

MULHERES DA CLASSE TRABALHADORA NA EJA: PROCESSOS DE ESCOLARIZAÇÃO E CONCILIAÇÃO COM O TRABALHO¹

Maria Cláudia Mota dos Santos Barreto²
Gilvanice Barbosa da Silva Musial³

Resumo

O objetivo deste artigo é discutir a inserção de mulheres da classe trabalhadora na EJA, considerando as relações entre trabalho feminino e educação e as especificidades das mulheres-estudantes. Para a realização da pesquisa, aplicamos um questionário com dados sociodemográficos; realizamos entrevistas narrativas e fizemos uso do diário de campo. Os resultados indicam que as atribuições laborais figuram como impulsionadoras da decisão de retorno à escola, porém dificultam a conciliação da rotina trabalho-estudo. O (não) acesso à educação estabelece relações concretas com as condições materiais da existência e com as configurações desse público enquanto força de trabalho.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos; Mulheres; Classe Trabalhadora.

MUJERES DE LA CLASE TRABAJADORA EN LA EJA: PROCESOS DE ESCOLARIZACIÓN Y CONCILIACIÓN LABORAL

Resumen

El objetivo de este artículo es discutir la inserción de las mujeres de la clase trabajadora en la EJA, considerando la relación entre el trabajo femenino y la educación y las especificidades de las alumnas. Para realizar la investigación, se aplicó un cuestionario con datos sociodemográficos; realizamos entrevistas narrativas y utilizamos el diario de campo. Los resultados indican que las asignaciones laborales figuran como impulsores de la decisión de regresar a la escuela, pero dificultan la conciliación de la rutina de trabajo y estudio. El (no) acceso a la educación establece relaciones concretas con las condiciones materiales de existencia y con las configuraciones de este público como fuerza de trabajo.

Palabras clave: Educación de Jóvenes y Adultos; Mujeres; Clase trabajadora.

WORKING CLASS WOMEN IN EJA: SCHOOLING PROCESSES AND WORK CONCILIATION

Abstract

The aim of this article is to discuss the insertion of working-class women in EJA, considering the relationship between female work and education and the specificities of female students. To carry out the research, we applied a questionnaire with sociodemographic data; we conducted narrative interviews and made use of the field diary. The results indicate that work assignments figure as drivers for the decision to return to school, but make it difficult to reconcile the work-study routine. The (non) access to education establishes concrete relationships with the material conditions of existence and with the configurations of this public as a workforce.

Keywords: Youth and Adult Education; Women; Working class.

¹ Artigo recebido em 02/07/2021. Primeira avaliação em 21/07/2021. Segunda avaliação em 04/08/2021. Aprovado em 30/08/2021. Publicado em 11/11/2021.

DOI: [Doi.org/10.22409/tn.v19i40.50714](https://doi.org/10.22409/tn.v19i40.50714).

² Doutoranda em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA) – Brasil. Psicóloga pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) – Brasil. E-mail: mariacmsbarreto@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2041-6217>; Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6088654823769561>.

³ Doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) – Brasil. Professora da Universidade Federal da Bahia (UFBA) – Brasil. E-mail: gilvanice.musial@ufba.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0597-8150>; Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3290799012387538>.

Do dimensionamento do tema às escolhas teórico-metodológicas

Este artigo tem como objetivo discutir a inserção de mulheres da classe trabalhadora na Educação de Jovens e Adultas/os (EJA), considerando as relações entre trabalho feminino e educação no contexto brasileiro e as especificidades das mulheres-estudantes no afastamento e retorno à escola⁴. Para tal, apresentamos uma breve discussão sobre o processo de escolarização de mulheres jovens e adultas no Brasil, contextualizando com suas atividades laborativas. Também mobilizamos informações produzidas em pesquisas nacionais do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) sobre o analfabetismo, a inserção no mundo do trabalho e as atividades econômicas de homens e mulheres, além dos principais resultados da revisão de literatura sobre o trabalho feminino e as estudantes da EJA. Finalmente, realizamos a exposição das trajetórias de mulheres que participaram do nosso estudo, em suas conexões com o exercício laboral desde a infância até a vida adulta e inserção na modalidade.

O contexto da nossa pesquisa é uma escola pública de Ensino Fundamental de Salvador, na Bahia, e a sua proposta foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Psicologia (CEP-IPS) da UFBA. As estudantes, Amada e Vitória⁵, foram convidadas para participar, a partir do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Diante do curto tempo para a finalização do estudo e devido às interrupções provocadas pela pandemia da COVID-19⁶, decidimos produzir as informações com as duas mulheres. Permanecemos em contato durante dois meses, através de chamadas de áudio, mensagens de áudio e de texto enviadas por rede social de mensagens instantâneas, em conformidade com as medidas de distanciamento social preconizadas. Com tais estudantes, aplicamos um questionário com dados sociodemográficos; realizamos entrevistas narrativas, seguindo as etapas sugeridas por Jovchelovitch e Bauer (2008); além do uso de diário de campo para o

⁴ Este trabalho apresenta fragmentos da dissertação intitulada *Trajetórias de mulheres da e na EJA e seus enfrentamentos às situações de violências* (BARRETO, 2021), desenvolvida no âmbito do Mestrado Acadêmico em Educação da UFBA, a qual se encontra disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/33765>. A pesquisa contou com o apoio financeiro (bolsa) da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia (FAPESB).

⁵ Para assegurar o sigilo e a privacidade das estudantes, os nomes utilizados são fictícios e foram escolhidos pelas próprias.

⁶ Essa sigla refere-se à *Corona Virus Disease* (Doença do Coronavírus), que desencadeou a situação epidêmica disseminada em todos os continentes a partir do ano de 2019.

registro das reflexões no decurso da investigação. Empregamos a análise narrativa como inspiração para as informações produzidas e recorreremos ao termo “informante” para designar as participantes do estudo.

As estudantes são negras, migrantes de localidades rurais do interior da Bahia para a capital do estado e, atualmente, residentes no bairro de Pirajá, desse município. Começaram a laborar como trabalhadoras domésticas ainda na infância, deixando a casa da família de origem para abrigar-se no domicílio da família empregadora. Uma delas, no momento com 62 anos, frequentou a escola quando adolescente, porém houve o afastamento desse ambiente e o retorno com 50 anos de idade. A outra estudante, hoje com 49 anos, não se matriculou na escola na infância e adolescência, inscrevendo-se apenas na vida adulta. As informantes estão inseridas no Tempo de Aprendizagem (TAP) III do Segmento EJA I⁷.

A EJA, segundo Gomes (2011, p. 87), é um campo compreendido no terreno dos “processos, políticas e práticas educacionais voltados para a juventude e para a vida adulta, realizados dentro e fora do contexto escolar” e, conseqüentemente, “um conjunto de práticas, vivências e propostas que lidam diretamente com a construção social, histórica e cultural das categorias de idade”. De acordo com Arroyo (2005), embora possua uma longa história, a modalidade ainda necessita se firmar tanto no terreno das pesquisas, como no das políticas públicas, diretrizes educacionais, formação de profissionais e suas respectivas ações pedagógicas⁸. Para que se consolide como um campo específico, ela deve decorrer “da especificidade desses tempos da vida – juventude e vida adulta – e da especificidade dos sujeitos concretos históricos que vivenciam esses tempos” (ARROYO, 2005, p. 22).

