tecnologias e mediações pedagógicas**. São Paulo: Papirus, 2007.

MUNANGA, K. **A difícil tarefa de definir quem é negro no Brasil**. Estudos avançados, São Paulo, v. 18, n. 50, p. 51-66, abr. 2004.

MUNANGA, K. **Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia**. Niterói: EDUFF, 2004.

NASCIMENTO, A. do. **O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado**. São Paulo: Perspectiva, 2016.

PASSOS, J. C. As práticas educativas do movimento negro e a educação de jovens e adultos. In: BRASIL. **Construção coletiva: contribuições à educação de jovens e adultos**. Brasília: UNESCO, MEC, RAAAB, 2005. p. 165-174.

PAULINO, G. **Da leitura ao letramento literário**. Belo Horizonte: Edição do Autor, 2010.

PAULINO, G. **Letramento literário: cânones estéticos e cânones escolares**. Caxambu: ANPED, 1998.

PAULINO, G. Letramento Literário: por vielas e alamedas. **Revista da FAGED**, Salvador, n. 05, p. 117-125, 2001.

PAULINO, G.; COSSON, R. Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. In: ZILBERMAN, R.; ROSING, T. **Escola e Literatura: velha crise, novas alternativas**. São Paulo: Global, 2009. p. 61-79.

PEROZA, J.; SILVA, C. P. da; AKKARI, A. Paulo Freire e a diversidade cultural: um humanismo político-pedagógicos para a transculturalidade na educação. **Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, n. 21, v. 2, p. 461-481, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.17058/rea.v21i2.3208>. Acesso em: 12 jan. de 2024.

PETRUCCELLI, J. L. **A cor denominada**. Rio de Janeiro: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2000.

POGGIO, I. S. N. A construção das relações de gênero. In: LAFFIN, M. H. L. F. (Org.). **Educação de jovens e adultos, diversidade e o mundo do trabalho**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2012. p. 88-101.

POWELL, R. A.; SINGLE, H. M. Focus groups. **International Journal for Quality in HealthCare**, Oxford, v. 8, n. 5, p. 499-504, 1996.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, E. (Org.). **A colonialidade do saber: Eurocentrismo e ciências sociais**. Belo Horizonte: CLACSO, 2005. p. 117-142.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas, 2011.

RODA VIVA. **Conceição Evaristo**. Youtube, 06 de set. de 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Wnu2mUpHwAw>. Acesso em: 14 de mar. de 2024.

SANTOS, C. L. N. dos.; DANTAS, T. R. Processos de Afrobetização e Letramento de (Re) Existências na Educação de Jovens e Adultos. **Educ. Real.**, Porto Alegre, v. 45, n.1., 2020.

SILVA, T. **Documento de identidade: uma introdução as teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica. 2011.

SOARES, L.J.G. Formação de educadores: a habilitação em EJA nos cursos de Pedagogia. In: SOARES, L. *et al* (Org.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 78-99.

SOARES, M.B. Universidade, cidadania e alfabetização. **Caminhos**, Belo Horizonte, n. 1, p. 37-41, jun. 1990.

SOUZA, L. N. Uma reflexão sobre os discursos menores ou a escrevivência como narrativa subalterna. **Revista Crioula**, São Paulo, n. 21, p. 25-43, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.1981-7169.crioula.2018.146551>. Acesso em: 12 nov. 2023.

SPIVAK, G. C. **Pode o subalterno falar?** Tradução Sandra Regina Goulart Almeida; Marcos Pereira Feitosa; André Pereira. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2010.

TV PUC-RIO. **A "escrevivência" na literatura feminina de Conceição Evaristo**. Youtube, 16 de maio de 2017. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=z8C5ONvDoU8>. Acesso em 28 de ago. de 2024.

VILELA JUNIOR, G. B.; PASSOS, R. P. (Org.). **Metodologia da pesquisa científica e bases epistemológicas**. Campinas: CPAQV, 2020.

ZABALA, A. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Art Med, 1998.

## **APÊNDICES**

**APÊNDICE 01- Termos de Consentimento livre e esclarecido**



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA  
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E TECNOLOGIAS  
CAMPUS XX  
COLEGIADO DE LETRAS

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

ESTA PESQUISA SEGUIRÁ OS CRITÉRIOS DA ÉTICA EM PESQUISA COM SERES HUMANOS CONFORME RESOLUÇÃO  
Nº 466/12 DO CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE.

**I - DADOS DE IDENTIFICAÇÃO**

Nome do Participante: Quintia Beneição dos Reis  
Documento de Identidade nº: 2382987908 Sexo: F  M ( )  
Data de Nascimento: 03 / 03 / 1989  
Endereço: Fonte Formosa / Fazenda Ganga Complemento: Fazenda Ganga  
Bairro: Ganga Cidade: Fonte Formosa CEP: 34190-000  
Telefone: (35) 99721-6201 / ( ) \_\_\_\_\_

**II - DADOS SOBRE A PESQUISA CIENTÍFICA:**

- TÍTULO DO PROTOCOLO DE PESQUISA:** Educação literária como exercício de cidadania nos processos de ensino-aprendizagem de professores e estudantes da educação básica
- PESQUISADOR(A) RESPONSÁVEL:** Oton Magno Santana dos Santos
- CARGO/FUNÇÃO:** Professor/pesquisador responsável

**III - EXPLICAÇÕES DO PESQUISADOR AO PARTICIPANTE SOBRE A PESQUISA:**

O (a) senhor (a) está sendo convidado (a) para participar da pesquisa: EDUCAÇÃO LITERÁRIA COMO EXERCÍCIO DE CIDADANIA NOS PROCESSOS DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE PROFESSORES E ESTUDANTES DA EDUCAÇÃO BÁSICA, de responsabilidade do pesquisador Oton Magno Santana dos Santos, docente da Universidade do Estado da Bahia que tem como objetivo investigar como os conteúdos de representações da educação literária praticada em escolas públicas de Brumado (BA) podem contribuir para exercício da cidadania nos processos de ensino-aprendizagem de professores e estudantes da educação básica. A realização desta pesquisa trará ou poderá trazer benefícios a partir da discussão sobre os modelos de educação literária coexistentes nas escolas participantes desta pesquisa através dos instrumentos de coletas de previamente delimitados. Diretamente, os benefícios estarão relacionados à produção de uma proposta de trabalho em conjunto com os professores de língua portuguesa e literatura das escolas participantes da pesquisa, ouvidos os estudantes e também os seus pais e mães. Além disso, prevemos a participação da comunidade escolar nos grupos de pesquisa existentes na UNEB de Brumado, a construção de propostas de

Pesquisa submetida ao Comitê de ética em pesquisa com seres Humanos da Universidade do estado da Bahia ; aprovado sob numero de parecer: \_\_\_\_\_ em \_\_\_\_\_  
consulta disponível no link : <http://aplicacao.saude.gov.br/plataformabrasil>

conteúdo programático para os professores participantes levando em conta as necessidades de toda a comunidade escolar percebidas na pesquisa e a realização de um seminário de pesquisa, aberto à comunidade, até o final do projeto, para discussão da temática com a apresentação dos resultados alcançados. Caso aceite o Senhor(a) será entrevistado (a) pelo(a) aluno(a) .....do curso de graduação em Letras. Devido a coleta de informações o senhor poderá se sentir incomodado e/ou constrangido em responder algumas questões, como rememorar momentos tristes de sua vida. No entanto, asseguramos que este estudo apresenta risco mínimo, isto é, o mesmo risco existente em atividades rotineiras como conversar, tomar banho, ler etc. Sua participação é voluntária e não haverá nenhum gasto ou remuneração resultante dela. Garantimos que sua identidade será tratada com sigilo e portanto o Sr(a) não será identificado. Caso queira (a) senhor(a) poderá, a qualquer momento, desistir de participar e retirar sua autorização. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com a pesquisadora ou com a instituição. Quaisquer dúvidas que o (a) senhor(a) apresentar serão esclarecidas pelo(a) pesquisador(a) e o Sr., caso queira poderá entrar em contato também com o Comitê de ética da Universidade do Estado da Bahia. Esclareço ainda que de acordo com as leis brasileira o Sr (a) tem direito a indenização caso seja prejudicado por esta pesquisa. O (a) senhor (a) receberá uma cópia deste termo onde consta o contato dos pesquisadores, que poderão tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

#### **V. INFORMAÇÕES DE NOMES, ENDEREÇOS E TELEFONES DOS RESPONSÁVEIS PELO ACOMPANHAMENTO DA PESQUISA, PARA CONTATO EM CASO DE DÚVIDAS**

**PESQUISADOR(A) RESPONSÁVEL:** Oton Magno Santana dos Santos  
**Endereço:** Avenida Sete de setembro, 3495, Apto. 610, Ed. Porto do Sol, Bairro: Barra, Salvador-BA  
**e-mail:** otonmagno@gmail.com  
**Telefone:** (71)3561-4232/71(99402-1103)

**Comitê de Ética em Pesquisa- CEP/UNEB** Rua Silveira Martins, 2555, Prédio da Reitoria, 1º andar-Cabula, Salvador- BA. CEP: 41.150-000. Tel.: 71 3117-2399 e-mail: [cepuneb@uneb.br](mailto:cepuneb@uneb.br)

**Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP- End:** SRTV 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar – Asa Norte CEP: 70719-040, Brasília-DF

#### **V. CONSENTIMENTO PÓS-ESCLARECIDO**

Após ter sido devidamente esclarecido pelo pesquisador(a) sobre os objetivos benéficos da pesquisa e riscos de minha participação na pesquisa **EDUCAÇÃO LITERÁRIA COMO EXERCÍCIO DE CIDADANIA NOS PROCESSOS DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE**

Pesquisa submetida ao Comitê de ética em pesquisa com seres Humanos da Universidade do estado da Bahia , aprovado sob numero de parecer: \_\_\_\_\_ em \_\_\_\_\_, consulta disponível no link : <http://aplicacao.saude.gov.br/plataformabrasil>

PROFESSORES E ESTUDANTES DA EDUCAÇÃO BÁSICA, e ter entendido o que me foi explicado, concordo em participar sob livre e espontânea vontade, como voluntário consinto que os resultados obtidos sejam apresentados e publicados em eventos e artigos científicos desde que a minha identificação não seja realizada e assinarei este documento em duas vias sendo uma destinada ao pesquisador e outra a via que a mim.

