DOI: http://dx.doi.org/10.18764/2358-4319.v14n3p448-473

MEMÓRIAS DE MULHERES AFRODESCENDENTES DE SUCESSO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Efigênia Alves Neres [[1]](#footnote-1)

Francis Musa Boakari [[2]](#footnote-2)

Francilene Brito da Silva [[3]](#footnote-3)

RESUMO

O presente texto expõe um dos resultados de estudos e experiências vivenciadas no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí- PPGEd/UFPI. Através da pesquisa que resultou na Dissertação intitulada, “Histórias que se cruzam na EJA: as Trajetórias de Vida de Mulheres Afrodescendentes de Sucesso Educacional”, em que a primeira autora buscou problematizar como mulheres afrodescendentes interpretam a sua trajetória de vida e sua passagem pela EJA, expondo também, implicações advindas destas em suas formas de organização da vida e no enfrentamento das suas dificuldades socioculturais, considerando os fatores de gênero-raça-classe. Neste artigo buscamos refletir sobre as memórias de duas mulheres afrodescendentes, egressas da EJA, participantes da citada investigação. A intenção foi analisar, a partir das histórias de vida de cada uma, as táticas utilizadas por elas para que pudessem alcançar a emancipação social, e assim obterem o sucesso educacional/profissional desejado por cada uma delas, de maneira singular. As discussões foram feitas a partir dos seguintes autores/as: Arroyo (2014, 2017), Boakari (2010, 2015, 2019), Certeau (1994), Guimarães (2013), Martins (2013), dentre outros/as. A análise dos dados e as suas interpretações evidenciaram que há lições nas trajetórias educativas, que nos mostram como essas mulheres utilizaram o direito a educação como ferramenta para superar algumas dificuldades impostas pela condição interseccional de ser mulher-afrodescendente-pobre no Brasil. Essas mulheres afrodescendentes, por meio de táticas subverteram a lógica social brasileira, e ocuparam lugares que não eram comuns a elas, nem para muitas outras, com características semelhantes e em condições parecidas.

**Palavras-chave**: Mulheres Afrodescendentes Sujeitas de sua História. EJA como Direito e Tática. Sucesso Educacional e Socioprofissional.

SOME SUCCESSFUL WOMEN OF AFRICAN DESCENT IN YOUTH AND ADULT EDUCATION PROGRAMS: MEMORIES OF SUBVERSION

ABSTRACT

This text presents some results of studies and experiences lived in the Graduate Program in Education at the Federal University of Piauí (PPGEd/UFPI). With help from the research that resulted in the Master´s Thesis entitled "Stories that intersect in EJA (Youth and Adult Education Programs): the Life Trajectories and Educational Success of Women of African Descent", we problematized how women of African descendance interpret their trajectories in life and times spent in EJA programs. Implications arising from these experiences in terms of how they helped the women organize their lives and face their sociocultural difficulties, considering gender-race-class factors, were considered. In this article, we seek to reflect on the memories of two Brazilian women of African descent, graduates from EJA programs, with the intention to analyze, from the life stories of each one, the tactics used by them to achieve social emancipation and attain the educational/professional success desired by each one of them, in a unique way. Discussions were supported by the following authors: Arroyo (2014; 2017), Boakari (2010; 2015; 2019), Certeau (1994), Guimarães (2013), Martins (2013), among others. Data analysis and their interpretations showed that there are lessons to be learned from the educational trajectories of the participants of the study, as they show us how these women used their right to an education as a tool to overcome difficulties imposed by their intersectional conditions of being poor Afro-descendant women in Brazil. These women of African origin, through tactics developed by each one, subverted the Brazilian social logic and occupied places that were not common for persons like them, nor for many others with similar characteristics and in similar conditions.

**Keywords:** Subject Afrodescendant Women of their History. EJA as Law and Tactics. Educational and Socioprofessional Success.

MEMORIAS DE ÉXITO DE MUJERES DESCENDIENTES AFRICANAS EM LA EDUCACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS

RESUMEN

Este texto presenta algunos resultados de estudios y experiencias vividas en el Programa de Posgrado en Educación de la Universidad Federal de Piauí-PPGEd/UFPI. A través de la investigación que dio como resultado la Disertación titulada "Historias que se cruzan en EJA: las Trayectorias de Vida de Mujeres Afrodescendientes de Éxito Educativo", tentamos problematizar cómo las mujeres afrodescendientes interpretan su trayectoria de vida y su paso por EJA, exponiendo también, las implicaciones que surgen de estos en sus formas de organizar su vida y en el enfrentamiento de sus dificultades socioculturales, considerando factores género-raza-clase. En este artículo buscamos reflexionar sobre la memoria de dos mujeres afrodescendientes, egresadas de EJA, que participan en la investigación antes mencionada. La intención fue analizar, a partir de las historias de vida de cada una, las tácticas utilizadas por ellas para que pudieran lograr la emancipación social y así obtener el éxito educativo/profesional deseado por cada una de ellas, de manera única. Las discusiones se basaron en los siguientes autores: Arroyo (2014; 2017), Boakari (2010; 2015; 2019), Certeau (1994), Guimarães (2013), Martins (2013), entre otros. El análisis de datos y sus interpretaciones mostraron que hay lecciones en las trayectorias educativas, que nos muestran cómo estas mujeres utilizaron el derecho a la educación como una herramienta para superar algunas dificultades impuestas por la condición interseccional de ser una mujer afrodescendiente pobre en Brasil. Estas mujeres afrodescendientes, mediante tácticas subvirtieron la lógica social brasileña y ocuparon lugares que no eran comunes a ellas, ni a muchas otras con características similares y en condiciones similares.