Quando nos propomos a discutir os itinerários de mulheres da e na EJA, uma noção se torna essencial: não existe casualidade no afastamento da escola pelas/os jovens e adultas/os de origem popular, pois há a reprodução de histórias coletivas (de familiares e de determinados grupos), cuja negação de direitos acontece com

⁷ A EJA da Rede Municipal de Ensino de Salvador encontra-se organizada nas seguintes etapas: EJA I (1º. Segmento), que abarca os TAP I, II e III e tem duração de três anos; e EJA II (2º. Segmento), que abrange os TAP IV e V e o período de dois anos. O Segmento EJA I, no qual as informantes estão vinculadas, refere-se às primeiras séries do Ensino Fundamental, para estudantes acima de 15 anos de idade. Para mais informações: Resolução do Conselho Municipal de Educação (CME) nº. 041/2013. Disponível em: <http://educacao3.salvador.ba.gov.br/>.

⁸ Embora concordemos com a afirmação do autor, ponderamos que, nos últimos anos, houve o crescimento da produção científica nessa área, mas algumas interfaces da modalidade ainda são pouco exploradas nas pesquisas, sobretudo no que se refere ao estudo dos marcadores de gênero/sexo, raça/etnia, classe social, regionais etc.

recorrência, conforme salienta Arroyo (2005). Em outras palavras, para o autor, as trajetórias das/os sujeitas/os da EJA são percursos de coletivos, já que são de origem popular, pessoas em condição de vulnerabilidade social, negras, desempregadas, inseridas na economia informal e localizadas nas fronteiras da sobrevivência. Assim, são estudantes que participam de “coletivos sociais, raciais, étnicos, culturais”, com “trajetórias coletivas de negação de direitos, de exclusão e marginalização” (ARROYO, 2005, p. 29). Dessa forma, julgamos importante dialogar com a proposta de Crenshaw (2002) sobre a interseccionalidade, quando aponta que

[...] nem sempre lidamos com grupos distintos de pessoas e sim com grupos sobrepostos. [...] ao sobrepormos o grupo das mulheres com o das pessoas negras, o das pessoas pobres e também o das mulheres que sofrem discriminação por conta da sua idade ou por serem portadoras de alguma deficiência, vemos que as que se encontram no centro – e acredito que isso não ocorre por acaso – são as mulheres de pele mais escura e também as que tendem a ser as mais excluídas das práticas tradicionais de direitos civis e humanos. (CRENSHAW, 2002, p. 10).

Apesar de a interseccionalidade ser uma perspectiva teórico-metodológica, que propõe ser indissociável a estrutura entre “racismo, capitalismo e cisheteropatriarcado – produtores de avenidas identitárias em que mulheres negras são repetidas vezes atingidas pelo cruzamento e sobreposição de gênero, raça e classe, modernos aparatos coloniais” (AKOTIRENE, 2019, p. 14), aqui a utilizamos enquanto categoria analítica. Diante das limitações e proposições deste texto, optamos pela aproximação com o conceito, para nos auxiliar na análise das vivências das mulheres, a partir principalmente das contribuições de Heleieth Saffioti (1984; 2013), Lélia Gonzalez (1982; 1983; 2008) e Nilma Lino Gomes (2011; 2019). Para nos subsidiar na compreensão das especificidades das/os estudantes-sujeitas/os da EJA, empregamos as ponderações de Miguel Arroyo (2005) e Paulo Freire (1989).

Conhecendo a macroestrutura para compreender as especificidades

Segundo os dados da PNAD Contínua⁹ do IBGE (2019a), no ano de 2018, 831 mil pessoas frequentavam a EJA do Ensino Fundamental, sendo 48,6% do seu público composto por mulheres e 73,7% por pessoas na cor preta ou parda. Já a EJA do

⁹ PNAD Contínua do IBGE se refere à Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua, realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.

Ensino Médio contou com 833 mil pessoas vinculadas, com o público feminino de 54,9% e 65,7% de pessoas na cor preta ou parda (IBGE, 2019a). No estado da Bahia, conforme informações da Sinopse Estatística da Educação Básica (INEP, 2021), em 2020 havia 326.712 estudantes matriculadas/os na EJA, das/os quais 210.211 estavam no Ensino Fundamental e 116.501 no Ensino Médio. Do total de matrículas, 156.749 eram de mulheres, sendo que destas 50.590 não declaram cor/raça, 7.095 se declaram brancas, 22.233 pretas, 75.106 pardas, 845 amarelas e 880 indígenas.

A condução de reflexões sobre o analfabetismo, no passado e no presente, configura-se como indispensável, já que estamos falando de um país que apresenta atualmente o índice de analfabetismo de 6,6%, referente à população com 15 anos de idade ou mais, o que equivale a 11,0 milhões de brasileiras/os, segundo os dados da PNAD Contínua (IBGE, 2020). Essa mesma pesquisa aponta que a taxa de analfabetismo entre mulheres com 15 anos de idade ou mais é de 6,3% e entre homens da mesma faixa etária corresponde a 6,9%. No grupo populacional de 40 anos de idade ou mais, esse índice equivale a 11,1%, mas não há especificação, na referida publicação, das diferenças nas taxas entre os sexos (IBGE, 2020).

Analisando somente a população de 60 anos ou mais, com base em tais dados, a taxa de analfabetismo corresponde a 18,0% para a população em geral, incluindo ambos os sexos (IBGE, 2020). Com isso, podemos observar que as gerações mais jovens apresentam maiores índices de escolaridade e, à medida que se avança a idade, mulheres e homens possuem a mesma taxa de analfabetismo. Essa situação ocorre pela primeira vez no ano de 2019, já que em anos anteriores as mulheres dispunham de um índice de analfabetismo mais elevado na faixa etária acima de 60 anos, o que sinaliza o movimento maior de mulheres buscando e garantindo a escolarização.

Quando realizamos a verificação por cor ou raça, de acordo com o IBGE (2020), a população branca com 15 anos ou mais apresenta o índice de analfabetismo de 3,6%, enquanto o de pessoas pretas ou pardas representa 8,9%. Na faixa etária de 60 anos de idade ou mais, ocorre uma disparidade ainda mais significativa: as pessoas brancas possuem a taxa de analfabetismo de 9,5% e as pretas ou pardas de 27,1%. Diante desse conjunto de informações sobre o analfabetismo no país, emergem os seguintes questionamentos: quais as relações entre esses índices e o mundo do trabalho? Quais as particularidades das mulheres quando consideramos a taxa de

analfabetismo desse público, o movimento de retorno à escolarização e a sua condição enquanto classe trabalhadora?