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

Dinora Bonafini dos Reis  
Assinatura do participante da pesquisa



[Handwritten Signature]  
Assinatura do pesquisador discente  
(orientando)

\_\_\_\_\_  
Assinatura do professor responsável  
(orientador)

Pesquisa submetida ao Comitê de ética em pesquisa com seres Humanos da Universidade do estado da Bahia , aprovado sob numero de parecer: \_\_\_\_\_ em \_\_\_\_\_, consulta disponível no link : <http://aplicacao.saude.gov.br/plataformabrasil>



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA**  
**DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E TECNOLOGIAS**  
**CAMPUS XX**  
**COLEGIADO DE LETRAS**

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

ESTA PESQUISA SEGUIRÁ OS CRITÉRIOS DA ÉTICA EM PESQUISA COM SERES HUMANOS CONFORME RESOLUÇÃO  
 Nº 466/12 DO CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE.

**I - DADOS DE IDENTIFICAÇÃO**

Nome do Participante: Minim Pereira Enongelista  
 Documento de Identidade nº: 24 630 621-18 Sexo: F (X) M ( )  
 Data de Nascimento: 29/12/2009  
 Endereço: Rua do Congo 2 Complemento: Alto do Pau d'Alho  
 Bairro: Congo Cidade: Santa Eulália CEP: 44190-00  
 Telefone: (85) 9373097901

**II - DADOS SOBRE A PESQUISA CIENTÍFICA:**

1. **TÍTULO DO PROTOCOLO DE PESQUISA:** Educação literária como exercício de cidadania nos processos de ensino-aprendizagem de professores e estudantes da educação básica
2. **PESQUISADOR(A) RESPONSÁVEL:** Oton Magno Santana dos Santos
3. **CARGO/FUNÇÃO:** Professor/pesquisador responsável

**III - EXPLICAÇÕES DO PESQUISADOR AO PARTICIPANTE SOBRE A PESQUISA:**

O (a) senhor (a) está sendo convidado (a) para participar da pesquisa: **EDUCAÇÃO LITERÁRIA COMO EXERCÍCIO DE CIDADANIA NOS PROCESSOS DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE PROFESSORES E ESTUDANTES DA EDUCAÇÃO BÁSICA**, de responsabilidade do pesquisador **Oton Magno Santana dos Santos**, docente da Universidade do Estado da Bahia que tem como objetivo investigar como os conteúdos de representações da educação literária praticada em escolas públicas de Brumado (BA) podem contribuir para exercício da cidadania nos processos de ensino-aprendizagem de professores e estudantes da educação básica. A realização desta pesquisa trará ou poderá trazer benefícios a partir da discussão sobre os modelos de educação literária coexistentes nas escolas participantes desta pesquisa através dos instrumentos de coletas de previamente delimitados. Diretamente, os benefícios estarão relacionados à produção de uma proposta de trabalho em conjunto com os professores de língua portuguesa e literatura das escolas participantes da pesquisa, ouvidos os estudantes e também os seus pais e mães. Além disso, prevemos a participação da comunidade escolar nos grupos de pesquisa existentes na UNEB de Brumado, a construção de propostas de

Pesquisa submetida ao Comitê de ética em pesquisa com seres Humanos da Universidade do estado da Bahia, aprovado sob numero de parecer: \_\_\_\_\_ em \_\_\_\_\_, consulta disponível no link : <http://aplicacao.saude.gov.br/plataformabrasil>

conteúdo programático para os professores participantes levando em conta as necessidades de toda a comunidade escolar percebidas na pesquisa e a realização de um seminário de pesquisa, aberto à comunidade, até o final do projeto, para discussão da temática com a apresentação dos resultados alcançados. Caso aceite o Senhor(a) será entrevistado (a) pelo(a) aluno(a) .....do curso de graduação em Letras. Devido a coleta de informações o senhor poderá se sentir incomodado e/ou constrangido em responder algumas questões, como rememorar momentos tristes de sua vida. No entanto, asseguramos que este estudo apresenta risco mínimo, isto é, o mesmo risco existente em atividades rotineiras como conversar, tomar banho, ler etc. Sua participação é voluntária e não haverá nenhum gasto ou remuneração resultante dela. Garantimos que sua identidade será tratada com sigilo e portanto o Sr(a) não será identificado. Caso queira (a) senhor(a) poderá, a qualquer momento, desistir de participar e retirar sua autorização. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com a pesquisadora ou com a instituição. Quaisquer dúvidas que o (a) senhor(a) apresentar serão esclarecidas pelo(a) pesquisador(a) e o Sr., caso queira poderá entrar em contato também com o Comitê de ética da Universidade do Estado da Bahia. Esclareço ainda que de acordo com as leis brasileira o Sr (a) tem direito a indenização caso seja prejudicado por esta pesquisa. O (a) senhor (a) receberá uma cópia deste termo onde consta o contato dos pesquisadores, que poderão tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

#### **V. INFORMAÇÕES DE NOMES, ENDEREÇOS E TELEFONES DOS RESPONSÁVEIS PELO ACOMPANHAMENTO DA PESQUISA, PARA CONTATO EM CASO DE DÚVIDAS**

**PESQUISADOR(A) RESPONSÁVEL:** Oton Magno Santana dos Santos  
**Endereço:** Avenida Sete de setembro, 3495, Apto. 610, Ed. Porto do Sol, Bairro: Barra, Salvador-BA  
**e-mail:** otonmagno@gmail.com  
**Telefone:** (71)3561-4232/71(99402-1103)

**Comitê de Ética em Pesquisa- CEP/UNEB** Rua Silveira Martins, 2555, Prédio da Reitoria, 1º andar-Cabula, Salvador- BA. CEP: 41.150-000. Tel.: 71 3117-2399 e-mail: [cepuneb@uneb.br](mailto:cepuneb@uneb.br)

**Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP- End:** SRTV 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar – Asa Norte CEP: 70719-040, Brasília-DF

#### **V. CONSENTIMENTO PÓS-ESCLARECIDO**

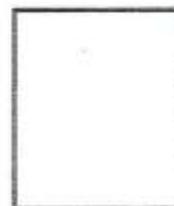
Após ter sido devidamente esclarecido pelo pesquisador(a) sobre os objetivos benéficos da pesquisa e riscos de minha participação na pesquisa **EDUCAÇÃO LITERÁRIA COMO EXERCÍCIO DE CIDADANIA NOS PROCESSOS DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE**

Pesquisa submetida ao Comitê de ética em pesquisa com seres Humanos da Universidade do estado da Bahia , aprovado sob numero de parecer: \_\_\_\_\_ em \_\_\_\_\_, consulta disponível no link : <http://aplicacao.saude.gov.br/plataformabrasil>

PROFESSORES E ESTUDANTES DA EDUCAÇÃO BÁSICA, e ter entendido o que me foi explicado, concordo em participar sob livre e espontânea vontade, como voluntário consinto que os resultados obtidos sejam apresentados e publicados em eventos e artigos científicos desde que a minha identificação não seja realizada e assinarei este documento em duas vias sendo uma destinada ao pesquisador e outra a via que a mim.

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

deriom Pereira Evangelista  
Assinatura do participante da pesquisa



[Handwritten Signature]  
Assinatura do pesquisador discente  
(orientando)

\_\_\_\_\_  
Assinatura do professor responsável  
(orientador)

Pesquisa submetida ao Comitê de ética em pesquisa com seres Humanos da Universidade do estado da Bahia, aprovado sob numero de parecer: \_\_\_\_\_ em \_\_\_\_\_  
consulta disponível no link : <http://aplicacao.saude.gov.br/plataformabrasil>



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA**  
**DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E TECNOLOGIAS**  
**CAMPUS XX**  
**COLEGIADO DE LETRAS**

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**  
 ESTA PESQUISA SEGUIRÁ OS CRITÉRIOS DA ÉTICA EM PESQUISA COM SERES HUMANOS CONFORME RESOLUÇÃO  
 Nº 466/12 DO CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE.