**Palabras clave:** Sujeto Mujeres Afrodescendientes de su Historia. EJA como ley y táctica. Éxito educativo y socioprofesional.

Introdução

O presente texto expõe alguns resultados de estudos e experiências vivenciadas ao longo de pesquisa desenvolvida a nível de Mestrado (biênio 2018-2020), no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí- PPGEd/UFPI.

No estudo da dissertação intitulado “Histórias que se cruzam na EJA: as Trajetórias de Vida de Mulheres Afrodescendentes de Sucesso Educacional”, a autora principal buscou problematizar como mulheres afrodescendentes interpretam a sua trajetória de vida e sua passagem pela EJA, e quais as implicações advindas disso em suas formas de organização da vida e no enfrentamento das suas dificuldades socioculturais, baseadas nas questões de gênero-raça-classe. Com esta pesquisa analisamos os aspectos escolares da EJA, e as táticas utilizadas por 02 (duas) mulheres afrodescendentes, para obterem o sucesso educacional/profissional desejado por cada uma delas de maneira singular.

Neste estudo procuramos definir mulheres afrodescendentes de sucesso, aquelas que, apesar do contexto de discriminação, preconceito e racismo em que estão inseridas demonstram uma reação positiva frente às adversidades da vida, apresentando atitudes de resistência, de crescimento, de autoconhecimento e afrorresiliência (MARTINS, 2013).

As categorias de gênero-raça-classe descritas neste trabalho, com o uso do hífen tem como intencionalidade apresentar a ideia de indissociabilidade, em que recorremos à categoria da Interseccionalidade, termo cunhado por uma jurista estadunidense, chamada Kimberlé W. Crenshaw (1989), a fim de apontar a interdependência das relações de poder, de gênero, de raça e de classe, às quais mulheres afrodescendentes enfrentam cotidianamente, devido ao pertencimento racial, sexual e, à sua realidade de pobreza socioeconômica. O mais importante sobre as relações interseccionais, entre estas, 03 (três) categorias centrais é que cada uma possa servir de disparadora para mover discriminações, envolvendo cada vez mais as outras, para assim servirem de suporte na manutenção das exclusões e violências explícitas-implícitas.

Utilizamos uma metodologia de cunho qualitativo, inspirada nas orientações de Minayo (2012), Richardson (2015) e Chizzoti (2011). E também, como método de investigação foi utilizado a História de Vida baseada nos estudos de Josso (2004) e Souza (2006), e como técnicas para acessar as informações relevantes, as Entrevistas de Histórias de Vida (REIS, 2017) e o Memorial de Formação (PRADO; CUNHA; SOLIGO, 2008).

Para análise dos dados do estudo, as inspirações vieram das contribuições de Laurence Bardin (2011) e Poirier, Valladon e Raybaut (1999), privilegiando a proposta da Análise de Conteúdo, que nos ajudou a entender como a dominação e a desigualdade são representadas, reproduzidas e combatidas por textos orais e escritos, no contexto social e político das mulheres afrodescendentes participantes da pesquisa.

Com essas escolhas teórico-metodológicas foi possível um espaço investigativo, onde as mulheres participantes podiam se colocar, e se fazer sujeitas de suas próprias histórias e compreensões, e assim viabilizar uma melhor aproximação da compreensão do que elas realmente entenderam de suas próprias vidas e atuações.

Neste texto, mais especificamente sobre as duas mulheres afrodescendentes e as suas relações com a EJA, buscamos problematizar: Quais experiências de vida fizeram com que essas mulheres percebessem a EJA como possibilidade de conclusão da escolarização básica, e garantia do direito à educação escolar para além do ensino médio? Qual a importância da EJA na vida dessas mulheres afrodescendentes, como possibilidade de sucesso educacional/profissional, frente às realidades das vidas social e escolar? Quais as táticas utilizadas por elas em suas experiências na EJA, a fim de que pudessem alcançar o sucesso educacional/profissional desejado por cada uma delas, de maneira singular.

As discussões foram feitas a partir das contribuições dos/as autores/as como, Boakari (2010, 2015, 2019), Martins (2013), Certeau (1994), Arroyo (2014, 2017), que nos ajudam a repensar as trajetórias de vida, bem como as trajetórias educacionais de mulheres afrodescendentes de sucesso e seus itinerários na EJA. Com ajuda dessas obras e textos, as experiências narradas chamam atenção pelos esforços dessas mulheres de descendência africana, trabalhadoras de origem rural, para chegar a frequentar a EJA e concluir a escolarização básica e o Ensino Superior.