Inicialmente, torna-se imprescindível destacar que o nível de instrução é um fator que influencia na inserção na atividade laboral, de modo que quanto mais elevado, maior é o índice de participação na força de trabalho, como aponta a SIS do IBGE¹⁰ (2019c). Entretanto, no que diz respeito às mulheres, o nível de instrução desponta como um requisito de maior impacto quando comparado aos homens. No ano de 2018, o índice de participação na força de trabalho das mulheres que têm o Ensino Superior completo apresenta o valor 2,6 vezes maior que a taxa de mulheres sem instrução ou com Ensino Fundamental incompleto. Quando se trata dos homens, os que são mais escolarizados é 1,5 vez maior que os que dispõem de uma menor escolarização. Em geral, a taxa de participação das mulheres na força de trabalho corresponde a 52,9%¹¹ e a dos homens a 72,0%, no ano de 2018, conforme os referidos dados. Com esses resultados, é possível conferir que “a maior escolaridade das mulheres não é, portanto, suficiente para levá-las à força de trabalho em proporção maior ou similar à dos homens” (IBGE, 2019c, p. 30).

Ainda segundo os dados da PNAD Contínua (IBGE, 2019a), no ano de 2018 o valor médio da hora trabalhada por mulheres corresponde a R\$13,0, enquanto por homens a R\$14,2, o que equivale dizer que as trabalhadoras recebem 91,5% do valor embolsado pelos homens. Além disso, a pesquisa aponta que as mulheres brancas, pretas ou pardas apresentam rendimento inferior ao dos homens da mesma cor. Já a PNAD Anual (IBGE, 2019b), no quesito que analisa o rendimento médio mensal real de todos os trabalhos da população ocupada¹², indica que, no ano de 2018, os homens recebiam o valor de R\$2555, enquanto as mulheres R\$1985. Além disso, quando comparadas aos homens, o quantitativo de mulheres que se encontram

¹⁰ A SIS do IBGE corresponde à Síntese de Indicadores Sociais, publicação organizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.

¹¹ A taxa de participação na força de trabalho corresponde à população ocupada e desocupada (IBGE, 2019c), ou seja, as mulheres são comparadas dentro do grupo de mulheres (ocupadas e desocupadas) e os homens são comparados dentro do grupo de homens (ocupados e desocupados).

¹² O IBGE (2019c) considera como pessoas ocupadas as que trabalharam pelo menos uma hora completa em trabalho remunerado ou sem remuneração direta, em virtude de ajuda à atividade econômica de membra/o do domicílio, parente que reside em outro local ou, ainda, as que tinham trabalho remunerado do qual estavam temporariamente afastadas, com retorno posterior.

desocupadas¹³ é superior; dispõem de rendimentos menores e ficam mais suscetíveis às condições de informalidade laboral.

Analisando as atividades econômicas em 2018, realizando a verificação pela categoria sexo, a SIS do IBGE (2019c) aponta que os índices mais elevados de informalidade entre as mulheres acontecem no setor de Serviços Domésticos, com taxa de 73,1%, e nas Atividades Agropecuárias, com taxa de 74,6%. Quando averiguamos pela cor ou raça, os mesmos dados indicam que ocorre a maior participação de trabalhadoras/es pretas/os e pardas/os em ocupações informais (47,3%), enquanto entre as pessoas brancas a taxa é de 34,6%. Com isso, podemos notar que as mulheres pretas ou pardas se encontram duplamente vulneráveis à informalidade: pelo sexo e pela cor/raça.

Quando abordamos as atividades econômicas, os dados da SIS (IBGE, 2019c, p. 27) sinalizam que as de “menores rendimentos médios são as que proporcionalmente possuem mais ocupados de cor ou raça preta ou parda e pessoas do sexo feminino”. De modo geral, segundo essas informações, no ano de 2018, as pessoas brancas recebiam em média um valor 73,9% maior que o recebido por pretas/os ou pardas/os, sendo que os homens ganhavam, em média, um valor 27,1% superior ao recebido por mulheres.

As peculiaridades do público feminino, para além das atividades laborativas remuneradas, abrangem também a dimensão familiar, que perpassa o trabalho doméstico e o cuidado a outras pessoas. De acordo com a SIS do IBGE (2016), no Brasil, de cada 10 pessoas que criam as/os filhas/os sem a presença da/o cônjuge, oito são mulheres, o que equivale a 9.049.131 mulheres que vivem sozinhas com suas/seus filhas/os, as chamadas “mães solo”. Ilustrando melhor o panorama de desigualdades, segundo as informações da PNAD Contínua do IBGE (2019a), quando se trata dos afazeres domésticos no próprio domicílio ou de uma/um familiar, os números indicam que 92,2% das mulheres realizam essas atividades, contrastando com 78,2% dos homens, o que aponta para a prevalência de inúmeras assimetrias.

Em suma, é possível apreender que as mulheres mais velhas, nos últimos anos, têm conseguido alcançar os níveis de escolaridade dos homens da mesma

¹³ As pessoas desocupadas, segundo o IBGE (2019c), são aquelas com 14 anos de idade ou mais que se encontravam sem trabalho na semana pesquisada, mas que realizaram algum movimento para conseguir um emprego no período de 30 dias, estando disponíveis para exercê-lo, ou que estão prestes a iniciá-lo após a semana investigada.

idade e, quando mais jovens, conseguem obter índices de analfabetismo um pouco menores que o público masculino. No entanto, quando é analisada a população negra (preta ou parda) ocorre uma disparidade significativa em relação às pessoas brancas, em todas as faixas etárias. Sendo o nível de instrução um dispositivo que se relaciona diretamente com a inserção no mundo do trabalho, as mulheres apresentam desvantagens em relação aos homens no quesito de inserção na força de trabalho. Ademais, elas recebem menores salários quando comparadas ao público masculino da mesma cor; estão mais submetidas à informalidade, principalmente quando pretas ou pardas; e são as principais responsáveis pelas atividades do âmbito doméstico. Contudo, quais os rebatimentos desses dados nos percursos trilhados pelas estudantes na escola e na EJA? Refletiremos sobre essa questão a partir dos tópicos a seguir.

O trabalho desenvolvido pelas mulheres-estudantes da EJA: o que retratam as pesquisas

Embora a infância pobre alcance ambos os sexos e mesmo considerando o aumento da escolaridade das mulheres nos últimos anos, para o público feminino a divisão sexual de atividades domésticas representa inúmeras desvantagens sociais, ao passo que as categorias mulher e pobreza caracterizam condições de subalternidade em relação ao gênero e à classe (EITERER; DIAS; COURA, 2014). Segundo Godinho, Brandão e Noronha (2017), na análise das/os estudantes da e na EJA, o trabalho representa uma categoria essencial, visto que ele se configura como importante dispositivo na formação do conjunto de saberes não escolares, os quais são mobilizados no processo de ensino-aprendizagem pelas suas/seus sujeitas/os.

Ao examinar os trabalhos produzidos no domínio da educação de mulheres na EJA e que versam sobre relações de gênero, Vieira e Cruz (2017), verificam que, além de tais questões, as que abarcam classe social e as étnico-raciais também despontam como obstáculos e impedimentos da escolaridade desse público. Narvaz, Sant'Anna e Tesseler (2013) em investigação sobre as possibilidades das relações de gênero funcionarem como balizadoras das posições de saber-poder na EJA, notam que homens e mulheres se afastam dos estudos por motivos diferentes. Enquanto os estudantes do sexo masculino relatam como causa o impasse em dedicar-se ao trabalho e ao estudo simultaneamente, as alunas de diferentes idades retratam o

desafio de estudar e realizar as atividades domésticas e familiares, principalmente depois de casadas e/ou com filhas/os.