**I - DADOS DE IDENTIFICAÇÃO**

Nome do Participante: Almi Moura das Santos  
 Documento de Identidade nº: 13 062 138-27 Sexo: F (X) M ( )  
 Data de Nascimento: 04/08/1992  
 Endereço: José Gonzaga Marinho Complemento: Povo  
 Bairro: Parque de Azeitão Cidade: Santa Estância CEP: 44190-000  
 Telefone: (35) 982905696( ) /

**II - DADOS SOBRE A PESQUISA CIENTÍFICA:**

1. **TÍTULO DO PROTOCOLO DE PESQUISA:** Educação literária como exercício de cidadania nos processos de ensino-aprendizagem de professores e estudantes da educação básica
2. **PESQUISADOR(A) RESPONSÁVEL:** Oton Magno Santana dos Santos
3. **CARGO/FUNÇÃO:** Professor/pesquisador responsável

**III - EXPLICAÇÕES DO PESQUISADOR AO PARTICIPANTE SOBRE A PESQUISA:**

O (a) senhor (a) está sendo convidado (a) para participar da pesquisa: **EDUCAÇÃO LITERÁRIA COMO EXERCÍCIO DE CIDADANIA NOS PROCESSOS DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE PROFESSORES E ESTUDANTES DA EDUCAÇÃO BÁSICA**, de responsabilidade do pesquisador **Oton Magno Santana dos Santos**, docente da Universidade do Estado da Bahia que tem como objetivo investigar como os conteúdos de representações da educação literária praticada em escolas públicas de Brumado (BA) podem contribuir para o exercício da cidadania nos processos de ensino-aprendizagem de professores e estudantes da educação básica. A realização desta pesquisa trará ou poderá trazer benefícios a partir da discussão sobre os modelos de educação literária coexistentes nas escolas participantes desta pesquisa através dos instrumentos de coletas de previamente delimitados. Diretamente, os benefícios estarão relacionados à produção de uma proposta de trabalho em conjunto com os professores de língua portuguesa e literatura das escolas participantes da pesquisa, ouvindo os estudantes e também os seus pais e mães. Além disso, prevemos a participação da comunidade escolar nos grupos de pesquisa existentes na UNEB de Brumado, a construção de propostas de

Pesquisa submetida ao Comitê de ética em pesquisa com seres Humanos da Universidade do estado da Bahia, aprovado sob número de parecer: \_\_\_\_\_ em \_\_\_\_\_, consulta disponível no link: <http://aplicacao.saude.gov.br/plataformabrasil>

conteúdo programático para os professores participantes levando em conta as necessidades de toda a comunidade escolar percebidas na pesquisa e a realização de um seminário de pesquisa, aberto à comunidade, até o final do projeto, para discussão da temática com a apresentação dos resultados alcançados. Caso aceite o Senhor(a) será entrevistado (a) pelo(a) aluno(a) .....do curso de graduação em Letras. Devido a coleta de informações o senhor poderá se sentir incomodado e/ou constrangido em responder algumas questões, como rememorar momentos tristes de sua vida. No entanto, asseguramos que este estudo apresenta risco mínimo, isto é, o mesmo risco existente em atividades rotineiras como conversar, tomar banho, ler etc. Sua participação é voluntária e não haverá nenhum gasto ou remuneração resultante dela. Garantimos que sua identidade será tratada com sigilo e portanto o Sr(a) não será identificado. Caso queira (a) senhor(a) poderá, a qualquer momento, desistir de participar e retirar sua autorização. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com a pesquisadora ou com a instituição. Quaisquer dúvidas que o (a) senhor(a) apresentar serão esclarecidas pelo(a) pesquisador(a) e o Sr., caso queira poderá entrar em contato também com o Comitê de ética da Universidade do Estado da Bahia. Esclareço ainda que de acordo com as leis brasileira o Sr (a) tem direito a indenização caso seja prejudicado por esta pesquisa. O (a) senhor (a) receberá uma cópia deste termo onde consta o contato dos pesquisadores, que poderão tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

#### **V. INFORMAÇÕES DE NOMES, ENDEREÇOS E TELEFONES DOS RESPONSÁVEIS PELO ACOMPANHAMENTO DA PESQUISA, PARA CONTATO EM CASO DE DÚVIDAS**

**PESQUISADOR(A) RESPONSÁVEL:** Oton Magno Santana dos Santos  
**Endereço:** Avenida Sete de setembro, 3495, Apto. 610, Ed. Porto do Sol, Bairro: Barra, Salvador-BA  
**e-mail:** otonmagno@gmail.com  
**Telefone:** (71)3561-4232/71(99402-1103)

**Comitê de Ética em Pesquisa- CEP/UNEB** Rua Silveira Martins, 2555, Prédio da Reitoria, 1º andar-Cabula, Salvador- BA. CEP: 41.150-000. Tel.: 71 3117-2399 e-mail: [cepuneb@uneb.br](mailto:cepuneb@uneb.br)

**Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP- End:** SRTV 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar – Asa Norte CEP: 70719-040, Brasília-DF

#### **V. CONSENTIMENTO PÓS-ESCLARECIDO**

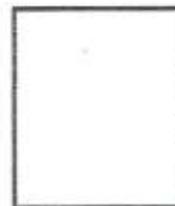
Após ter sido devidamente esclarecido pelo pesquisador(a) sobre os objetivos benéficos da pesquisa e riscos de minha participação na pesquisa **EDUCAÇÃO LITERÁRIA COMO EXERCÍCIO DE CIDADANIA NOS PROCESSOS DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE**

Pesquisa submetida ao Comitê de ética em pesquisa com seres Humanos da Universidade do estado da Bahia , aprovado sob numero de parecer: \_\_\_\_\_ em \_\_\_\_\_, consulta disponível no link : [http](http://aplicacao.saude.gov.br/plataformabrasil)

PROFESSORES E ESTUDANTES DA EDUCAÇÃO BÁSICA, e ter entendido o que me foi explicado, concordo em participar sob livre e espontânea vontade, como voluntário consinto que os resultados obtidos sejam apresentados e publicados em eventos e artigos científicos desde que a minha identificação não seja realizada e assinarei este documento em duas vias sendo uma destinada ao pesquisador e outra a via que a mim.

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

Alina Mauro dos Santos  
Assinatura do participante da pesquisa



[Handwritten Signature]  
Assinatura do pesquisador discente  
(orientando)

\_\_\_\_\_  
Assinatura do professor responsável  
(orientador)



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA**  
**DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E TECNOLOGIAS**  
**CAMPUS XX**  
**COLEGIADO DE LETRAS**

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

ESTA PESQUISA SEGUIRÁ OS CRITÉRIOS DA ÉTICA EM PESQUISA COM SERES HUMANOS CONFORME RESOLUÇÃO  
 Nº 466/12 DO CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE.

**I - DADOS DE IDENTIFICAÇÃO**

Nome do Participante: Ihara Soares Conceição  
 Documento de Identidade nº: 33240221-16 Sexo: F  M ( )  
 Data de Nascimento: 06/10/1986  
 Endereço: Rua Alice Borges de Carvalho Complemento: 544  
 Bairro: Centro Cidade: Santo Antônio CEP: 44190-000  
 Telefone: (79) 98113-3489 / ( ) /

**II - DADOS SOBRE A PESQUISA CIENTÍFICA:**

1. **TÍTULO DO PROTOCOLO DE PESQUISA:** Educação literária como exercício de cidadania nos processos de ensino-aprendizagem de professores e estudantes da educação básica
2. **PESQUISADOR(A) RESPONSÁVEL:** Oton Magno Santana dos Santos
3. **CARGO/FUNÇÃO:** Professor/pesquisador responsável

**III - EXPLICAÇÕES DO PESQUISADOR AO PARTICIPANTE SOBRE A PESQUISA:**

O (a) senhor (a) está sendo convidado (a) para participar da pesquisa: **EDUCAÇÃO LITERÁRIA COMO EXERCÍCIO DE CIDADANIA NOS PROCESSOS DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE PROFESSORES E ESTUDANTES DA EDUCAÇÃO BÁSICA**, de responsabilidade do pesquisador **Oton Magno Santana dos Santos**, docente da Universidade do Estado da Bahia que tem como objetivo investigar como os conteúdos de representações da educação literária praticada em escolas públicas de Brumado (BA) podem contribuir para exercício da cidadania nos processos de ensino-aprendizagem de professores e estudantes da educação básica. A realização desta pesquisa trará ou poderá trazer benefícios a partir da discussão sobre os modelos de educação literária coexistentes nas escolas participantes desta pesquisa através dos instrumentos de coletas de previamente delimitados. Diretamente, os benefícios estarão relacionados à produção de uma proposta de trabalho em conjunto com os professores de língua portuguesa e literatura das escolas participantes da pesquisa, ouvidos os estudantes e também os seus pais e mães. Além disso, prevemos a participação da comunidade escolar nos grupos de pesquisa existentes na UNEB de Brumado, a construção de propostas de