INTER-RELAÇÕES ENTRE AS HISTÓRIAS DE VIDA DAS MULHERES AFRODESCENDENTES NA EJA

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

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

Pensamos lugar de fala, como determinado espaço criado para refutar a historiografia tradicional e a hierarquização de saberes, consequente da hierarquia social que, ao nos silenciar estruturalmente e historicamente, faz com que mulheres afrodescendentes sejam tratadas de maneira subalternizada, restringindo as nossas vozes epistêmicas, desvalorizando saberes e barrando-desviando oportunidades de acessar de forma lógica-humana à universidade e outros espaços de poder.

Quando falamos de resgatar nossas memórias acreditamos que estas ultrapassam a dimensão individual, pois as memórias de uma pessoa nunca são somente suas, uma vez que, nenhuma lembrança existe distanciada da sociedade que viveu relações entre pessoas. A memória, nessa perspectiva, não é individual, mas formada pela vivência de uma pessoa em diversos grupos ao mesmo tempo. É a soma das várias memórias coletivas que se alocam do ser e representam a sua parcela individual de experiência. Maurice Halbwachs, nos anos 20-30 sublinhou que, a memória deve ser entendida como um fenômeno coletivo e social construído coletivamente e submetido a flutuações, transformações e mudanças constantes.

As experiências de vida e educacionais das duas participantes da pesquisa, Maria Eloiza (54 anos) e Fabiana (36 anos)[[4]](#footnote-4) são marcadas por inúmeras situações, que geraram interrupções em seus processos de escolarização. Essas situações, na maioria das vezes estavam relacionadas às dificuldades financeiras enfrentadas por suas famílias, e pelo fato de residirem na zona rural, onde não havia escolas que ofertassem os anos finais do Ensino Fundamental e o Ensino Médio.

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

Observou-se que Maria Eloiza e Fabiana, apesar de viverem na zona rural em períodos diferentes, passaram por situações semelhantes de dificuldades de acesso e continuidade nos estudos, devido à falta de escolas públicas e transporte escolar nas comunidades em que viviam. Vindas de famílias de baixa renda, os pais não tinham condições financeiras de mantê-las na cidade de Campo Maior/PI estudando, o que ocasionou várias interrupções na escolarização básica.

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

[..] o problema das turmas multisseriadas está na ausência de uma capacitação específica dos professores envolvidos, na falta de material pedagógico adequado e, principalmente, a ausência de infraestrutura básica – material e de recursos humanos – que favoreça a atividade docente e garanta a efetividade do processo de ensino aprendizagem. Investindo nestes aspectos, as turmas multisseriadas poderiam se transformar numa boa alternativa para o meio rural, atendendo aos anseios da população em dispor de uma escola próxima do local de moradia dos alunos, sem prejuízo da qualidade do ensino ofertado, especificamente no caso das séries iniciais do ensino fundamental. (BRASIL, 2006. p. 19)

Sob a avaliação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) do ano de 2006, além dos problemas citados acima, em consequência da falta de uma política educacional que garantisse o processo de escolarização da população do campo, outros somaram-se: professores sem a devida formação profissional, ou sem formação continuada, ou ainda, um grande número de professores com contrato temporário, o que torna impossível a efetivação de qualquer política pública. Ou seja, há falta de professores efetivos que possam garantir um atendimento digno e de qualidade aos alunos/as do campo, pois, de acordo com o Inep (BRASIL, 2006), dos 86.129 (oitenta e seis mil, cento e vinte e nove) estabelecimentos de ensino rurais, 50.176 (cinquenta mil, cento e setenta e seis), ou seja, (37,4%) escolas são exclusivamente multisseriadas, com professores uni docentes, pouco qualificados e mal remunerados.

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

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

Abaixo, alguns esquemas com dados, que apontam indicadores oriundos da realidade descrita acima (IBGE, 2019):