Na pesquisa com trabalhadoras domésticas estudantes da EJA, Canto (2009) identifica casos em que mulheres não começaram a estudar quando crianças e/ou adolescentes e só ingressam na escola já na idade adulta. Essa realidade se estabelece, dentre os muitos motivos, pela imposição laboral, já que apenas uma mulher começou a trabalhar depois de adulta; as outras participantes iniciaram ainda quando crianças. Para a autora, as estudantes possuem trajetórias marcadas pelo trabalho doméstico e pelo cuidado direcionado a outras pessoas. Todavia, conforme salienta, o reconhecimento como trabalhadora doméstica é difícil de ser concretizado, uma vez que, socialmente, ele é considerado inferior e desqualificado.

Colaborando com essa argumentação, Eiterer, Dias e Coura (2014) relatam que a atividade laboral de mulheres se configura, principalmente, enquanto ações de cuidado e, conseqüentemente, como trabalho doméstico. As autoras sugerem que, sendo trabalho remunerado e também não remunerado, possui uma natureza reprodutiva, é marcado pela invisibilidade e continuidade, ultrapassando fronteiras e resultando na combinação, pela mulher-mãe, do cuidado com as/os filhas/os e da casa com o trabalho remunerado. No entanto, para Bastos (2017), os projetos de retomada dos estudos giram em torno das/os filhas/os majoritariamente, mas também das necessidades das/os empregadoras/es dessas mulheres, quando se trata de trabalhadoras domésticas. Ou seja, os vínculos empregatícios interferem diretamente no processo de decisão de retorno à escola.

Também investigando trabalhadoras domésticas estudantes da EJA, Bastos (2017) constata que a raça/etnia e o gênero se caracterizam como marcadores de diferença que repercutem nas vivências dessas mulheres, assim como foi apontado por Oliveira (2019) no estudo sobre as experiências de escolaridade das trabalhadoras domésticas negras. Para Bastos (2017), são naturalizadas as tarefas domésticas e de cuidado conferidas às meninas, que inclusive não questionam o local por elas ocupado e as relações com a cor da sua pele. Com isso, Azevedo (2017) sugere que, na atualidade, a mulher “pode” se inserir no espaço público, contanto que realize as atribuições do espaço privado. Não à toa, Santos (2009) declara, a partir do seu estudo sobre as memórias de estudantes da EJA, que elas não mencionam situações de lazer e diversão existentes em suas rotinas, o que acreditamos não estar

relacionado somente ao tempo destinado às atividades laborativas, mas à própria condição socioeconômica delas.

Perante o exercício laboral precário para suprir as suas necessidades e as da família, as mulheres enxergam na escola a possibilidade de adquirir um certificado para alcançar melhor inserção no mundo do trabalho, conforme dialogam Camargo, Voigt e Almeida (2016). Entretanto, a decisão de retorno à escola, tomada pelas estudantes, não transcorre sem conflitos e disputas, muitas delas relacionadas ao trabalho convencionalmente estabelecido como feminino na nossa sociedade. Ainda que tenham ocorrido muitas conquistas, os impasses para as mulheres acessarem a escola prosseguem na atualidade, os quais não estão restritos ao âmbito acadêmico, pois a “incompatibilidade do casamento e da maternidade com a vida profissional feminina foi (e continua sendo!) uma das construções sociais mais persistentes” (VIEIRA; CRUZ, 2017, p. 48).

Embora seja apreensível, nas concepções das/os estudantes da EJA, o impacto das condições históricas, sociais e econômicas na exclusão escolar, as mesmas são associadas à causalidade do destino, falta de sorte e culpabilização individual (GODINHO; BRANDÃO; NORONHA, 2017). Os estudos de Costa (2010) sobre a retomada da escolarização por mulheres na EJA e de Leony (2013) que discute as questões de identidade e gênero entre mulheres na EJA, reiteram esse último aspecto – a culpabilização da própria estudante – pelos possíveis “fracassos” e defasagens escolares. Somado a isso, Costa (2010) percebe que a escola é vista como uma instituição neutra; ocorre o desconhecimento de homens e mulheres do seu direito subjetivo à educação, bem como há ausência de responsabilização dos órgãos públicos pelo não-acesso à escola.

Em suma, queremos destacar que, embora as mulheres inseridas na EJA apresentem singularidades e especificidades, também despontam como relevantes as suas semelhanças e convergências. Dentre elas, as/os autoras/es expõem: experiências com o trabalho que começam na infância ou adolescência (AZEVEDO, 2017); exercício da função de trabalhadora doméstica (BASTOS, 2017), de profissões relacionadas ao trabalho doméstico (SOUZA, 2018) e/ou trabalho como empregada doméstica que inicia na infância (COSTA, 2010); submissão ao genitor e, posteriormente, ao companheiro (AZEVEDO, 2017); mulheres de classes populares (SOUZA, 2018); que carregam as marcas da opressão e do preconceito racial

(SOUZA, 2018); oriundas de cidades do interior para a capital (COSTA, 2010) e/ou cidades de grande porte (BASTOS, 2017), do campo (BASTOS, 2017; SOUZA, 2018) ou de periferias de grandes centros urbanos (BASTOS, 2017).

Em um estudo sobre os desafios enfrentados pelas estudantes-mães na EJA, Azevedo (2017) localiza que diversas mulheres constataam que a interrupção da escolarização na infância e/ou adolescência é decorrente das suas atribuições no âmbito familiar, ou seja, devido ao trabalho doméstico. No entanto, diante do que foi apresentado, percebemos que embora a tripla jornada de trabalho esteja presente nas trajetórias das estudantes, muitas delas não a reconhecem enquanto tal ou como uma situação que impulsiona a sua exclusão do sistema educacional. Aqui utilizamos o termo exclusão porque entendemos, a partir do exposto, que ele é o mais adequado ao abordar essa temática, já que não tange a um abandono ou simples desistência, mas à ausência de inúmeras políticas públicas – a de educação é apenas uma delas –, que possibilitam a permanência na escola.

Essas pesquisas também nos permitem compreender que a dimensão macroestrutural não é ponderada e o cenário de inúmeras violências não é percebido enquanto um condicionante das dificuldades e da exclusão escolar. Além disso, é possível afirmar que durante muito tempo tais mulheres foram silenciadas e tiveram suas vontades anuladas por figuras masculinas, sejam pais, padrastos e/ou companheiros.

Trajetórias das mulheres-estudantes da EJA: o trabalho e os impasses para a escolarização

A explanação dos processos de escolarização na infância e adolescência das mulheres na pesquisa suscitou a recordação de inúmeras violências sofridas, apesar delas não as nomearem como tal, pois estão relacionadas às condições de vulnerabilidade social, de ausência de recursos financeiros e de agressões físicas advindas de familiares. Então, arriscamos debater que retrataremos as trajetórias humanas e escolares atravessadas por violências perpetradas contra as estudantes. Dito isso, amparamo-nos na argumentação de Arroyo (2005) de que estamos falando de trajetórias que não dispõem de linearidade, de vidas que foram oprimidas e até desumanizadas. Não se tratam apenas de pessoas com trajetórias escolares truncadas, mas de sujeitas/os que possuem “trajetórias perversas de exclusão social,

vivenciam trajetórias de negação dos direitos mais básicos à vida, ao afeto, à alimentação, à moradia, ao trabalho e à sobrevivência” (ARROYO, 2005, p. 24). Destarte, “trajetórias escolares truncadas se tornam mais perversas porque se misturam com essas trajetórias humanas” (ARROYO, 2005, p. 24).