Pesquisa submetida ao Comitê de ética em pesquisa com seres Humanos da Universidade do estado da Bahia, aprovado sob numero de parecer: \_\_\_\_\_ em \_\_\_\_\_, consulta disponível no link: <http://aplicacao.saude.gov.br/plataformabrasil>

conteúdo programático para os professores participantes levando em conta as necessidades de toda a comunidade escolar percebidas na pesquisa e a realização de um seminário de pesquisa, aberto à comunidade, até o final do projeto, para discussão da temática com a apresentação dos resultados alcançados. Caso aceite o Senhor(a) será entrevistado (a) pelo(a) aluno(a) .....do curso de graduação em Letras. Devido a coleta de informações o senhor poderá se sentir incomodado e/ou constrangido em responder algumas questões, como rememorar momentos tristes de sua vida. No entanto, asseguramos que este estudo apresenta risco mínimo, isto é, o mesmo risco existente em atividades rotineiras como conversar, tomar banho, ler etc. Sua participação é voluntária e não haverá nenhum gasto ou remuneração resultante dela. Garantimos que sua identidade será tratada com sigilo e portanto o Sr(a) não será identificado. Caso queira (a) senhor(a) poderá, a qualquer momento, desistir de participar e retirar sua autorização. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com a pesquisadora ou com a instituição. Quaisquer dúvidas que o (a) senhor(a) apresentar serão esclarecidas pelo(a) pesquisador(a) e o Sr., caso queira poderá entrar em contato também com o Comitê de ética da Universidade do Estado da Bahia. Esclareço ainda que de acordo com as leis brasileira o Sr (a) tem direito a indenização caso seja prejudicado por esta pesquisa. O (a) senhor (a) receberá uma cópia deste termo onde consta o contato dos pesquisadores, que poderão tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

#### **V. INFORMAÇÕES DE NOMES, ENDEREÇOS E TELEFONES DOS RESPONSÁVEIS PELO ACOMPANHAMENTO DA PESQUISA, PARA CONTATO EM CASO DE DÚVIDAS**

**PESQUISADOR(A) RESPONSÁVEL:** Oton Magno Santana dos Santos  
**Endereço:** Avenida Sete de setembro, 3495, Apto. 610, Ed. Porto do Sol, Bairro: Barra, Salvador-BA  
**e-mail:** otonmagno@gmail.com  
**Telefone:** (71)3561-4232/71(99402-1103)

**Comitê de Ética em Pesquisa- CEP/UNEB** Rua Silveira Martins, 2555, Prédio da Reitoria, 1º andar-Cabula, Salvador- BA. CEP: 41.150-000. Tel.: 71 3117-2399 e-mail: [cepuneb@uneb.br](mailto:cepuneb@uneb.br)

**Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP- End:** SRTV 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar – Asa Norte CEP: 70719-040, Brasília-DF

#### **V. CONSENTIMENTO PÓS-ESCLARECIDO**

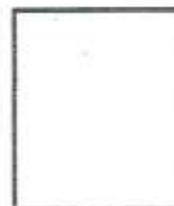
Após ter sido devidamente esclarecido pelo pesquisador(a) sobre os objetivos benéficos da pesquisa e riscos de minha participação na pesquisa **EDUCAÇÃO LITERÁRIA COMO EXERCÍCIO DE CIDADANIA NOS PROCESSOS DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE**

Pesquisa submetida ao Comitê de ética em pesquisa com seres Humanos da Universidade do estado da Bahia , aprovado sob numero de parecer: \_\_\_\_\_ em \_\_\_\_\_  
 consulta disponível no link : <http://aplicacao.saude.gov.br/plataformabrasil>

PROFESSORES E ESTUDANTES DA EDUCAÇÃO BÁSICA, e ter entendido o que me foi explicado, concordo em participar sob livre e espontânea vontade, como voluntário consinto que os resultados obtidos sejam apresentados e publicados em eventos e artigos científicos desde que a minha identificação não seja realizada e assinarei este documento em duas vias sendo uma destinada ao pesquisador e outra a via que a mim.

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

Iranii Soares Boncucão  
Assinatura do participante da pesquisa



[Handwritten Signature]  
Assinatura do pesquisador discente  
(orientando)

\_\_\_\_\_  
Assinatura do professor responsável  
(orientador)



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA**  
**DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E TECNOLOGIAS**  
**CAMPUS XX**  
**COLEGIADO DE LETRAS**

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

ESTA PESQUISA SEGUIRÁ OS CRITÉRIOS DA ÉTICA EM PESQUISA COM SERES HUMANOS CONFORME RESOLUÇÃO  
 Nº 466/12 DO CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE.

**I - DADOS DE IDENTIFICAÇÃO**

Nome do Participante: Dina Luovina Botelho  
 Documento de Identidade nº: 22.632.564-40 Sexo: F  M ( )  
 Data de Nascimento: 09/04/2005  
 Endereço: Avenida Penhaquacu Complemento: \_\_\_\_\_  
 Bairro: Turismópolis Cidade: Santo Estevão CEP: 44190000  
 Telefone: (71) 98244051 / \_\_\_\_\_

**II - DADOS SOBRE A PESQUISA CIENTÍFICA:**

1. **TÍTULO DO PROTOCOLO DE PESQUISA:** Educação literária como exercício de cidadania nos processos de ensino-aprendizagem de professores e estudantes da educação básica
2. **PESQUISADOR(A) RESPONSÁVEL:** Oton Magno Santana dos Santos
3. **CARGO/FUNÇÃO:** Professor/pesquisador responsável

**III - EXPLICAÇÕES DO PESQUISADOR AO PARTICIPANTE SOBRE A PESQUISA:**

O (a) senhor (a) está sendo convidado (a) para participar da pesquisa: **EDUCAÇÃO LITERÁRIA COMO EXERCÍCIO DE CIDADANIA NOS PROCESSOS DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE PROFESSORES E ESTUDANTES DA EDUCAÇÃO BÁSICA**, de responsabilidade do pesquisador **Oton Magno Santana dos Santos**, docente da Universidade do Estado da Bahia que tem como objetivo investigar como os conteúdos de representações da educação literária praticada em escolas públicas de Brumado (BA) podem contribuir para exercício da cidadania nos processos de ensino-aprendizagem de professores e estudantes da educação básica. A realização desta pesquisa trará ou poderá trazer benefícios a partir da discussão sobre os modelos de educação literária coexistentes nas escolas participantes desta pesquisa através dos instrumentos de coletas de previamente delimitados. Diretamente, os benefícios estarão relacionados à produção de uma proposta de trabalho em conjunto com os professores de língua portuguesa e literatura das escolas participantes da pesquisa, ouvidos os estudantes e também os seus pais e mães. Além disso, prevemos a participação da comunidade escolar nos grupos de pesquisa existentes na UNEB de Brumado, a construção de propostas de

Pesquisa submetida ao Comitê de ética em pesquisa com seres Humanos da Universidade do estado da Bahia, aprovado sob numero de parecer: \_\_\_\_\_ em \_\_\_\_\_, consulta disponível no link: <http://aplicacao.saude.gov.br/plataformabrasil>

conteúdo programático para os professores participantes levando em conta as necessidades de toda a comunidade escolar percebidas na pesquisa e a realização de um seminário de pesquisa, aberto à comunidade, até o final do projeto, para discussão da temática com a apresentação dos resultados alcançados. Caso aceite o Senhor(a) será entrevistado (a) pelo(a) aluno(a) .....do curso de graduação em Letras. Devido a coleta de informações o senhor poderá se sentir incomodado e/ou constrangido em responder algumas questões, como rememorar momentos tristes de sua vida. No entanto, asseguramos que este estudo apresenta risco mínimo, isto é, o mesmo risco existente em atividades rotineiras como conversar, tomar banho, ler etc. Sua participação é voluntária e não haverá nenhum gasto ou remuneração resultante dela. Garantimos que sua identidade será tratada com sigilo e portanto o Sr(a) não será identificado. Caso queira (a) senhor(a) poderá, a qualquer momento, desistir de participar e retirar sua autorização. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com a pesquisadora ou com a instituição. Quaisquer dúvidas que o (a) senhor(a) apresentar serão esclarecidas pelo(a) pesquisador(a) e o Sr., caso queira poderá entrar em contato também com o Comitê de ética da Universidade do Estado da Bahia. Esclareço ainda que de acordo com as leis brasileira o Sr (a) tem direito a indenização caso seja prejudicado por esta pesquisa. O (a) senhor (a) receberá uma cópia deste termo onde consta o contato dos pesquisadores, que poderão tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

#### **V. INFORMAÇÕES DE NOMES, ENDEREÇOS E TELEFONES DOS RESPONSÁVEIS PELO ACOMPANHAMENTO DA PESQUISA, PARA CONTATO EM CASO DE DÚVIDAS**

**PESQUISADOR(A) RESPONSÁVEL:** Oton Magno Santana dos Santos  
**Endereço:** Avenida Sete de setembro, 3495, Apto. 610, Ed. Porto do Sol, Bairro: Barra, Salvador-BA  
**e-mail:** otonmagno@gmail.com  
**Telefone:** (71)3561-4232/71(99402-1103)

**Comitê de Ética em Pesquisa- CEP/UNEB** Rua Silveira Martins, 2555, Prédio da Reitoria, 1º andar-Cabula, Salvador- BA. CEP: 41.150-000. Tel.: 71 3117-2399 e-mail: [cepuneb@uneb.br](mailto:cepuneb@uneb.br)

**Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP- End:** SRTV 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar – Asa Norte CEP: 70719-040, Brasília-DF

#### **V. CONSENTIMENTO PÓS-ESCLARECIDO**

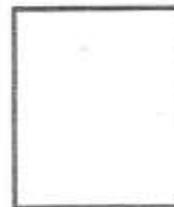
Após ter sido devidamente esclarecido pelo pesquisador(a) sobre os objetivos benéficos da pesquisa e riscos de minha participação na pesquisa **EDUCAÇÃO LITERÁRIA COMO EXERCÍCIO DE CIDADANIA NOS PROCESSOS DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE**

Pesquisa submetida ao Comitê de ética em pesquisa com seres Humanos da Universidade do estado da Bahia , aprovado sob numero de parecer: \_\_\_\_\_ em \_\_\_\_\_, consulta disponível no link : <http://aplicacao.saude.gov.br/plataformabrasil>

PROFESSORES E ESTUDANTES DA EDUCAÇÃO BÁSICA, e ter entendido o que me foi explicado, concordo em participar sob livre e espontânea vontade, como voluntário consinto que os resultados obtidos sejam apresentados e publicados em eventos e artigos científicos desde que a minha identificação não seja realizada e assinarei este documento em duas vias sendo uma destinada ao pesquisador e outra a via que a mim.