Quadro I - Desigualdades sociais por cor ou raça no Brasil – 2019

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| INDICADORES | PRETOS E PARDOS | BRANCOS | ESPECIFICIDADES DE CÁLCULOS |
| Distribuição de Renda | 27,7% | 70,6% | Distribuição da população segundo a classe de 90% de pessoas em ordem crescente de rendimento domiciliar per capita. |
| Condições de Moradia | 1. 12,5% 2. 17,9% 3. 42,8%, | 1. 6,0% 2. 11,5% 3. 26,5% | 1. sem coleta de lixo 2. sem abastecimento de água por rede geral 3. sem esgotamento sanitário por rede coletora ou pluvial   (Resultado: Favorecimento da proliferação de doenças e da mortalidade infantil). |
| Taxa abaixo da Linha da Pobreza | 8,8% | 3,6% | Inferior a US$ 1,90/dia (pessoas com rendimento mensal domiciliar per capita abaixo das linhas de pobreza – com total: 6,5%) |
| Taxa de Analfabetismo | No meio urbano: 6,8%  No meio rural: 20,7% | No meio urbano: 3,1%  No meio rural: 11,0% | Brancos: 3,9% de toda amostra  Pretos e Pardos: 9,1% da amostra  Taxa de analfabetismo, segundo a situação do domicílio (pessoas de 15 ou mais anos de idade). |
| Frequência no Ensino Superior | 55,6% | 78,8% | Distribuição dos estudantes de 18 a 24 anos, segundo o nível de ensino frequentado. |
| Mercado de Trabalho – cargos gerenciais | 29,9% | 68,6% | Cargos gerenciais ocupados pela população referenciada aqui. Muitas vezes, ocorrem aproveitamento dos cursos realizados por cada população. |
| Mercado de Trabalho – subutilização | 29,0% | 18,8% | População na força de trabalho: soma de subutilização, da força de trabalho potencial, dentre outras características de cada população referenciada aqui. |
| Uso de Internet | 84,3% | 92,5% | População de 15 a 29 anos, que acessam a Internet. |
| Representação Política | 24,4% | 75,6% | Deputados Federais eleitos em 2018. |

Fonte: Quadro criado/editado pelos autores do texto de acordo com o documento Estudos e Pesquisas Informação Demográfica e Socioeconômica, n. 41, do IBGE (2019).

No que concerne a escolaridade, segundo dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (Módulo Educação- PNAD Contínua-2019), a desvantagem da população preta ou parda, em relação à população branca continuou evidente.

No ano de 2018, a taxa de analfabetismo da população preta ou parda com 15 (quinze) anos de idade, ou mais no Brasil passou de 9,8% no ano de 2016 para 9,1% no ano de 2018. A proporção de pessoas de 25 (vinte e cinco) anos ou mais de idade, com pelo menos o Ensino Médio completo, se ampliou de 37,3% para 40,3%. Ambos os indicadores, porém, permaneceram aquém dos observados na população branca, cuja taxa de analfabetismo era 3,9%, e a proporção de pessoas com pelo menos o Ensino Médio completo era 55,8%, considerando os mesmos grupos etários mencionados no ano de 2018.

O pior cenário em relação ao analfabetismo refere-se às pessoas pretas ou pardas residentes em domicílios rurais. De um total de 9,1% de analfabetos pretos ou pardos com 15 (quinze) anos ou mais de idade, 20,7% viviam no meio rural e 6,8% no meio urbano.

Mesmo uma pessoa leiga, visualizando esses dados poderá ver as disparidades das taxas, que nos aparecem como um espelho da realidade sócio racial no nosso país. Por isso, a escolarização oferecida (consequência social-racial) aos afrodescendentes, em especial àqueles/as oriundos do campo, medida tanto em aspectos quantitativos, quanto qualitativos é precária. A segregação espacial, as dificuldades financeiras da família, a necessidade do trabalho precoce, ou seja, vários aspectos expõem essa população, pertencente à classe mais pobre do país, a uma escolarização menos intensa, mais instável e de pior qualidade, em comparação à oferecida para a população dita mais favorecida e branca. O resultado desse processo é a acumulação de desvantagens, redundando numa realização escolar muito abaixo do aceitável.

Por exemplo, um entrave para a equalização do indicador de estudantes, cursando o Ensino Superior reside na menor taxa de ingresso da população preta ou parda nesse nível de ensino, comparada à da população branca. No ano de 2018, a taxa de ingresso era de 35,4% na população preta ou parda, e de 53,2% na população branca. Um fator que auxilia a compreensão desses resultados consiste na maior proporção de jovens pretos ou pardos que não dão seguimento aos estudos por terem que trabalhar ou procurar trabalho. De fato, nesse mesmo ano, entre os jovens de 18 (dezoito) a 24 (vinte e quatro) anos com Ensino Médio completo que não estavam frequentando a escola por tais motivos, 61,8% eram pretos ou pardos.

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

Com suas resistências e táticas, essas duas mulheres conseguiram subverter a lógica da história de brasileiras de descendência africana, quebrando paradigmas e estruturas por meio da educação, especificamente na EJA – tida como outro marcador de desigualdade e exclusão. Embora ao longo de suas trajetórias de vida pessoal e educacional estivessem em constante situação de “desvantagem”, no meio do caminho, elas foram criando táticas de enfrentamento às situações de opressão e negação que sofriam. Conseguiram chegar aos lugares que, pela lógica eurocêntrica e capitalista, não eram “naturalmente destinadas” a elas, e muito menos era “comum” sua presença. Na EJA, elas forjaram caminhos e construíram espaços de/para participação social mais ativa.

Neste trabalho entendemos como táticas, as ações utilizadas como respostas objetivadas às práticas de exclusão secular por essas mulheres afrodescendentes, para alcançar a mobilidade social, as inúmeras ações envidadas por elas para terem acesso à escola e conseguir permanecer nela, suas lutas diárias, os confrontos, o agir nas incertezas e ao mesmo tempo, acreditando que somente rompendo com essas estruturas conseguiriam alcançar o sucesso educacional desejado. Através de suas táticas no campo da educação formal, conseguiram desenvolver respostas renovadas, a fim de escrever, do seu jeito, suas próprias histórias.