Em relação à escolarização na infância, Amada salienta que havia escola na comunidade em que residia e que pessoas que moravam mais distantes da instituição frequentavam, mas o seu pai lhe proibia, argumentando a necessidade do seu trabalho para suprir as necessidades alimentares. Aos 10 anos de idade, saiu de casa para exercer a atividade de trabalhadora doméstica na casa de uma família localizada em ilha próxima à cidade de Salvador. Ela relata¹⁴ algumas situações vividas, nesse período, dimensionando os seus sofrimentos:

Amada: Ô minha senhora, sofri igual subaco de aleijado! Que as comida de lá, a mulé me botava pra cozinhar, me ensinava e eu não sabia fazer. A mulé virava bicho em cima de mim! Os filho perturbado... Eu disse: ‘eu soffro aqui, mas eu não vou pra roça!’. Sofri, viu? Mas não fui pra roça!

A informante sintetiza que mesmo com as dificuldades enfrentadas, preferia permanecer na casa trabalhando que voltar a residir com a sua família. Ela explica que as exigências da empregadora iam além do que sabia e conseguia realizar, como cozinhar e carregar água potável em utensílios pesados para abastecer o domicílio. Depois de alguns meses na residência, alega que a família não tinha como lhe sustentar e uma vizinha lhe “empregou” em outro domicílio para trabalhar como babá de uma criança, na cidade de Salvador. Por que existe essa concepção enraizada e a exigência de que crianças negras, desde cedo, devem ter o domínio de atividades domésticas e de cuidado de outras crianças? Quais as semelhanças e diferenças entre as mucamas e “Mães Pretas” do Brasil Colônia para as trabalhadoras domésticas nos dias atuais?

Ela caracteriza a infância como uma “porcaria”, relacionando às seguintes situações: gravidez da mãe a cada ano; responsabilidade pela criação das/os irmãs/ãos, pois a genitora trabalhava como agricultora; e ao fato de usar somente “roupa de quilo”, descrita como um tecido listrado comprado em grande quantidade pela família. Assume que passava muita fome, pois o pai só fazia “carvão na roça” e,

¹⁴ Os fragmentos das narrativas das informantes preservam palavras e expressões próprias das suas falas, abarcando singularidades da oralidade e elementos da regionalidade.

além de “pirão puro, angu e farinha”, só tinha ovo cozido na água e sal, com pimenta, para se alimentar. Ela também discorre que, a sua mãe sob o efeito de bebida alcoólica, violentava fisicamente ela e as/os irmãs/ãos e expressa que não sabe o motivo de ser agredida com tanta frequência.

Já Vitória expõe que é complexo falar da sua infância, justificando que a mãe faleceu quando ela estava com três anos de idade e que atua como doméstica desde criança, fase em que residia na casa em que trabalhava, de domingo a domingo, sem folgas, inclusive em feriados. Assim como Amada, ela não se refere ao período, mencionando brincadeiras ou outras atividades que comumente associamos a essa etapa da vida. Entretanto, demonstra o desejo de ter frequentado a escola, afirmando que recebia promessas das/os suas/seus empregadoras/es acerca da matrícula na instituição, mas que nunca se efetivaram. Ao mesmo tempo, realça que foi se “acostumando” a trabalhar e receber dinheiro, o qual era compartilhado com o pai. Quando questionada acerca de contribuir com o sustento da família, comunica que:

Vitória: Não era pra ser, mas acabava que acontecia isso, porque quando chegava no fim do mês eu não tinha mais nada pra pegar, porque meu pai já tinha ido lá e já tinha pego tudo. Aí era tipo assim, ou vai pegar ou então você não vai mais. E aí acabava que eu preferia ficar lá, porque era bom pra mim, eu tinha comida, eu tinha tudo, né? Não era assim maltratada. E aí eu preferia ficar lá, e ele pegava o dinheiro. Até tipo, quando chegou 12 anos eu vim aqui pra Salvador, aí ele não tinha mais como pegar. Agora naquele tempo não tinha esse negócio de banco, era muito difícil, né? Não tinha conta pra depositar nem nada. Aí eu pegava o dinheiro pra mim.

Ela associa o fato de não ter frequentado a escola quando criança à ausência da importância aos estudos por parte do pai, visto que ele só “dava valor ao presente e não pensava no futuro”. Descreve as decisões dele cogitando a falta de conhecimento sobre o tema: “trabalhar, trabalhar e trabalhar, nunca se importar com o futuro dos filhos. Por ignorância, né? De não conhecer, eu acho que é isso, né?”. No que se refere à adolescência, Vitória revela que a vinda para Salvador, no início desse período, ocorreu a partir de uma mulher que foi lhe buscar para trabalhar na casa de uma família. Ela expõe que a dona da casa prometia diversas vezes que ia lhe matricular na escola, mas depois explicava que não tinha vaga. A informante sinaliza que com 14 anos de idade começou a namorar e, com isso, supomos que o relacionamento amoroso também pode ter sido um impeditivo para a escolarização

nessa fase. Narra que seu pai faleceu há 10 anos e que não teve muita convivência com ele e as/os irmãs/ãos, já que aos nove anos de idade saiu de casa para trabalhar.

Quando indagada se havia frequentado a escola durante a adolescência, Amada enfatiza que não. Entretanto, logo depois, pondera que aos 14 anos de idade, ao se mudar para a cidade de Salvador, iniciou o processo de escolarização, lembrando que foi um período em que conheceu novas pessoas, fez amizades, tinha uma boa relação com o professor e namorava um rapaz no caminho da escola. No entanto, desvela que estudou um ano ou dois e “não foi para lugar nenhum”, elucidando que tem dificuldades para “juntar as letras pra dizer as palavras”.

Não somente a abordagem da educação em tempos de exclusão e de desigualdades pressupõe discutir a questão racial, como também por se tratar da EJA, é preciso apreendê-la considerando as/os jovens e adultas/os excluídas/os, as/os quais são, majoritariamente, pessoas negras que vivem não somente a exclusão social, mas também racial (GOMES, 2011). Assim sendo, precisamos demarcar que a inserção dessas mulheres no trabalho doméstico, desde crianças, não é acidental. É o entrelaçamento das condições de vulnerabilidade social e econômica, do gênero feminino e da sua cor/raça/etnia. Trata-se da materialização do pensamento colonial-escravocrata, machista e racista que meninas desde cedo estão aptas a cuidar da casa e assumir todas as responsabilidades a ela inerentes, inclusive cuidar das/os irmãs/ãos mais novas/os, sobretudo quando são meninos, além de outras crianças. Revela-se a substituição da escravização desnudada pelo trabalho em troca de casa, comida e escasso dinheiro, quando existe dinheiro. Desvelam-se as características corporais e sociais da força de trabalho mais barata, mais acessível, mais buscada para tais atividades.