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

Deia Mariana Batista  
Assinatura do participante da pesquisa



[Handwritten Signature]  
Assinatura do pesquisador discente  
(orientando)

\_\_\_\_\_  
Assinatura do professor responsável  
(orientador)

Pesquisa submetida ao Comitê de ética em pesquisa com seres Humanos da Universidade do estado da Bahia, aprovado sob numero de parecer: \_\_\_\_\_ em \_\_\_\_\_, consulta disponível no link : <http://aplicacao.saude.gov.br/plataformabrasil>



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA**  
**DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E TECNOLOGIAS**  
**CAMPUS XX**  
**COLEGIADO DE LETRAS**

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

ESTA PESQUISA SEGUIRÁ OS CRITÉRIOS DA ÉTICA EM PESQUISA COM SERES HUMANOS CONFORME RESOLUÇÃO  
 Nº 466/12 DO CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE.

**I – DADOS DE IDENTIFICAÇÃO**

Nome do Participante: Sartiano dos Reis Silva  
 Documento de Identidade nº: 23.333.466-88 Sexo: F (X) M ( )  
 Data de Nascimento: 14/02/2004  
 Endereço: Cangaço Complemento: \_\_\_\_\_  
 Bairro: \_\_\_\_\_ Cidade: Santo Estêvão CEP: 44.190-000  
 Telefone: (49) 983564920 /

**II - DADOS SOBRE A PESQUISA CIENTÍFICA:**

1. **TÍTULO DO PROTOCOLO DE PESQUISA:** Educação literária como exercício de cidadania nos processos de ensino-aprendizagem de professores e estudantes da educação básica
2. **PESQUISADOR(A) RESPONSÁVEL:** Oton Magno Santana dos Santos
3. **CARGO/FUNÇÃO:** Professor/pesquisador responsável

**III - EXPLICAÇÕES DO PESQUISADOR AO PARTICIPANTE SOBRE A PESQUISA:**

O (a) senhor (a) está sendo convidado (a) para participar da pesquisa: **EDUCAÇÃO LITERÁRIA COMO EXERCÍCIO DE CIDADANIA NOS PROCESSOS DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE PROFESSORES E ESTUDANTES DA EDUCAÇÃO BÁSICA**, de responsabilidade do pesquisador **Oton Magno Santana dos Santos**, docente da Universidade do Estado da Bahia que tem como objetivo investigar como os conteúdos de representações da educação literária praticada em escolas públicas de Brumado (BA) podem contribuir para exercício da cidadania nos processos de ensino-aprendizagem de professores e estudantes da educação básica. A realização desta pesquisa trará ou poderá trazer benefícios a partir da discussão sobre os modelos de educação literária coexistentes nas escolas participantes desta pesquisa através dos instrumentos de coletas de previamente delimitados. Diretamente, os benefícios estarão relacionados à produção de uma proposta de trabalho em conjunto com os professores de língua portuguesa e literatura das escolas participantes da pesquisa, ouvidos os estudantes e também os seus pais e mães. Além disso, prevemos a participação da comunidade escolar nos grupos de pesquisa existentes na UNEB de Brumado, a construção de propostas de

Pesquisa submetida ao Comitê de ética em pesquisa com seres Humanos da Universidade do estado da Bahia, aprovado sob numero de parecer: \_\_\_\_\_ em \_\_\_\_\_  
 consulta disponível no link : <http://aplicacao.saude.gov.br/plataformabrasil>

conteúdo programático para os professores participantes levando em conta as necessidades de toda a comunidade escolar percebidas na pesquisa e a realização de um seminário de pesquisa, aberto à comunidade, até o final do projeto, para discussão da temática com a apresentação dos resultados alcançados. Caso aceite o Senhor(a) será entrevistado (a) pelo(a) aluno(a) .....do curso de graduação em Letras. Devido a coleta de informações o senhor poderá se sentir incomodado e/ou constrangido em responder algumas questões, como rememorar momentos tristes de sua vida. No entanto, asseguramos que este estudo apresenta risco mínimo, isto é, o mesmo risco existente em atividades rotineiras como conversar, tomar banho, ler etc. Sua participação é voluntária e não haverá nenhum gasto ou remuneração resultante dela. Garantimos que sua identidade será tratada com sigilo e portanto o Sr(a) não será identificado. Caso queira (a) senhor(a) poderá, a qualquer momento, desistir de participar e retirar sua autorização. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com a pesquisadora ou com a instituição. Quaisquer dúvidas que o (a) senhor(a) apresentar serão esclarecidas pelo(a) pesquisador(a) e o Sr., caso queira poderá entrar em contato também com o Comitê de ética da Universidade do Estado da Bahia. Esclareço ainda que de acordo com as leis brasileira o Sr (a) tem direito a indenização caso seja prejudicado por esta pesquisa. O (a) senhor (a) receberá uma cópia deste termo onde consta o contato dos pesquisadores, que poderão tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

#### **V. INFORMAÇÕES DE NOMES, ENDEREÇOS E TELEFONES DOS RESPONSÁVEIS PELO ACOMPANHAMENTO DA PESQUISA, PARA CONTATO EM CASO DE DÚVIDAS**

**PESQUISADOR(A) RESPONSÁVEL:** Oton Magno Santana dos Santos  
**Endereço:** Avenida Sete de setembro, 3495, Apto. 610, Ed. Porto do Sol, Bairro: Barra, Salvador-BA  
**e-mail:** otonmagno@gmail.com  
**Telefone:** (71)3561-4232/71(99402-1103)

**Comitê de Ética em Pesquisa- CEP/UNEB** Rua Silveira Martins, 2555, Prédio da Reitoria, 1º andar-Cabula, Salvador- BA. CEP: 41.150-000. Tel.: 71 3117-2399 e-mail: [cepuneb@uneb.br](mailto:cepuneb@uneb.br)

**Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP- End:** SRTV 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar – Asa Norte CEP: 70719-040, Brasília-DF

#### **V. CONSENTIMENTO PÓS-ESCLARECIDO**

Após ter sido devidamente esclarecido pelo pesquisador(a) sobre os objetivos benéficos da pesquisa e riscos de minha participação na pesquisa **EDUCAÇÃO LITERÁRIA COMO EXERCÍCIO DE CIDADANIA NOS PROCESSOS DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE**

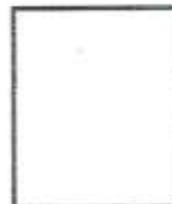
Pesquisa submetida ao Comitê de ética em pesquisa com seres Humanos da Universidade do estado da Bahia , aprovado sob numero de parecer: \_\_\_\_\_ em \_\_\_\_\_  
 consulta disponível no link : <http://aplicacao.saude.gov.br/plataformabrasil>

PROFESSORES E ESTUDANTES DA EDUCAÇÃO BÁSICA, e ter entendido o que me foi explicado, concordo em participar sob livre e espontânea vontade, como voluntário consinto que os resultados obtidos sejam apresentados e publicados em eventos e artigos científicos desde que a minha identificação não seja realizada e assinarei este documento em duas vias sendo uma destinada ao pesquisador e outra a via que a mim.

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

Luciano dos Reis Silveira

Assinatura do participante da pesquisa



[Signature]  
Assinatura do pesquisador discente  
(orientando)

\_\_\_\_\_  
Assinatura do professor responsável  
(orientador)

Pesquisa submetida ao Comitê de ética em pesquisa com seres Humanos da Universidade do estado da Bahia, aprovado sob numero de parecer: \_\_\_\_\_ em \_\_\_\_\_, consulta disponível no link : <http://aplicacao.saude.gov.br/plataformabrasil>



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA**  
**DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E TECNOLOGIAS**  
**CAMPUS XX**  
**COLEGIADO DE LETRAS**

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

ESTA PESQUISA SEGUIRÁ OS CRITÉRIOS DA ÉTICA EM PESQUISA COM SERES HUMANOS CONFORME RESOLUÇÃO  
 Nº 466/12 DO CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE.