Cada uma delas, de maneira tão singular conseguiu utilizar os espaços, as ocasiões e as possibilidades encontradas nas “lacunas” do sistema a seu favor. Sobre essas práticas cotidianas, a que chamamos nesta discussão, de táticas, Certeau (1994, p. 100-101) explica que elas são:

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

A lógica das táticas é que, conscientes das regras do sistema agimos sobre elas, no sentindo de subverter, criando espaços para aquilo que foge da “regra” e que não está previsto. Através das astúcias, dos enfrentamentos e afrontamentos construímos novos sentidos e novas narrativas sobre as nossas histórias desenvolvidas com as nossas marcas.

Elas são maneiras de atuarmos sobre as estratégias, estas são planejadas para lugares e tempos precisos, com objetivos projetados para “todos”. Acontece que, nesse “todos”, muitos de nós não estão incluídos. As táticas funcionam, então, como um saber que se apoia na memória, nas redes de pertencimento, nas frestas do estabelecido das estratégias. Elas não acontecem em lugares e nem com objetivos fixos e amplos. São práticas cotidianas no tempo da experiência, e aproveitam os lugares já estabelecidos em suas possibilidades esquecidas, ou não previstas pelo sistema que criou as estratégias e forjou poderes singulares, para criar lugares singulares aos seus praticantes culturais. Como também afirma Certeau (1994, p. 101): “a tática é a arte do fraco” que aprende a ser forte.

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

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

Dessa maneira, ao nos debruçar nas memórias das mulheres afrodescendentes, participantes desta pesquisa podemos perceber que resistir à situação socioeconômica em que estavam, se tornou tarefa diária. A cada dificuldade enfrentada, ao longo do percurso educacional, Maria Eloiza e Fabiana criavam motivos cotidianos para tentar subverter à lógica estrutural que as impedia de continuar frequentando a escola. Sendo assim, a EJA como lugar de estratégia, foi aproveitada por elas a partir mesmo da ausência de poder (as brechas) ou abandono/precarização do Estado. Com astúcia e coragem, essas mulheres perceberam ali, elementos que abririam possibilidades criadoras de acesso à educação institucionalizada.

Durante as suas trajetórias de vida, cada uma delas foi demonstrando características de pessoas afrorresilientes, aqui entendidas como aquelas que possuem a capacidade de enfrentar as adversidades de maneira positiva, usando seus recursos internos e externos, explicitando a necessidade de buscar sempre ser sujeitas e agentes de sua própria existência (MARTINS, 2013). Essa característica de uma persistência objetivada, lhes é atribuída por meio das suas histórias de enfrentamento e afrontamento a um sistema que insistia em lhes excluir do processo educacional.

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

Maria Eloiza, nos conta que se considera uma mulher afrodescendente de sucesso educacional, pois para chegar onde está hoje, como professora no ensino público, sua tática foi sempre agir com “*muita insistência, desistir jamais, insistir sempre”* (MEMORIAL DE FORMAÇÃO MARIA ELOIZA, 2019). Já Fabiana em suas narrativas descreveu que:

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

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

[...] focalizar a questão da mulher afrodescendente de êxito social onde o “sucesso é visto de outra maneira... explicado através da realização das/os outras/os, como satisfação em ver a/o outra/o feliz por causa das suas contribuições. Sucesso como possibilidade de fazer o que considera correto/relevante para efetivar mudanças positivas na vida de outras pessoas. [...] São mulheres desconhecidas porque o que fazem também não recebe da sociedade, o valor que merece. Entretanto, para o grupo dos historicamente excluídos e sistematicamente marginalizados, estas mulheres falam uma língua inestimável porque continuam a tradição de seus antepassados que viviam por causa de outras pessoas, vidas dedicadas aos outros a fim de ajudar na humanização da comunidade para contribuir na *hominização do mundo* (BOAKARI, 2015, p.33-34).

Dessa maneira entendemos que, o acesso à escolarização, se constitui como lugar de resistência, de lutas, de transformações e mudança da realidade. Dentro de um contexto social de discriminação, de racismo e sexismo a que mulher afrodescendente está inserida, a educação escolar é um mecanismo que possibilita essa mudança social. Quando ela conclui a escolarização básica e entra na universidade, ela inicia determinado movimento de transformação e de construção de uma identidade profissional, ao mesmo tempo em que se passa a visualizar outras mulheres, também na possibilidade de poderem se ver representadas, e se sentirem capazes de acessar esses mesmos espaços, em pé de igualdade como outras mulheres de origens não africanas.