As trajetórias (re)construídas até aqui nos conduzem a rememorar o conceito de violência estrutural, definida por Minayo (2010, p. 32) como aquela referente “às mais diferentes formas de manutenção das desigualdades sociais, culturais, de gênero, etárias e étnicas que produzem a miséria, a fome, e as várias formas de submissão e exploração de umas pessoas pelas outras”. Quando falamos das/os sujeitas/os da e na EJA, abordamos, indissociavelmente, percursos de pessoas marcadas pelo trabalho infantil; de crianças que ainda na infância (se é que tiveram infância), carregam as responsabilidades do exercício laboral para suprir as necessidades familiares. São crianças que, para boa parcela da sociedade e até

mesmo suas famílias, não são crianças, talvez pequenas/os adultas/os. Articular as trajetórias das estudantes, mesmo agora na terceira década do século XXI, é reconstruir os itinerários de desigualdades estruturais do povo brasileiro.

A divisão racial e sexual do trabalho provoca um entrelaçamento de discriminações: de gênero, de raça/etnia e de classe social, da qual sofre a mulher negra, como salienta Gonzalez (1982). Ou seja, segundo ela, os estereótipos decorrentes do sexismo e do racismo repercutem no seu posicionamento no nível mais baixo do sistema de opressão. Historicamente, a mulher negra sempre realizou o trabalho doméstico nas casas das famílias de classe média e alta; quando não se encontra nesses espaços, a sua atuação é em serviços de baixa remuneração e visibilidade. Conforme Gonzalez (1983), disso decorre a necessidade de uma análise que ultrapasse a compreensão pautada apenas na luta de classes, abarcando categorias como sexo e raça. Com isso, ela constata a importância da “consciência da discriminação racial e sexual como articulação da exploração de classe” (GONZALEZ, 2008, p. 41).

Aliando-se ao descompasso das opressões que sustentam a dimensão de subalternidade de mulheres da e na EJA, a pandemia da COVID-19 desponta como um acontecimento capaz de acentuar e escancarar as inúmeras desigualdades que se manifestam em suas vidas. Para Leite (2020), os impactos da pandemia não consistem em igualitários para a classe trabalhadora, evidenciando as disparidades já existentes no bojo do mundo do trabalho, sobressaindo as condições referentes às/aos trabalhadoras/es informais, que já enfrentam a precarização, bem como algumas/uns autônomas/os. Conforme argumenta, o cenário ostenta as desigualdades e diferenças de gênero, sexualidade, raça/etnia e classe social. Assim, para (re)construir tais trajetórias, é preciso articular discussões sobre desemprego, subemprego e ausência de direitos trabalhistas, porque esses fenômenos lhes acompanham pela existência.

Quando questionada sobre a renda da família, Vitória se embaraça para informar: destaca que recebe R\$80,00 por faxina que realiza por semana, porém no período pandêmico está recebendo R\$40,00, como ajuda da pessoa que lhe contratava, mas que dispensou os seus serviços em virtude das medidas de distanciamento social. Alega que, pelo fato de trabalhar como diarista, não tem férias, não dispõe de salário fixo e se encontra inserida na economia informal. Acrescenta

que trabalhava colhendo latas de alumínio para comercializar, mas com o risco de contaminação pelo novo coronavírus interrompeu essa atividade. Complementa que, no tempo livre, cuida de um casal de gêmeos para que sua sobrinha trabalhe, porém não recebe dinheiro por isso. Enuncia que uma filha exerce a função de trabalhadora doméstica, mora em casa separada da sua, sendo que a outra filha tem uma barraca de acarajé no bairro.

Apesar de informar que já é aposentada, Amada cita durante a entrevista diversas atividades informais de trabalho realizando faxina e cuidando de um idoso, um dos motivos pelo qual solicita que o contato durante a pesquisa seja à noite. Percebemos que o desejo de Amada se confunde com a sua própria realidade: muito embora em diversos momentos relate que não quer mais saber de trabalho, pois almeja descansar, constantemente menciona uma atividade laboral remunerada desenvolvida. Pelo fato dela estar aposentada, talvez essa ocupação seja complementar e não tenha a rigidez de um trabalho como o único sustento da família.

O período que as informantes sugeriram para a realização de entrevistas ou para que nos comunicássemos era sempre à noite, geralmente a partir das 20h30min, ou nos finais de semana. Considerando que elas estudam no noturno e que o horário do início das aulas é anterior ao proposto, observamos que a disposição do tempo dessas mulheres se modificou com a pandemia. Isso pode sinalizar que elas tiveram suas cargas de trabalho (remunerado e não remunerado) aumentadas, o que não significa, necessariamente, que estão recebendo mais dinheiro. Vitória, por exemplo, pondera que perdeu alguns vínculos e possibilidades de trabalho, devido à situação pandêmica. Após citarmos a nossa ligação institucional com a UFBA, durante a entrevista, ela solicita um emprego na instituição, informando que: “eu sou trabalhadeira, eu gosto de trabalhar, entendeu? Não tenho problema com horário, sou totalmente responsável, não falto o trabalho”. Ou seja, as mulheres, quando não estão desempregadas, encontram-se expostas às condições laborais mais insalubres, vínculos de trabalho ainda mais frágeis e com menor remuneração pelo trabalho desenvolvido.

A classe trabalhadora e os processos de escolarização: o que os percursos de mulheres da e na EJA nos ajudam a compreender?

Como já foi discutido, o trabalho emerge como categoria essencial para entender o ingresso e a vinculação das mulheres na EJA, assim como as suas percepções sobre o papel da escolarização nas suas vidas e de suas famílias. Vitória alega que a decisão de retornar à escola aconteceu pautada na dificuldade de conseguir um emprego remunerado, pois permaneceu grande período de tempo desempregada. Ela afirma que percebeu a exigência de concluir o Ensino Fundamental e o Ensino Médio para ter uma colocação melhor no mundo do trabalho. Sobre o assunto, desabafa: “aí eles pergunta até que ano você cursou. Se você não estudou, eles passa pra outra pessoa que tem já mais entendimento, né? Na verdade eu me senti pra trás, ficando pra trás”. Apesar da habilidade em preencher alguns documentos escritos, comenta que precisava saber escrever o nome completo e aprender a realizar operações matemáticas organizadas no papel.

A informante expõe que por diversas vezes não conseguiu concluir o ano letivo, pois quando finalizava a jornada laboral diária, as aulas estavam terminando ou tinham sido concluídas, acentuando a sobrecarga de trabalho e o cansaço físico como impeditivos para acompanhar o turno escolar. Também salienta que não dispunha de familiares e/ou outras pessoas para assumir o cuidado das filhas quando estivesse na instituição. Tudo isso culminou, conforme o seu relato, em dificuldades para aprender os conteúdos propostos nos componentes curriculares, na diminuição do seu interesse na continuidade da escolarização e em sucessivas reprovações e evasões da escola.

Percebemos que Vitória não culpabiliza ninguém pelo seu afastamento, mas evidencia a incompatibilidade da jornada laboral com a escolarização. Através da sua história, intuímos que, o mundo do trabalho (capitalista e explorador), sobretudo o da informalidade e do subemprego, ao mesmo tempo em que enumera exigências para a classe trabalhadora, impossibilita que ela se desvincule das mazelas que lhe colocam na condição de subalternidade e pauperização.