**I - DADOS DE IDENTIFICAÇÃO**

Nome do Participante: Letícia da Silva Santos  
 Documento de Identidade nº: 21.659-427-27 Sexo: F  M ( )  
 Data de Nascimento: 03/02/1997  
 Endereço: Fazenda Barreira 3 Complemento: \_\_\_\_\_  
 Bairro: Barreira Cidade: Santo Estevão CEP: 43.190-000  
 Telefone: (75) 99272-2097/(75) 9828-1354

**II - DADOS SOBRE A PESQUISA CIENTÍFICA:**

1. **TÍTULO DO PROTOCOLO DE PESQUISA:** Educação literária como exercício de cidadania nos processos de ensino-aprendizagem de professores e estudantes da educação básica
2. **PESQUISADOR(A) RESPONSÁVEL:** Oton Magno Santana dos Santos
3. **CARGO/FUNÇÃO:** Professor/pesquisador responsável

**III - EXPLICAÇÕES DO PESQUISADOR AO PARTICIPANTE SOBRE A PESQUISA:**

O (a) senhor (a) está sendo convidado (a) para participar da pesquisa: **EDUCAÇÃO LITERÁRIA COMO EXERCÍCIO DE CIDADANIA NOS PROCESSOS DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE PROFESSORES E ESTUDANTES DA EDUCAÇÃO BÁSICA**, de responsabilidade do pesquisador **Oton Magno Santana dos Santos**, docente da Universidade do Estado da Bahia que tem como objetivo investigar como os conteúdos de representações da educação literária praticada em escolas públicas de Brumado (BA) podem contribuir para exercício da cidadania nos processos de ensino-aprendizagem de professores e estudantes da educação básica. A realização desta pesquisa trará ou poderá trazer benefícios a partir da discussão sobre os modelos de educação literária coexistentes nas escolas participantes desta pesquisa através dos instrumentos de coletas de previamente delimitados. Diretamente, os benefícios estarão relacionados à produção de uma proposta de trabalho em conjunto com os professores de língua portuguesa e literatura das escolas participantes da pesquisa, ouvidos os estudantes e também os seus pais e mães. Além disso, prevemos a participação da comunidade escolar nos grupos de pesquisa existentes na UNEB de Brumado, a construção de propostas de

Pesquisa submetida ao Comitê de ética em pesquisa com seres Humanos da Universidade do estado da Bahia, aprovado sob numero de parecer: \_\_\_\_\_ em \_\_\_\_\_, consulta disponível no link: <http://aplicacao.saude.gov.br/plataformabrasil>

conteúdo programático para os professores participantes levando em conta as necessidades de toda a comunidade escolar percebidas na pesquisa e a realização de um seminário de pesquisa, aberto à comunidade, até o final do projeto, para discussão da temática com a apresentação dos resultados alcançados. Caso aceite o Senhor(a) será entrevistado (a) pelo(a) aluno(a) .....do curso de graduação em Letras. Devido a coleta de informações o senhor poderá se sentir incomodado e/ou constrangido em responder algumas questões, como rememorar momentos tristes de sua vida. No entanto, asseguramos que este estudo apresenta risco mínimo, isto é, o mesmo risco existente em atividades rotineiras como conversar, tomar banho, ler etc. Sua participação é voluntária e não haverá nenhum gasto ou remuneração resultante dela. Garantimos que sua identidade será tratada com sigilo e portanto o Sr(a) não será identificado. Caso queira (a) senhor(a) poderá, a qualquer momento, desistir de participar e retirar sua autorização. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com a pesquisadora ou com a instituição. Quaisquer dúvidas que o (a) senhor(a) apresentar serão esclarecidas pelo(a) pesquisador(a) e o Sr., caso queira poderá entrar em contato também com o Comitê de ética da Universidade do Estado da Bahia. Esclareço ainda que de acordo com as leis brasileira o Sr (a) tem direito a indenização caso seja prejudicado por esta pesquisa. O (a) senhor (a) receberá uma cópia deste termo onde consta o contato dos pesquisadores, que poderão tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

#### V. INFORMAÇÕES DE NOMES, ENDEREÇOS E TELEFONES DOS RESPONSÁVEIS PELO ACOMPANHAMENTO DA PESQUISA, PARA CONTATO EM CASO DE DÚVIDAS

**PESQUISADOR(A) RESPONSÁVEL:** Oton Magno Santana dos Santos

**Endereço:** Avenida Sete de setembro, 3495, Apto. 610, Ed. Porto do Sol, Bairro: Barra, Salvador-BA

**e-mail:** otonmagno@gmail.com

**Telefone:** (71)3561-4232/71(99402-1103)

**Comitê de Ética em Pesquisa- CEP/UNEB** Rua Silveira Martins, 2555, Prédio da Reitoria, 1º andar-Cabula, Salvador- BA. CEP: 41.150-000. Tel.: 71 3117-2399 e-mail: [cepuneb@uneb.br](mailto:cepuneb@uneb.br)

**Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP- End:** SRTV 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar – Asa Norte CEP: 70719-040, Brasília-DF

#### V. CONSENTIMENTO PÓS-ESCLARECIDO

Após ter sido devidamente esclarecido pelo pesquisador(a) sobre os objetivos benéficos da pesquisa e riscos de minha participação na pesquisa **EDUCAÇÃO LITERÁRIA COMO EXERCÍCIO DE CIDADANIA NOS PROCESSOS DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE**

Pesquisa submetida ao Comitê de ética em pesquisa com seres Humanos da Universidade do estado da Bahia , aprovado sob numero de parecer: \_\_\_\_\_ em \_\_\_\_\_,

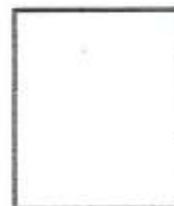
consulta disponível no link : [http](http://aplicacao.saude.gov.br/plataformabrasil)

<http://aplicacao.saude.gov.br/plataformabrasil>

PROFESSORES E ESTUDANTES DA EDUCAÇÃO BÁSICA, e ter entendido o que me foi explicado, concordo em participar sob livre e espontânea vontade, como voluntário consinto que os resultados obtidos sejam apresentados e publicados em eventos e artigos científicos desde que a minha identificação não seja realizada e assinarei este documento em duas vias sendo uma destinada ao pesquisador e outra a via que a mim.

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

Natalia da Silva Santos  
Assinatura do participante da pesquisa



[Handwritten Signature]  
Assinatura do pesquisador discente  
(orientando)

\_\_\_\_\_  
Assinatura do professor responsável  
(orientador)

Pesquisa submetida ao Comitê de ética em pesquisa com seres Humanos da Universidade do estado da Bahia, aprovado sob numero de parecer: \_\_\_\_\_ em \_\_\_\_\_, consulta disponível no link : <http://aplicacao.saude.gov.br/plataformabrasil>



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA**  
**DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E TECNOLOGIAS**  
**CAMPUS XX**  
**COLEGIADO DE LETRAS**

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**  
 ESTA PESQUISA SEGUIRÁ OS CRITÉRIOS DA ÉTICA EM PESQUISA COM SERES HUMANOS CONFORME RESOLUÇÃO  
 Nº 466/12 DO CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE.

**I - DADOS DE IDENTIFICAÇÃO**

Nome do Participante: Benamio dos Santos e Silva  
 Documento de Identidade nº: \_\_\_\_\_ Sexo: F ( ) M (  )  
 Data de Nascimento: 30 / 3 / 2004  
 Endereço: \_\_\_\_\_ Complemento: \_\_\_\_\_  
 Bairro: \_\_\_\_\_ Cidade: Santo Estevão CEP: \_\_\_\_\_  
 Telefone: (75) 9913634 / (0) 2 / \_\_\_\_\_

**II - DADOS SOBRE A PESQUISA CIENTÍFICA:**

1. **TÍTULO DO PROTOCOLO DE PESQUISA:** Educação literária como exercício de cidadania nos processos de ensino-aprendizagem de professores e estudantes da educação básica
2. **PESQUISADOR(A) RESPONSÁVEL:** Oton Magno Santana dos Santos
3. **CARGO/FUNÇÃO:** Professor/pesquisador responsável

**III - EXPLICAÇÕES DO PESQUISADOR AO PARTICIPANTE SOBRE A PESQUISA:**

O (a) senhor (a) está sendo convidado (a) para participar da pesquisa: **EDUCAÇÃO LITERÁRIA COMO EXERCÍCIO DE CIDADANIA NOS PROCESSOS DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE PROFESSORES E ESTUDANTES DA EDUCAÇÃO BÁSICA**, de responsabilidade do pesquisador **Oton Magno Santana dos Santos**, docente da Universidade do Estado da Bahia que tem como objetivo investigar como os conteúdos de representações da educação literária praticada em escolas públicas de Brumado (BA) podem contribuir para exercício da cidadania nos processos de ensino-aprendizagem de professores e estudantes da educação básica. A realização desta pesquisa trará ou poderá trazer benefícios a partir da discussão sobre os modelos de educação literária coexistentes nas escolas participantes desta pesquisa através dos instrumentos de coletas de previamente delimitados. Diretamente, os benefícios estarão relacionados à produção de uma proposta de trabalho em conjunto com os professores de língua portuguesa e literatura das escolas participantes da pesquisa, ouvidos os estudantes e também os seus pais e mães. Além disso, prevemos a participação da comunidade escolar nos grupos de pesquisa existentes na UNEB de Brumado, a construção de propostas de