Assim, contar nossas próprias histórias e falar sobre o sucesso educacional e profissional de mulheres afrodescendentes, se fazem extremamente importantes, porque são conquistas que precisam ser protegidas e nutridas por essas mulheres. Tivemos, e ainda temos que insistir em mostrar que nossas experiências, histórias e narrativas têm valor. Há ainda resquícios de certo pré-conceito ou desprezo machista de muitas pessoas na sociedade, a acreditarem que conteúdo e histórias de mulheres, ainda que sejam substantivo e reais, têm algo de mais frágil e mais suave, daquele estereótipo de “mulher sensível”.

Boakari (2019), ao definir sucesso como fenômeno subjetivo, dinâmico e fluído, dependente dos/as sujeitos/as envolvidos/as e das suas condições, especialmente históricas e familiares, nos ajuda a entender as perspectivas de sucesso educacional trazidas pelas participantes no memorial de formação. Definir sucesso de outra maneira, especialmente quando valores societais são priorizados, faria dessa condição humana, mais uma forma de dominação, tentativa de normatizar realizações vistas de modo mais subjetivo.

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

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

*Me defino como uma mulher de sucesso educacional e profissional. Quando olho para o passado da menina de 8 anos em uma zona rural, sem condições materiais para correr atrás de um futuro melhor, mas que correu atrás e conseguiu estudar em uma das melhores universidades do Estado - a Universidade Federal do Piauí, que após ter passado pela experiência da escola como auxiliar de secretaria; professora; diretora de escola e está conseguindo dá uma contribuição para a educação do seu Estado, na modalidade em que foi acolhida, enquanto técnica na coordenação de ensino da Secretaria de Estado da Educação e ainda no município como coordenadora pedagógica, sinto que o destino foi generoso comigo. Sou muito grata por tudo!* (MEMORIAL DE FORMAÇÃO MARIA ELOIZA, 2019).

Diante desses relatos compreendemos que a saída da EJA e a passagem pela universidade, além de ampliar o capital cultural dessas mulheres, oferecendo melhores oportunidades de ingresso no mercado de trabalho amplia também o capital social, abrindo avenidas de mobilidade e status, que normalmente estariam fechadas para os/as sujeitos/as da população afrodescendente. Embora frases como, “o destino foi generoso comigo”, nos aponte algo distante da realidade de batalha dessas mulheres, a consciência de que tudo poderia ter sido trágico, aparece implícita e voltamos a pensar como ela mesma – com as redes de pertencimento e memória acionadas – realizou práticas para fazer com que essa generosidade fosse possível.

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

A EJA COMO DIREITO HUMANO E POLÍTICA DE AÇÃO AFIRMATIVA

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

A partir das suas histórias contadas conseguimos identificar a maneira como elas encararam a possibilidade de retomar os estudos na escola. Uma oportunidade única, que garantiu a elas contar uma nova narrativa, de rompimentos, de saída do lugar a que estavam “destinadas”. O retorno à escola aparece para essas duas mulheres afrodescendentes, como espaço e momento em que poderiam semear os seus sonhos e desejos de sair da condição social em que estavam, e adquirir o conhecimento, que havia sido lhes negado historicamente.

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

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

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

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

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

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

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

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

Ao assumir esse conjunto de estratégias de enfrentamento às desigualdades persistentes e estruturantes, a EJA chama atenção, não somente para a desigualdade de renda, mas também para outras discriminações mal consideradas quanto às políticas universais baseadas em fatores como, raça, gênero, campo/cidade, idade, geração, deficiência, e outros semelhantes.

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

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

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

No nosso entendimento, colocar as questões de gênero-raça-classe é condição primordial nesse processo de garantia da educação escolar de todas as formas eficientes-eficazes, como um direito humano a todas/os na nossa sociedade contemporânea. Desse modo, no contexto contemporâneo, em que a informação e o conhecimento diversificado são matérias primas para atuação consciente, a EJA continua relevante e merecendo atenção crítica continuada.

Para Carreira (2014) é preciso, inicialmente, que ampliemos nossos olhares para disseminar e divulgar pesquisas e diagnósticos sobre os impactos das desigualdades de gênero-raça-classe na EJA, a fim de garantir a formulação, o planejamento e a avaliação de políticas especificas. Também se faz necessário construir uma proposta político pedagógica antidiscriminatória, antimachista, antirracista e contra todas as formas excludentes. Assim, se torna fundamental que essa proposta dialogue com o mundo do trabalho e fortaleça a cultura das/os sujeitas/os da EJA, e gradativamente, toda a sociedade.

Além disso, se faz urgente garantir a implementação de maneira planejada da Lei 11.645/2008 (BRASIL, 2008), promovendo a inclusão da temática História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena, a educação das relações étnico-raciais nas escolas, bem como também, na formação inicial e continuada de professores/as. Somado a isso é necessário articular as políticas de EJA com as políticas de promoção da igualdade de gênero, de raça e de classe, colocando essa modalidade no mapa dos programas de superação da miséria e da pobreza no Brasil.

