Vozes em círculo: narrativas e escrevivências de mulheres negras na Educação de Jovens e Adultos

Voices in a circle: narratives and "escrevivências" of black women in Youth and Adult Education

Elaine Regina do Carmo
Universidade Federal de Viçosa, Brasil
Viçosa, MG
elaine.regina@ufv.br
https://orcid.org/0009-0006-2799-5601

Bethania Medeiros Geremias
Universidade Federal de Viçosa, Brasil
Viçosa, MG
bmgeremias@ufv.br
https://orcid.org/0000-0002-1188-7706

Recebido em: 5 de abril de 2026
Aceito em: 5 de setembro de 2026

Resumo:

Este artigo analisa as trajetórias de cinco mulheres negras, entre 40 e 60 anos, da Educação de Jovens e Adultos (EJA) em Viçosa-MG. O estudo problematiza como o racismo estrutural, o sexismo e o etarismo impactaram a exclusão escolar e os sentidos do retorno aos estudos. Fundamentada na interseccionalidade e na pedagogia freireana, a pesquisa objetivou compreender as potências e experiências dessa retomada. A metodologia qualitativa narrativa utilizou Círculos de Cultura como espaço de escuta e escrevivência. Os resultados revelam que o retorno escolar transcende a certificação, constituindo um processo de reconstrução da autoestima e reconhecimento de si como sujeito de saber. Conclui-se que o ambiente institucional flexível e horizontal da EJA atua como território de reparação histórica e resistência, transformando vivências de subalternidade em narrativas de emancipação. A educação afirma-se, assim, como prática de liberdade e justiça social para mulheres historicamente invisibilizadas.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. Mulheres Negras. Interseccionalidade. Narrativas. Círculos de Cultura.

Abstract:

This article analyzes the trajectories of five Black women, aged 40 to 60, in Youth and Adult Education (EJA) in Viçosa-MG, Brazil. The study explores how structural racism, sexism, and ageism impacted their school exclusion and the meanings behind their return to education. Grounded in intersectionality and Freirean pedagogy, the research aimed to understand the potential and experiences of this resumption. The qualitative narrative methodology employed Culture Circles as a space for listening and "escrevivência". Results reveal that returning to school transcends certification, constituting a process of reconstructing self-esteem and self-recognition as subjects of knowledge. It concludes that the flexible and horizontal institutional environment of EJA acts as a territory for historical reparation and resistance, transforming experiences of subalternity into narratives of emancipation. Education is thus affirmed as a practice of freedom and social justice for historically invisibilized women.

Keywords: Youth and Adult Education. Black Women. Intersectionality. Narratives. Culture Circles.

Introdução

A educação, como um ato político e comprometido com a emancipação, só se concretiza quando ela é reconhecida em sua essência transformadora e orientada pelo propósito que lhe é genuíno: a formação crítica, consciente e libertadora dos sujeitos. Como afirmou Paulo Freire (1970), a educação não transforma o mundo, ela muda as pessoas para que estas o transformem. Frequentemente evocada como direito universal, ela pode também ser moldada para manter estruturas de dominação quando descolada do desejo de romper com desigualdades de classe, raça e gênero (hooks, 2013).

É nesse cenário de resistência que este estudo se situa. Ele não nasce de um lugar neutro, mas de uma travessia que é, simultaneamente, acadêmica, existencial, ética e política. A primeira autora desta pesquisa, sob orientação da segunda, escreve a partir de um corpo que viveu e sente as marcas de um sistema educacional que historicamente seleciona quem pode permanecer e quem será silenciado. Mulher negra, filha da periferia de uma pequena cidade mineira, ela é parte de uma história que poderia ter sido silenciada, mas que escolheu a palavra como ferramenta de existência.

A trajetória da pesquisadora foi construída pelo exemplo dos pais, que, mesmo diante das adversidades, lhe ensinaram que a educação é um direito. Sua mãe, criada na zona rural e com escolarização restrita à quarta série, percebia o saber como fortalecimento, poupando a filha das tarefas domésticas para que o aprendizado fosse prioridade. Já seu pai, hoje falecido, personificou a potência da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Foi aos 42 anos, já com quatro filhos, que ele concluiu o ensino médio, conquistando posteriormente um emprego na Biblioteca Central de uma Universidade Federal, na qual atuou por três décadas.

Entretanto, essa caminhada foi repleta de percalços. Ao enfrentar o peso do racismo estrutural e a dúvida do pertencimento, a pesquisadora compreendeu que sua presença na universidade, agora como mestranda, não é uma conquista individual, mas um testemunho das políticas de permanência. Como relata Grada Kilomba (2019), escrever a partir da periferia é situar a teoria na própria realidade, transformando a vivência em conhecimento legítimo. Sueli Carneiro (2019) aponta que a educação brasileira, ao não reconhecer a centralidade da questão racial, reforça a exclusão das populações negras. Assim, a cor da pele funciona como um marcador determinante que presume destinos e pertencimentos (Euclides, 2018).