Pesquisa submetida ao Comitê de ética em pesquisa com seres Humanos da Universidade do estado da Bahia, aprovado sob numero de parecer: \_\_\_\_\_ em \_\_\_\_\_, consulta disponível no link: <http://aplicacao.saude.gov.br/plataformabrasil>

conteúdo programático para os professores participantes levando em conta as necessidades de toda a comunidade escolar percebidas na pesquisa e a realização de um seminário de pesquisa, aberto à comunidade, até o final do projeto, para discussão da temática com a apresentação dos resultados alcançados. Caso aceite o Senhor(a) será entrevistado (a) pelo(a) aluno(a) .....do curso de graduação em Letras. Devido a coleta de informações o senhor poderá se sentir incomodado e/ou constrangido em responder algumas questões, como rememorar momentos tristes de sua vida. No entanto, asseguramos que este estudo apresenta risco mínimo, isto é, o mesmo risco existente em atividades rotineiras como conversar, tomar banho, ler etc. Sua participação é voluntária e não haverá nenhum gasto ou remuneração resultante dela. Garantimos que sua identidade será tratada com sigilo e portanto o Sr(a) não será identificado. Caso queira (a) senhor(a) poderá, a qualquer momento, desistir de participar e retirar sua autorização. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com a pesquisadora ou com a instituição. Quaisquer dúvidas que o (a) senhor(a) apresentar serão esclarecidas pelo(a) pesquisador(a) e o Sr., caso queira poderá entrar em contato também com o Comitê de ética da Universidade do Estado da Bahia. Esclareço ainda que de acordo com as leis brasileira o Sr (a) tem direito a indenização caso seja prejudicado por esta pesquisa. O (a) senhor (a) receberá uma cópia deste termo onde consta o contato dos pesquisadores, que poderão tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

#### **V. INFORMAÇÕES DE NOMES, ENDEREÇOS E TELEFONES DOS RESPONSÁVEIS PELO ACOMPANHAMENTO DA PESQUISA, PARA CONTATO EM CASO DE DÚVIDAS**

**PESQUISADOR(A) RESPONSÁVEL:** Oton Magno Santana dos Santos  
**Endereço:** Avenida Sete de setembro, 3495, Apto. 610, Ed. Porto do Sol, Bairro: Barra, Salvador-BA  
**e-mail:** otonmagno@gmail.com  
**Telefone:** (71)3561-4232/71(99402-1103)

**Comitê de Ética em Pesquisa- CEP/UNEB** Rua Silveira Martins, 2555, Prédio da Reitoria, 1º andar-Cabula, Salvador- BA. CEP: 41.150-000. Tel.: 71 3117-2399 e-mail: [cepuneb@uneb.br](mailto:cepuneb@uneb.br)

**Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP- End:** SRTV 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar – Asa Norte CEP: 70719-040, Brasília-DF

#### **V. CONSENTIMENTO PÓS-ESCLARECIDO**

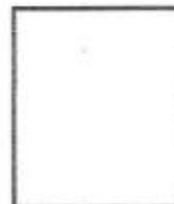
Após ter sido devidamente esclarecido pelo pesquisador(a) sobre os objetivos benéficos da pesquisa e riscos de minha participação na pesquisa **EDUCAÇÃO LITERÁRIA COMO EXERCÍCIO DE CIDADANIA NOS PROCESSOS DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE**

Pesquisa submetida ao Comitê de ética em pesquisa com seres Humanos da Universidade do estado da Bahia , aprovado sob numero de parecer: \_\_\_\_\_ em \_\_\_\_\_  
 consulta disponível no link : [http](http://aplicacao.saude.gov.br/plataformabrasil)  
<http://aplicacao.saude.gov.br/plataformabrasil>

PROFESSORES E ESTUDANTES DA EDUCAÇÃO BÁSICA, e ter entendido o que me foi explicado, concordo em participar sob livre e espontânea vontade, como voluntário consinto que os resultados obtidos sejam apresentados e publicados em eventos e artigos científicos desde que a minha identificação não seja realizada e assinarei este documento em duas vias sendo uma destinada ao pesquisador e outra a via que a mim.

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

Rozamaria dos Santos emencião  
Assinatura do participante da pesquisa



[Handwritten Signature]  
Assinatura do pesquisador discente  
(orientando)

\_\_\_\_\_  
Assinatura do professor responsável  
(orientador)

Pesquisa submetida ao Comitê de ética em pesquisa com seres Humanos da Universidade do estado da Bahia, aprovado sob numero de parecer: \_\_\_\_\_ em \_\_\_\_\_, consulta disponível no link : <http://aplicacao.saude.gov.br/plataformabrasil>



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA**  
**DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E TECNOLOGIAS**  
**CAMPUS XX**  
**COLEGIADO DE LETRAS**

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

ESTA PESQUISA SEGUIRÁ OS CRITÉRIOS DA ÉTICA EM PESQUISA COM SERES HUMANOS CONFORME RESOLUÇÃO  
 Nº 466/12 DO CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE.

**I - DADOS DE IDENTIFICAÇÃO**

Nome do Participante: Jaqueline dos Santos Fernandes  
 Documento de Identidade nº: 20.338.402-47 Sexo: F (+) M ( )  
 Data de Nascimento: 29/11/1989  
 Endereço: Rua A Brumado cardinal Gal. mani 371 Complemento: CURVA  
 Bairro: conjunto Esmeral Cidade: santa Estevão CEP: \_\_\_\_\_  
 Telefone: (25) 8169914211 / \_\_\_\_\_

**II - DADOS SOBRE A PESQUISA CIENTÍFICA:**

1. **TÍTULO DO PROTOCOLO DE PESQUISA:** Educação literária como exercício de cidadania nos processos de ensino-aprendizagem de professores e estudantes da educação básica
2. **PESQUISADOR(A) RESPONSÁVEL:** Oton Magno Santana dos Santos
3. **CARGO/FUNÇÃO:** Professor/pesquisador responsável

**III - EXPLICAÇÕES DO PESQUISADOR AO PARTICIPANTE SOBRE A PESQUISA:**

O (a) senhor (a) está sendo convidado (a) para participar da pesquisa: **EDUCAÇÃO LITERÁRIA COMO EXERCÍCIO DE CIDADANIA NOS PROCESSOS DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE PROFESSORES E ESTUDANTES DA EDUCAÇÃO BÁSICA**, de responsabilidade do pesquisador **Oton Magno Santana dos Santos**, docente da Universidade do Estado da Bahia que tem como objetivo investigar como os conteúdos de representações da educação literária praticada em escolas públicas de Brumado (BA) podem contribuir para exercício da cidadania nos processos de ensino-aprendizagem de professores e estudantes da educação básica. A realização desta pesquisa trará ou poderá trazer benefícios a partir da discussão sobre os modelos de educação literária coexistentes nas escolas participantes desta pesquisa através dos instrumentos de coletas de previamente delimitados. Diretamente, os benefícios estarão relacionados à produção de uma proposta de trabalho em conjunto com os professores de língua portuguesa e literatura das escolas participantes da pesquisa, ouvidos os estudantes e também os seus pais e mães. Além disso, prevemos a participação da comunidade escolar nos grupos de pesquisa existentes na UNEB de Brumado, a construção de propostas de

Pesquisa submetida ao Comitê de ética em pesquisa com seres Humanos da Universidade do estado da Bahia, aprovado sob numero de parecer: \_\_\_\_\_ em \_\_\_\_\_  
 consulta disponível no link : <http://aplicacao.saude.gov.br/plataformabrasil>

conteúdo programático para os professores participantes levando em conta as necessidades de toda a comunidade escolar percebidas na pesquisa e a realização de um seminário de pesquisa, aberto à comunidade, até o final do projeto, para discussão da temática com a apresentação dos resultados alcançados. Caso aceite o Senhor(a) será entrevistado (a) pelo(a) aluno(a) .....do curso de graduação em Letras. Devido a coleta de informações o senhor poderá se sentir incomodado e/ou constrangido em responder algumas questões, como rememorar momentos tristes de sua vida. No entanto, asseguramos que este estudo apresenta risco mínimo, isto é, o mesmo risco existente em atividades rotineiras como conversar, tomar banho, ler etc. Sua participação é voluntária e não haverá nenhum gasto ou remuneração resultante dela. Garantimos que sua identidade será tratada com sigilo e portanto o Sr(a) não será identificado. Caso queira (a) senhor(a) poderá, a qualquer momento, desistir de participar e retirar sua autorização. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com a pesquisadora ou com a instituição. Quaisquer dúvidas que o (a) senhor(a) apresentar serão esclarecidas pelo(a) pesquisador(a) e o Sr., caso queira poderá entrar em contato também com o Comitê de ética da Universidade do Estado da Bahia. Esclareço ainda que de acordo com as leis brasileira o Sr (a) tem direito a indenização caso seja prejudicado por esta pesquisa. O (a) senhor (a) receberá uma cópia deste termo onde consta o contato dos pesquisadores, que poderão tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

#### **V. INFORMAÇÕES DE NOMES, ENDEREÇOS E TELEFONES DOS RESPONSÁVEIS PELO ACOMPANHAMENTO DA PESQUISA, PARA CONTATO EM CASO DE DÚVIDAS**

**PESQUISADOR(A) RESPONSÁVEL:** Oton Magno Santana dos Santos  
**Endereço:** Avenida Sete de setembro, 3495, Apto. 610, Ed. Porto do Sol, Bairro: Barra, Salvador-BA  
**e-mail:** otonmagno@gmail.com  
**Telefone:** (71)3561-4232/71(99402-1103)