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

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A produção deste texto nos levou a evidenciar que as trajetórias educativas das mulheres afrodescendentes participantes do estudo, ora apresentado, nos revelam que elas utilizaram o acesso à EJA como tática para subverter o sistema e chegar ao Ensino Superior, valendo-se dessa oportunidade enquanto descoberta-nutrida por elas, como ferramenta para superar as dificuldades impostas pelas condições de ser mulher afrodescendente e pobre no Brasil.

Essas mulheres, através de várias táticas, subverteram a lógica e ocuparam lugares que não eram comuns a elas, pois, numa sociedade euro normativa e excludente como a nossa, o lugar historicamente predeterminado para essas mulheres seria, por exemplo, a cozinha, lugar configurado como de baixos salários e que submete a pessoa a viver de subalternidade, subserviência e inferioridade.

Outra lição desvelada nas trajetórias dessas mulheres, foi a necessidade de discutir a EJA enquanto política pública, que ultrapassa a ideia de uma modalidade de ensino proporcionadora da conclusão da escolarização básica, para aqueles/as que não tiveram acesso ao ensino na idade esperada, ou continuidade dos estudos na “idade regular”.

A EJA precisa ser vista como política de ação afirmativa, de forma a encarar a educação como um direito humano, que garante a homens e mulheres uma educação de qualidade, um espaço-agência, viabilizando transformação das condições materiais e culturais da vida, materializando emancipação humana, levando à menos desigualdade de oportunidade, de acesso e, possibilitando a permanência na escola.

Conseguir cursar o Ensino Superior e alcançar o sucesso desejado, sendo uma mulher afrodescendente e pobre, natural da zona rural e egressa da EJA, numa sociedade em que a maioria nesse grupo ainda tem baixa escolaridade e recebe baixa remuneração, representa por si só uma forma de resistência, de afroressiliência, que não é somente individual, pois foram longos os caminhos que envolviam o apoio de outras pessoas para se chegar à nível atual.

Foram muitas batalhas para que as duas mulheres desse grupo pudessem frequentar a escola, e como poucas desse grupo de brasileiras, muitas resistências e muitos os esforços de mulheres e homens e de famílias afrodescendentes para possibilitar a sua educação. Não podemos perder de vista, que foram inúmeras as pessoas que nem sequer tiveram ou ainda tem o direito de sonhar em completar o ensino básico com êxito, muito menos entrar na universidade.

Conquistar o sucesso educacional por meio do acesso à EJA, para essas mulheres significou não só o rompimento com padrões socioeconômicos, mas a reconstituição dos espaços de privilégios, contestando estereótipos e rompendo paulatinamente com o isolamento e com o *apartheid social* silenciado e mascarado. Significa dá visibilidade para um segmento da população que, muitas vezes foi reconhecido como um estrangeiro em suas próprias terras, mesmo sendo espaços habitados por elas/es há séculos.

Dessa maneira, chegamos ao fim deste texto, evidenciando que ser mulher afrodescendente no Brasil, ainda é lutar constantemente para o rompimento de barreiras – muitas explícitas – e tantas outras ainda invisibilizadas. Pensando nisso, romper barreiras é acessar espaços de protagonismos, entrar em profissões variadas, participar de movimentos sociais, fazer jus de compor os estratos sociais com maior poder aquisitivo, entre outros, a fim de alcançar o exercício da cidadania, desafiando os poderes instituídos e os preconceitos históricos.

Através da EJA, modalidade de ensino descartável e menosprezada, cada vez mais pessoas de um segmento da população historicamente marginalizado e excluído, está conseguindo se fazer incluído, participando da sociedade e afirmando a sua cidadania.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel González. **Passageiros da Noite do Trabalho para a EJA**: Itinerários pelo Direito a uma Vida Justa. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

ARROYO, Miguel González**. Outros sujeitos, outras pedagogias**. Petrópolis: Vozes, 2014.

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

BOAKARI, Francis Musa. Mulheres afrodescendentes de sucesso: confrontando as discriminações brasileiras. **Fazendo Gênero**, n. 9: diásporas, diversidades, deslocamentos. Santa Catarina: 2010.

BOAKARI, Francis Musa. Mulheres Afrodescendentes de Sucesso: o discurso do fazer, fazendo diferenças. In: BOAKARI, Francis Musa; FORTES, Ana C. Magalhães; MARTINS, Lucienia L. Pinheiro. *et al* (orgs)**. Educação, Gênero e Afrodescendência:** a dinâmica das lutas de mulheres na transformação social. Curitiba, PR:CRV, 2015. p. 21-44.

BOAKARI, Francis Musa. Das experiências, nossas vozes epistêmicas: questionar e construir saberes-conhecimentos problematizadores. **In:** MACHADO, Raimunda Nonata da Silva. SILVA, Sirlene Mota Pinheiro da. **Vozes epistêmicas e saberes plurais**. São Luís: EDUFMA, 2019. p.77-100.

BRASIL. Ministério da Educação. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**. Panorama da Educação do Campo. Brasília: Inep/MEC, 2006.

BRASIL. Lei Nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. **Diário Oficial da União**, Brasília, 11 mar. 2008.