Imbricadas nessa realidade de exclusão, tecemos neste texto uma narrativa de acolhimento às histórias de cinco mulheres negras, entre 40 e 60 anos, sobre o reingresso escolar na EJA. A pesquisa foi realizada em 2025, no Centro Estadual de Educação Continuada (CESEC) de Viçosa (Minas Gerais, 2024), cenário de atuação docente da primeira autora, o que possibilitou uma análise implicada sobre os sentidos e as potências desse retorno.

O estudo fundamenta-se no conceito de interseccionalidade de Kimberlé Crenshaw (1989), que demonstra como raça, gênero e classe se entrelaçam para moldar experiências específicas de opressão. A faixa etária é incluída na análise, pois ela é compreendida como uma camada interseccional importante no contexto da EJA. Entende-se que o envelhecimento da mulher negra na periferia não ocorre de forma neutra e que a idade de retorno aos bancos escolares materializa a densidade do tempo em que o direito à educação foi postergado em favor da sobrevivência e do cuidado alheio.

Como propõe Crenshaw (1989), as estruturas de opressão se potencializam. Assim, o etarismo soma-se ao racismo, sexismo e à classe social para tentar convencer essas mulheres de que o tempo do saber já se esgotou. Portanto, analisar a idade é analisar a cronologia da resistência. Como será possível ver mais adiante, as narrativas das participantes revelam que o retorno à EJA na maturidade configura-se como um ato político de retomada de um tempo que lhes foi historicamente roubado.

Ao adotarmos a abordagem narrativa, partimos do entendimento de que as histórias de vida são potentes repositórios de memória, afeto e resistência. Assim, a produção dessas narrativas foi mobilizada por meio de atividades sistematicamente organizadas em Círculos de Cultura (CC), inspirados em Freire (1987).

Nesses encontros, a palavra circulou livre das hierarquias tradicionais, permitindo que as participantes narrassem suas trajetórias a partir de seus próprios referenciais e subjetividades. A organização desses círculos configurou-se como uma travessia simbólica e progressiva pelas temporalidades das mulheres, tendo a educação como o eixo transversal que costura suas vivências. Em cada etapa da programação, o espaço foi transformado em um território de escuta e denúncia, no qual a materialidade de objetos e as produções culturais mediaram a transição do silêncio para a palavra. Tais recursos atuaram como disparadores de uma consciência situada, possibilitando que as mulheres negras da EJA acessassem suas experiências escolares e existenciais não como

fragmentos isolados, mas como fios de uma memória coletiva que resiste e se ressignifica no ato de narrar.

Nesse sentido, e como forma de valorização dessas trajetórias, para nomeá-las, em diálogo com as participantes, optou-se por nomes de flores que, simbolicamente, materializam as marcas subjetivas das narrativas co-construídas com essas mulheres nos círculos de cultura: Acácia representa a constância e a força silenciosa daquelas que mantiveram viva a ideia do retorno após inúmeras interrupções; Amarílis simboliza a determinação e a beleza que se impõem, mesmo quando o entorno tentou convencê-la de que *"já não era mais tempo"*; Magnólia carrega o sentido da dignidade e da busca por ser vista como sujeito de saber, para além do papel de cuidadora; Zínnia representa a memória afetiva e a escola como espaço de pertencimento e apoio coletivo; Íris simboliza sabedoria e esperança, traduzindo a capacidade de projetar novos sentidos para o futuro.

Diante da fragilidade das políticas públicas para a EJA (Paiva, 2009), buscamos discutir os fatores sociais e subjetivos que motivam o retorno dessas mulheres aos bancos escolares, bem como as estratégias de resistência construídas ao longo dessa jornada. Em síntese, as páginas seguintes são um convite à escuta, pois escutar as mulheres da EJA é escutar a história do país a partir de um ponto de vista frequentemente invisibilizado. Conforme bell hooks (2017, p. 109), ouvir "[...] mulheres negras na educação é um ato de resistência contra um sistema que historicamente tentou silenciá-las".

Interseccionalidade na educação: gênero, raça, classe e etarismo

A compreensão das trajetórias de mulheres negras na EJA exige uma lente teórica que dê conta da multiplicidade de suas vivências. Kimberlé Crenshaw (1991) introduz o conceito de interseccionalidade para evidenciar que as experiências de discriminação não podem ser entendidas isoladamente, mas sim como interações complexas de fatores sociais. No artigo "Mapping the Margins: Intersectionality, Identity Politics, and Violence Against Non-White Women"[1], a autora aponta que:

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

> A interseccionalidade nos mostra que as formas tradicionais de pensar sobre discriminação — como aquelas que se concentram em experiências de gênero ou raça isoladamente — não capturam plenamente as experiências de indivíduos que estão sujeitos a múltiplas formas de subordinação (Crenshaw, 1991, p. 1242, tradução livre).