**Comitê de Ética em Pesquisa- CEP/UNEB** Rua Silveira Martins, 2555, Prédio da Reitoria, 1º andar-Cabula, Salvador- BA. CEP: 41.150-000. Tel.: 71 3117-2399 e-mail: [cepuneb@uneb.br](mailto:cepuneb@uneb.br)

**Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP- End:** SRTV 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar – Asa Norte CEP: 70719-040, Brasília-DF

#### **V. CONSENTIMENTO PÓS-ESCLARECIDO**

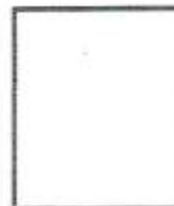
Após ter sido devidamente esclarecido pelo pesquisador(a) sobre os objetivos benéficos da pesquisa e riscos de minha participação na pesquisa **EDUCAÇÃO LITERÁRIA COMO EXERCÍCIO DE CIDADANIA NOS PROCESSOS DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE**

Pesquisa submetida ao Comitê de ética em pesquisa com seres Humanos da Universidade do estado da Bahia , aprovado sob numero de parecer: \_\_\_\_\_ em \_\_\_\_\_, consulta disponível no link : <http://aplicacao.saude.gov.br/plataformabrasil>

PROFESSORES E ESTUDANTES DA EDUCAÇÃO BÁSICA, e ter entendido o que me foi explicado, concordo em participar sob livre e espontânea vontade, como voluntário consinto que os resultados obtidos sejam apresentados e publicados em eventos e artigos científicos desde que a minha identificação não seja realizada e assinarci este documento em duas vias sendo uma destinada ao pesquisador e outra a via que a mim.

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

*Lyqueline dos Santos Almeida*  
Assinatura do participante da pesquisa



*[Handwritten Signature]*  
\_\_\_\_\_  
Assinatura do pesquisador discente  
(orientando)

\_\_\_\_\_  
Assinatura do professor responsável  
(orientador)

Pesquisa submetida ao Comitê de ética em pesquisa com seres Humanos da Universidade do estado da Bahia, aprovado sob numero de parecer: \_\_\_\_\_ em \_\_\_\_\_, consulta disponível no link : <http://aplicacao.saude.gov.br/plataformabrasil>



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA**  
**DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E TECNOLOGIAS**  
**CAMPUS XX**  
**COLEGIADO DE LETRAS**

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**  
 ESTA PESQUISA SEGUIRÁ OS CRITÉRIOS DA ÉTICA EM PESQUISA COM SERES HUMANOS CONFORME RESOLUÇÃO  
 Nº 466/12 DO CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE.

**I - DADOS DE IDENTIFICAÇÃO**

Nome do Participante: Adriano de Souza Brito  
 Documento de Identidade nº: \_\_\_\_\_ Sexo: F (X) M ( )  
 Data de Nascimento: 19/08/2000  
 Endereço: Sanjoão Batista Complemento: \_\_\_\_\_  
 Bairro: \_\_\_\_\_ Cidade: \_\_\_\_\_ CEP: 44740-200  
 Telefone: (85) 98202921 / \_\_\_\_\_

**II - DADOS SOBRE A PESQUISA CIENTÍFICA:**

1. **TÍTULO DO PROTOCOLO DE PESQUISA:** Educação literária como exercício de cidadania nos processos de ensino-aprendizagem de professores e estudantes da educação básica
2. **PESQUISADOR(A) RESPONSÁVEL:** Oton Magno Santana dos Santos
3. **CARGO/FUNÇÃO:** Professor/pesquisador responsável

**III - EXPLICAÇÕES DO PESQUISADOR AO PARTICIPANTE SOBRE A PESQUISA:**

O (a) senhor (a) está sendo convidado (a) para participar da pesquisa: **EDUCAÇÃO LITERÁRIA COMO EXERCÍCIO DE CIDADANIA NOS PROCESSOS DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE PROFESSORES E ESTUDANTES DA EDUCAÇÃO BÁSICA**, de responsabilidade do pesquisador **Oton Magno Santana dos Santos**, docente da Universidade do Estado da Bahia que tem como objetivo investigar como os conteúdos de representações da educação literária praticada em escolas públicas de Brumado (BA) podem contribuir para exercício da cidadania nos processos de ensino-aprendizagem de professores e estudantes da educação básica. A realização desta pesquisa trará ou poderá trazer benefícios a partir da discussão sobre os modelos de educação literária coexistentes nas escolas participantes desta pesquisa através dos instrumentos de coletas de previamente delimitados. Diretamente, os benefícios estarão relacionados à produção de uma proposta de trabalho em conjunto com os professores de língua portuguesa e literatura das escolas participantes da pesquisa, ouvidos os estudantes e também os seus pais e mães. Além disso, prevemos a participação da comunidade escolar nos grupos de pesquisa existentes na UNEB de Brumado, a construção de propostas de

Pesquisa submetida ao Comitê de ética em pesquisa com seres Humanos da Universidade do estado da Bahia, aprovado sob numero de parecer: \_\_\_\_\_ em \_\_\_\_\_, consulta disponível no link: <http://aplicacao.saude.gov.br/plataformabrasil>

conteúdo programático para os professores participantes levando em conta as necessidades de toda a comunidade escolar percebidas na pesquisa e a realização de um seminário de pesquisa, aberto à comunidade, até o final do projeto, para discussão da temática com a apresentação dos resultados alcançados. Caso aceite o Senhor(a) será entrevistado (a) pelo(a) aluno(a) .....do curso de graduação em Letras. Devido a coleta de informações o senhor poderá se sentir incomodado e/ou constrangido em responder algumas questões, como rememorar momentos tristes de sua vida. No entanto, asseguramos que este estudo apresenta risco mínimo, isto é, o mesmo risco existente em atividades rotineiras como conversar, tomar banho, ler etc. Sua participação é voluntária e não haverá nenhum gasto ou remuneração resultante dela. Garantimos que sua identidade será tratada com sigilo e portanto o Sr(a) não será identificado. Caso queira (a) senhor(a) poderá, a qualquer momento, desistir de participar e retirar sua autorização. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com a pesquisadora ou com a instituição. Quaisquer dúvidas que o (a) senhor(a) apresentar serão esclarecidas pelo(a) pesquisador(a) e o Sr., caso queira poderá entrar em contato também com o Comitê de ética da Universidade do Estado da Bahia. Esclareço ainda que de acordo com as leis brasileira o Sr (a) tem direito a indenização caso seja prejudicado por esta pesquisa. O (a) senhor (a) receberá uma cópia deste termo onde consta o contato dos pesquisadores, que poderão tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

#### **V. INFORMAÇÕES DE NOMES, ENDEREÇOS E TELEFONES DOS RESPONSÁVEIS PELO ACOMPANHAMENTO DA PESQUISA, PARA CONTATO EM CASO DE DÚVIDAS**

**PESQUISADOR(A) RESPONSÁVEL:** Oton Magno Santana dos Santos  
**Endereço:** Avenida Sete de setembro, 3495, Apto. 610, Ed. Porto do Sol, Bairro: Barra, Salvador-BA  
**e-mail:** otonmagno@gmail.com  
**Telefone:** (71)3561-4232/71(99402-1103)

**Comitê de Ética em Pesquisa- CEP/UNEB** Rua Silveira Martins, 2555, Prédio da Reitoria, 1º andar-Cabula, Salvador- BA. CEP: 41.150-000. Tel.: 71 3117-2399 e-mail: [cepuneb@uneb.br](mailto:cepuneb@uneb.br)

**Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP- End:** SRTV 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar – Asa Norte CEP: 70719-040, Brasília-DF

#### **V. CONSENTIMENTO PÓS-ESCLARECIDO**

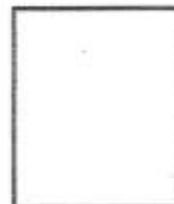
Após ter sido devidamente esclarecido pelo pesquisador(a) sobre os objetivos benéficos da pesquisa e riscos de minha participação na pesquisa **EDUCAÇÃO LITERÁRIA COMO EXERCÍCIO DE CIDADANIA NOS PROCESSOS DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE**

Pesquisa submetida ao Comitê de ética em pesquisa com seres Humanos da Universidade do estado da Bahia , aprovado sob numero de parecer: \_\_\_\_\_ em \_\_\_\_\_, consulta disponível no link : <http://aplicacao.saude.gov.br/plataformabrasil>

PROFESSORES E ESTUDANTES DA EDUCAÇÃO BÁSICA, e ter entendido o que me foi explicado, concordo em participar sob livre e espontânea vontade, como voluntário consinto que os resultados obtidos sejam apresentados e publicados em eventos e artigos científicos desde que a minha identificação não seja realizada e assinarei este documento em duas vias sendo uma destinada ao pesquisador e outra a via que a mim.

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

  
Assinatura do participante da pesquisa



  
Assinatura do pesquisador discente  
(orientando)

\_\_\_\_\_  
Assinatura do professor responsável  
(orientador)

Pesquisa submetida ao Comitê de ética em pesquisa com seres Humanos da Universidade do estado da Bahia, aprovado sob numero de parecer: \_\_\_\_\_ em \_\_\_\_\_, consulta disponível no link : <http://aplicacao.saude.gov.br/plataformabrasil>