CARREIRA, Denise. Gênero e Raça: a EJA como política de Ação Afirmativa. In: CATELLI JR, Roberto. HADDAD, Sérgio. RIBEIRO, Vera Masagão. **A EJA em xeque:** Desafios das políticas de educação de jovens e adultos no século XXI. 2014, p.195-230.

CERTEAU, Michel. **A invenção do cotidiano** **I:** as artes do fazer**.** Petrópolis: Vozes, 1994.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências Humanas e Sociais**. 4 ed. Petrópolis. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

CRENSHAW, Kimberlé W. **Desmarginalizando a interseção de raça e sexo**: uma crítica feminista negra à doutrina da discriminação, teoria feminista e política anti-racista. Fórum Jurídico da Universidade de Chicago, 1989, p. 139-167.

GUIMARÃES, Reinaldo da Silva. **Afrocidadanização:** ações afirmativas e trajetórias de vida no Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; São Paulo: Selo Negro, 2013.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Informativo da Pesquisa Nacional por Amostra e Domicílios/PNAD Contínua** – Educação, N. 41, 2019. Disponível em:<https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101681_informativo.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2021.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de Vida e Formação**. Lisboa: EDUCA, 2004.

MARTINS, Lucienia Libania Pinheiro. **Afrorresilientes:** a resiliência de mulheres afrodescendentes de sucesso educacional. Dissertação (Mestrado em Educação) -Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2013.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social:** teoria, método e criatividade. 32 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

POIRIER, Jean; CLAPIER-VALLADON, Simone; RAYBAUT, Paul. **Histórias de vida**: teoria e prática. Lisboa: Celta, 1999.

PRADO, Guilherme do Val Toledo; CUNHA, Renata Cristina O. Barrichelo; SOLIGO, Rosaura. Memorial de formação: uma narrativa pedagógica de profissionais da educação. *In:* PASSEGGI, Maria da Conceição; BARBOSA, Tatyana Mabel Nobre (Org.). **Memórias, memoriais**: pesquisa e formação docente. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008.

REIS, Maria Clareth G**. Mulheres, negras e professoras**. Suas histórias de Vida. Campos dos Goytacazes, RJ: Brasil Multiculturas, 2017.

RIBEIRO, Djamila. **O que é lugar de fala?** Belo Horizonte: Letramento: Justificando, 2017.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa Social**: métodos e técnicas. 3. Ed. São Paulo: Atlas, 2015.

SOUZA, Elizeu Clementino. **O conhecimento de si**: estágio e narrativas de formação de professores. Rio de Janeiro: DP & A; Salvador, BA: UNEB, 2006.

Submetido em: Julho/ 2021.

Aceito em: Agosto/ 2021.

1. Mestre em Educação. Professora na Universidade Estadual do Maranhão - UEMA (Campus Timon). Integra o Núcleo de Estudos Roda Griô - Gênero, Educação e Afrodescendência (GEAfro/PPGED/UFPI), o Núcleo de Estudos e Pesquisas em Políticas e Gestão da Educação (NUPPEGE/PPGED/UFPI) e o Fórum de Educação de Jovens e Adultos do Piauí. Estuda temas que envolvem a Educação de Jovens e Adultos e as relações étnico raciais e de gênero na Educação. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1383-3189>. E-mail: [efigeniaufpi@hotmail.com](mailto:efigeniaufpi@hotmail.com). [↑](#footnote-ref-1)
2. Doutorado em Sociologia da Educação pela Universidade de Iowa, Estados Unidos. Pós-Doutorado em Educação para as Diversidades, Universidade de Auburn, Alabama (EUA). Professor do Departamento de Fundamentos da Educação (DEFE), Área de Sociologia, do Centro de Ciências da Educação (CCE) da Universidade Federal do Piauí - UFPI. É um dos líderes-pesquisador do Núcleo de Estudos e Pesquisas Roda Griô - GEAfro: Gênero, Educação e Afrodescendência (UFPI). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5786-2387>. E-mail: [musabuakei@yahoo.com](mailto:musabuakei@yahoo.com). [↑](#footnote-ref-2)
3. Doutora em Educação. Professora na Universidade Federal do Piauí. É uma das líderes-pesquisadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas Roda Griô - GEAfro: Gênero, Educação e Afrodescendência (UFPI) e membro do Grupo de Pesquisa Culturas e Identidades no Cotidiano (UERJ). Estuda temas sobre Educação e Diversidade a partir de: Arte e Afrodescendência como Narrativas (escritas, orais e imagéticas) decoloniais e cotidianas. ORCID: [https:](https://orcid.org/0000-0001-9655-6633) /orcid.org/0000-0001-9655-6633. E-mail: [artlenha@yahoo.com.br](mailto:artlenha@yahoo.com.br). [↑](#footnote-ref-3)
4. A identificação real dos nomes foi opção das próprias participantes da pesquisa, ao afirmarem que esta opção pelo uso do nome próprio está relacionada com a afirmação de suas próprias identidades e por consequência, a valorização de suas histórias de vida. [↑](#footnote-ref-4)