Sob essa ótica, as políticas de identidade frequentemente falham ao não considerar tais intersecções, resultando na marginalização de mulheres não brancas dentro de movimentos feministas e antirracistas. Como reforça Crenshaw (1989, p. 140, tradução livre), "[...] quando o feminismo não considera raça e o antirracismo não considera gênero, as mulheres negras são colocadas à margem de ambas as lutas".

No Brasil, a escolarização dessas mulheres é atravessada pelo entrelaçamento entre sexismo, racismo, desigualdades socioeconômicas e etarismo, marcadores que estruturam barreiras específicas de acesso e permanência. A análise de gênero na educação revela que a busca pelo saber, para mulheres negras, constitui uma forma de resistência coletiva. Para bell hooks (2019), a educação se constitui como um importante instrumento de resistência às opressões de raça e gênero, possibilitando às mulheres negras romperem com estruturas que historicamente lhes negaram plena humanidade. Essa visão dialoga com as reflexões de Angela Davis (2016), para quem revisitar a história das lutas das mulheres negras é essencial para compreender os processos de exclusão e resistências contemporâneas, bem como para defender a urgência de políticas educacionais que contemplem essa realidade.

Para Lélia Gonzalez (2020, p. 12), "[...] Ser mulher e negra (ou negra e mulher) implica ser objeto de um duplo efeito de desigualdade muito bem articulado e manipulado pelo sistema que aí está". Segundo a autora, enquanto houver racismo e exclusão social, haverá necessidade de se organizar lutas, evidenciando a importância da educação como um instrumento de resistência e luta contra as desigualdades estruturais.

O fator classe também desempenha papel central, uma vez que a escola muitas vezes atua na legitimação da hegemonia cultural (Gramsci, 1971). Na EJA, a reprodução das desigualdades manifesta-se na desvalorização da educação de adultos, tratando-a como um processo secundário.

Soma-se a esses desafios o etarismo, posto que muitas estudantes enfrentam o estigma de serem consideradas "velhas demais" para o aprendizado. Segundo Lopes e

Holanda (2023), o preconceito contra mulheres mais velhas está enraizado na negação de oportunidades, afetando diretamente sua autoestima.

Diante desse panorama, a interseccionalidade revela-se não apenas como conceito teórico, mas como uma prática que deve orientar a pedagogia. Garantir o acesso e a permanência das mulheres negras, periféricas e de diferentes faixas etárias na escola é um compromisso com a justiça social. Como destaca bell hooks (2017), a educação é uma das formas mais poderosas de transformação social e, ao escutarmos essas vozes mediatizadas pelo mundo (Freire, 1987), reafirmamos que ensinar e aprender são, fundamentalmente, atos de liberdade.

Narrativas, emancipação e autoestima: o reencontro com a voz e a reexistência

As narrativas possuem um poder transformador que transcende o simples relato de fatos; elas carregam em si a densidade de experiências reais e a força política de quem ousa tomar a palavra para narrar a própria existência. Ao compartilhar trajetórias genuínas, criam-se pontes de alteridade, gerando empatia e inspiração em um movimento de "escrevivência", termo cunhado por Conceição Evaristo (2009), que traduz a escrita que nasce do corpo e da vivência de mulheres negras. No entanto, como alerta bell hooks (2017, p. 45), o apego coletivo à desinformação e às "camadas de mentiras" cotidianas pode paralisar nossa capacidade de intervir em circunstâncias de injustiça.

Sob a perspectiva freireana, é possível afirmar que o reconhecimento das vivências narradas por mulheres marcadas por distintas camadas de opressão encontra eco no processo de conscientização, enquanto um caminho necessário, embora muitas vezes doloroso, rumo à libertação. Para Freire (2019, p. 48), a libertação é um "[...] ato de amor, de coragem e de fé", mas também um parto difícil, pois romper com estruturas opressoras exige o enfrentamento de contradições internalizadas.

Ao se apropriarem da palavra como ato político, as mulheres negras e periféricas desafiam a lógica da subalternidade. Brockmeier e Harré (2003, p. 531) argumentam que as narrativas não são meras representações externas de realidades mentais, mas um "[...] modo específico de construção e constituição da realidade". Desse modo, ao narrar, essas mulheres não apenas contam o que viveram, mas estruturam novos modos

de compreender o mundo e a si mesmas, transformando a ordem discursiva que antes as silenciava.