Nas sociedades capitalistas, conforme Saffioti (1984), existe a distinção entre a opressão e a exploração da mulher, apesar de ambas remeterem à mesma base: o sistema econômico. A opressão encontra-se esculpida de aspectos ideológicos, submetendo-se à exploração, ao passo que “fenômenos naturais, irracionais, são

reelaborados socialmente de maneira a poderem se apresentar como fatores de ordem racional que controlam a competição entre os seres humanos de modo a marginalizar grandes contingentes de mulheres” (SAFFIOTI, 1984, p. 19-20). Em resumo, para Saffioti (1984, p. 24), “a opressão da mulher serve à exploração de homens e mulheres”.

Em diversos momentos da sua narrativa, Amada desvela os impasses de se filiar a um trabalho remunerado sem apresentar escolaridade e experiência. Notícia, descrevendo as suas dificuldades e de familiares, que o mundo do trabalho segrega, exclui, não dispõe de oportunidades para todas/os, mas requer uma prática prévia para ter chance de ingressar nele:

Amada: Agora é um inferno, tem que ter não sei quantos anos de experiência, tem que ter não sei quantos grau, não sei quanta coisa, antes não tinha nada disso. Trabalhei, tenho minha carteira cheia, de empresa boa, o ônibus me pegava na porta e todo mundo trabalhava!

Pesquisadora: Antes não tinham essas exigências de estudo, que a senhora fala?

Amada: É, isso aí! Tem que ter dois anos de experiência. Se não botar, a pessoa tá chegando agora, não der uma chance para trabalhar, aonde que vai achar experiência? Vai achar experiência onde? Assaltando ônibus! Que não precisa de experiência.

De acordo com Gonzalez (2008, p. 32), “não é casual, portanto, o fato de a força de trabalho negra permanecer confinada nos empregos de menor qualificação e pior remuneração”. Ao citar a criminalidade como um caminho, a informante sinaliza que ela nunca é a primeira opção, mas uma decorrência da ausência de possibilidades do emprego remunerado diante da exigência da experiência prévia. Ela também menciona a educação enquanto requisito para inserção, quando fala da quantidade de “graus” que uma pessoa precisa adquirir. Sendo assim, entendemos que a educação, além de contribuir para a melhoria do sustento da família, pode proporcionar a construção de projetos de vida e de melhores condições de trabalho, dentro da lógica capitalista de produção que rege a sociedade contemporânea.

Não por acaso, Amada fala com orgulho que a filha e a neta concluíram o Ensino Médio, realizaram cursos técnicos e/ou profissionalizantes e atuam nas áreas de formação. Apresenta a educação como uma conquista em sua vida, de modo que, não sendo por ela plenamente alcançada, foram criadas condições para as gerações seguintes: “tudo que eu não consegui eu botei pra meus filhos”. Na mesma direção,

Vitória indica com satisfação: “eu fiz de tudo pras minhas filhas estudar, né? Coloquei no colégio e fiquei em cima, pelo menos a mais velha estudou um pouquinho”.

Quando não ocorre a finalização do período básico de escolarização de filhas/os ou netas/os, as informantes explicam os motivos da interrupção: para Vitória a sua filha mais velha “não concluiu porque foi muito teimosa, teve filho cedo também, mas aí agora ela tornou a voltar de novo”. Já Amada informa que o filho desistiu no ano de conclusão do Ensino Médio e justifica que houve ausência de interesse dele pelos estudos. Pondera enfaticamente que o neto, o qual reside com ela, tem 18 anos e já está trabalhando. Destaca que ele se encontra matriculado na autoescola, para adquirir a carteira de motorista e estar habilitado em se inserir na profissão que apresente tal requisito.

Entendemos que essa breve demarcação da escolaridade da família propicia a compreensão não somente do valor atribuído à educação, mas também aponta possíveis repercussões no próprio itinerário das mulheres na EJA. No período da pandemia, sem aulas presenciais, Amada assinala que toda semana retira as atividades disponibilizadas pela e na escola e realiza em casa com a ajuda da neta. Além disso, os percursos trilhados pelas estudantes e suas/seus familiares evidenciam a estreita relação entre os processos de escolarização e o desenvolvimento de atividades laborais, apontando para o papel da educação na inserção da classe trabalhadora no mundo do trabalho.

Considerações finais

A (re)construção das narrativas das mulheres-estudantes da e na EJA engendra a compreensão de que os seus percursos são um espelho-reflexo das histórias de outras mulheres. Não porventura, os resultados produzidos neste estudo se assemelham aos de outras pesquisas que explicitamos no decurso deste trabalho. Entretanto, não podemos homogeneizar os processos formativos e educativos (escolares e não escolares) entre homens e mulheres, tampouco nos atrevemos a acreditar que eles ocorrem do mesmo modo para as múltiplas estudantes brasileiras.

Na vida adulta, as atribuições laborais figuram como impulsionadoras da decisão de retorno à escola, porém dificultam a conciliação da rotina trabalho-estudo pelas mulheres. Por isso, para muitas delas, somente na velhice concretiza-se o

processo de escolarização, mesmo que este não seja finalizado. Ou seja, o (não) acesso à educação estabelece relações concretas com as condições materiais da existência e com as configurações desse público enquanto força de trabalho. Para sermos ainda mais concisas: no contexto das contradições da estrutura societal capitalista, parece não haver espaço para a instrução e escolarização de mulheres negras, pobres e periféricas. Por isso, ocorre “a impossibilidade de separar o inseparável: a educação da política. Entendemos então, facilmente, não ser possível pensar, sequer, a educação, sem que se esteja atento à questão do poder” (FREIRE, 1989, p. 15-16).

Sugerimos que outros estudos sejam realizados, versando sobre a temática abordada neste texto, para auxiliar na compreensão das mulheres da classe trabalhadora inseridas na EJA, em suas especificidades, coletividades e convergências. Consideramos relevante o desenvolvimento de pesquisas sobre a escolarização de mulheres na EJA durante e após a pandemia, e apresentamos algumas questões disparadoras: quais são os projetos de educação em curso para a classe trabalhadora? Quais as políticas públicas educacionais específicas para as mulheres negras, de origem popular, periféricas e do campo? O que mudou e o que se acentuou com o advento e longo período da pandemia? Se não é possível compactar as vivências das mulheres-estudantes da e na EJA neste espaço, sequer nos encarregamos de esgotar as análises sobre elas, muito pelo contrário, apenas abrir caminhos, esculpir possibilidades e viabilizar reflexões.

Referências

AKOTIRENE, C. **Interseccionalidade**. São Paulo: Pólen, 2019.

ARROYO, M. G. Educação de jovens e adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, L.; GIOVANETTI, M. A.; GOMES, N. L. (Orgs.). **Diálogos na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, p. 19-50.

AZEVEDO, J. F. **Da maternagem aos bancos escolares**: desafios da permanência de mulheres/mães na EJA. 2017. 118 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Paranaíba.

BASTOS, L. C. **Trabalho doméstico, relações de gênero e educação**: um estudo com educandas/os da EJA. 2017. 198 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

CAMARGO, P. S. A. S.; VOIGT, L. P.; ALMEIDA, M. F. Percepções docentes sobre as relações de gênero, os processos de escolarização e a formação docente na EJA. **Revista EJA em Debate**, Instituto Federal de Santa Catarina, ano 5, n. 8, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ifsc.edu.br/index.php/EJA/article/view/2114>. Acesso em 01 de maio de 2019.

CANTO, L. P. M. **Narrativas de trabalhadoras domésticas estudantes da EJA e suas relações com o saber**. 2009. 127 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo.

COSTA, T. C. **Percursos de Vida, Trajetórias Escolares: Narrativas (Auto) Biográficas das Mulheres do Programa de Alfabetização de Jovens e Adultos de Praia Grande, Ilha de Maré – Salvador/Ba**. 2010. 131 f. Dissertação (Mestrado em Educação e Contemporaneidade) – Universidade do Estado da Bahia, Salvador.

CRENSHAW, K. **A Interseccionalidade na Discriminação de Raça e Gênero**. Cruzamento: raça e gênero – UNIFEM, Painel 1, p. 7- 16, 2002. Disponível em: <https://static.tumblr.com/7symefv/V6vmj45f5/kimberle-crenshaw.pdf>. Acesso em 10 de janeiro de 2021.

EITERER, C. L.; DIAS, J. D.; COURA, M. Aspectos da escolarização de mulheres na EJA. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 32, n. 1, p. 161-180, jan./abr. 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva>. Acesso em 01 de maio de 2019.

FONSECA, M. V. A arte de construir o invisível: o negro na historiografia educacional brasileira. **Revista Brasileira de História da Educação**, n. 13, p. 11-50, jan./abr. 2007. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/view/38616>. Acesso em 08 de julho de 2020.

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

GODINHO, A. C. F.; BRANDÃO, N. A.; NORONHA, A. C. M. Contribuições do pensamento freireano para a escolarização de mulheres trabalhadoras na Educação de Jovens e Adultos (EJA). **Inter-Ação**, Goiânia, v. 42, n. 1, p. 20-37, jan./abr. 2017. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/interacao/article/view/43832>. Acesso em 01 de maio de 2019.

GOMES, N. L. Educação de Jovens e Adultos e questão racial: algumas reflexões iniciais. In: SOARES, L.; GIOVANETTI, M. A. G. C.; GOMES, N. L. (Orgs.). **Diálogos na educação de jovens e adultos**. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011, p. 87-104.

_____. Libertando-se das amarras: reflexões sobre gênero, raça e poder. **Currículo sem Fronteiras**, v. 19, n. 2, p. 609-627, maio/ago. 2019. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol19iss2articles/gomes.pdf>. Acesso em 01 de janeiro de 2020.

GONZALEZ, L. A mulher negra na sociedade brasileira. In: LUZ, M. T. (Org.). **O lugar da mulher**: estudos sobre a condição feminina na sociedade atual. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1982, p. 87-106.

_____. Racismo e sexismo na cultura brasileira. In: SILVA, C. B. R.; FRY, P.; VOGT, C.; GNERRE, M.; SORJ, B.; SEEGER, A. (Orgs.). **Movimentos Sociais Urbanos, Minorias Étnicas e Outros Estudos**. Brasília: ANPOCS, 1983, p. 223-244.

_____. Mulher negra. In: NASCIMENTO, E. L. (Org.). **Guerreiras de natureza**: mulher negra, religiosidade e ambiente. São Paulo: Selo Negro, 2008, p. 29-47.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Síntese de Indicadores Sociais**: uma análise das condições de vida da população brasileira - 2016. Coordenação de População e Indicadores Sociais. Rio de Janeiro: IBGE, 2016.

_____. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua**. Coordenação de Trabalho e Rendimento. Rio de Janeiro: IBGE, 2019a.

_____. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios**: síntese de indicadores. Coordenação de Trabalho e Rendimento. Rio de Janeiro: IBGE, 2019b.

_____. **Síntese de Indicadores Sociais**: uma análise das condições de vida da população brasileira - 2019. Coordenação de População e Indicadores Sociais. Rio de Janeiro: IBGE, 2019c.

_____. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua**. Coordenação de Trabalho e Rendimento. Rio de Janeiro: IBGE, 2020.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2020**. Brasília: INEP, 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica>. Acesso em 01 de julho de 2021.

JOVCHELOVITCH, S.; BAUER, M. W. Entrevista Narrativa. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. (editores). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2008, p. 90-113.

LEITE, K. C. A (in)esperada pandemia e suas implicações para o mundo do trabalho. **Psicologia & Sociedade**, v. 32, e020009, 2020. Epub de 04 de setembro de 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1807-0310/2020v32240215>. Acesso em 03 de fevereiro de 2021.

LEONCY, C. E. T. **Mulheres na EJA**: questões de identidade e gênero. 2013. 175 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

LOURO, G. L. Mulheres na sala de aula. In: DEL PRIORE, M. (Org.); PINSKY, C. B. (Coord.). **História das mulheres no Brasil**. 10. ed. São Paulo: Contexto, 2017, p. 443-481.

MINAYO, M. C. S. Conceitos, teorias e tipologias de violência: a violência faz mal à saúde. In: NJAINE, K.; ASSIS, S. G.; CONSTANTINO, P. (Orgs.). **Impactos da Violência na Saúde**. Rio de Janeiro: Ministério da Saúde, Editora FIOCRUZ, 2010, p. 21-42.

NARVAZ, M. G.; SANT'ANNA, S. M. L.; TESSELER, F. A. Gênero e Educação de Jovens e Adultos: a histórica exclusão das mulheres dos espaços de saber-poder. **Diálogo**, Canoas, UnilaSalle Editora, n. 23, p. 93-104, ago. 2013. Disponível em: <https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/Dialogo/article/view/917>. Acesso em 01 de maio de 2019.

OLIVEIRA, B. S. L. **Trabalhadoras domésticas**: experiências de escolaridade e (des)caminhos profissionais. 2019. 158 f. Dissertação (Mestrado em Educação e Contemporaneidade) – Universidade do Estado da Bahia, Salvador.

RIBEIRO, A. I. M. Mulheres educadas na Colônia. In: LOPES, E. M. T.; FARIA FILHO, L. M.; VEIGA, C. G. (Orgs.). **500 anos de educação no Brasil**. 5. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2016, p. 79-94.

SAFFIOTI, H. I. B. **Mulher brasileira**: opressão e exploração. Achiamé: Rio de Janeiro, 1984.

_____. **A mulher na sociedade de classes**: mito e realidade. 3. ed. São Paulo, SP: Expressão Popular, 2013.

SANTOS, R. S. **Entre lembranças e silêncios**: Memórias de mulheres alunas de EJA. 2009. 139 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora.

SOUZA, J. O. L. **Os caminhos das mulheres estudantes da EJA na cidade de Euclides da Cunha, Bahia, Brasil**: da evasão ao retorno. 2018. 129 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos) – Universidade do Estado da Bahia, Salvador.

VIEIRA, M. C.; CRUZ, K. N. A produção sobre a educação da mulher na educação de jovens e adultos. **Educação**, Santa Maria, v. 42, n. 1, p. 45-56, jan./abr. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.5902/1984644420116>. Acesso em 01 de maio de 2019.