Para mulheres acima de 40 anos, retomar os estudos é um enfrentamento direto às opressões que condicionam suas trajetórias. Como bem diz bell hooks (2017, p. 16-17), ensinar e aprender são "atos de liberdade" e resistência que se contrapõem às forças que tentam destruir o espírito de quem foi historicamente desumanizado. Sueli Carneiro (2019) denuncia que a educação no Brasil foi estruturada para manter privilégios, relegando os sujeitos negros a uma condição de marginalidade. Esse silenciamento ocorre tanto na ausência de referências negras no currículo quanto no desprezo pelas histórias de vida das alunas negras e, ao negar espaço para essas vozes, o sistema reafirma uma lógica colonialista que precisa ser urgentemente combatida por meio da valorização das trajetórias que resistem ao apagamento.

Historicamente, a trajetória de escolarização feminina no Brasil foi marcada pelo confinamento ao ambiente doméstico e pela educação voltada para a reprodução, portanto [...] escrever a história das mulheres é sair do silêncio em que elas estavam confinadas" (Perrot, 2007, p. 16). Scott (2017) alerta para o fato de que, para superar essa herança, é preciso desconstruir as narrativas patriarcais que sustentam a ideia de inferioridade. Nessa perspectiva, uma educação que se pretenda emancipatória precisa alcançar a coletividade, pois muitas alunas da EJA são o esteio de suas famílias e seu retorno aos bancos escolares altera radicalmente a cultura educacional de sua rede de cuidado.

Como afirma Sueli Carneiro (2019, p. 105) "[...] quando uma mulher negra se educa, toda uma comunidade se transforma", na medida em que ela passa a ser referência de possibilidade, provando que o saber não tem tempo de validade. Esse movimento de reivindicação por dignidade gera transformações políticas profundas, pois "[...] quando mulheres negras contam suas histórias, não estão apenas relatando suas vidas, mas reescrevendo a história de um país que sempre as quis invisíveis" (Carneiro, 2019, p. 87). Nesse processo de reescrita, a autoestima emerge como o pilar da autonomia. Ela não é um sentimento passageiro, mas a confiança na própria habilidade de pensar e de lidar com os desafios (Branden *apud* hooks, 2020).

O caminho narrativo e a escuta sensível

O percurso da pesquisa foi construído com base em uma abordagem qualitativa de natureza narrativa, partindo do princípio de que o conhecimento nas Ciências Humanas é produzido em diálogo com a realidade social, histórica e cultural. Como define Minayo (2014, p. 21), a pesquisa qualitativa trabalha com o universo dos significados, motivos, aspirações e valores, ocupando um espaço profundo das relações que não podem ser reduzidas a variáveis operacionais. A opção pela narrativa, portanto, não foi apenas uma escolha técnica, mas um posicionamento epistemológico que reconhece as memórias das mulheres negras da EJA como formas legítimas de produção de saber e o local escolhido para que a mobilização das suas narrativas fosse possível.

Os caminhos da produção das narrativas, em diálogo com as estudantes, foram estruturados para acolher trajetórias marcadas por desigualdades estruturais, exigindo uma sensibilidade aguçada aos afetos, aos silêncios e às marcas da exclusão. Assim, assumiu-se a narrativa como eixo estruturante, compreendida como a forma de organização da experiência humana no tempo. A escuta narrativa foi concebida como um gesto ético e político (Mattos, 2020) e suas histórias não foram tratadas como relatos lineares, mas como construções simbólicas que articulam identidade, resistência e reinvenção.

A pesquisa foi realizada com cinco mulheres negras, com idades entre 40 e 60 anos, que estavam matriculadas em 2025 no Ensino Médio da EJA, ofertado pelo Centro Estadual de Educação Continuada (CESEC) de Viçosa-Minas Gerais. A escolha desse grupo justifica-se pelos complexos atravessamentos de gênero, raça, classe e idade que marcam suas experiências. A interseccionalidade, conforme formulada por Kimberlé Crenshaw (1989), orientou a compreensão de que as opressões vividas pelas participantes não operam de forma isolada, mas articulada.

Para preservar a identidade e simbolizar a força dessas mulheres, elas foram nomeadas com nomes de flores: Acácia, Amarílis, Magnólia, Zínia e Íris. Esse rigor ético acompanhou todo o processo da pesquisa, sendo que todas as participantes foram devidamente informadas sobre os objetivos e as atividades só foram realizadas após aprovação pelo Comitê de Ética da Universidade em que as pesquisadoras atuam e

mediante a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), garantindo o anonimato e a privacidade.

A produção das narrativas ocorreu por meio de cinco Círculos de Cultura (CC) (Freire, 1987) durante os quais buscamos criar um ambiente de diálogo, onde a palavra pudesse circular sem julgamentos ou correções normativas, respeitando o tempo e o silêncio de cada uma. Assim, a organização dos encontros foi cuidadosamente planejada para acompanhar, de maneira simbólica e progressiva, as diferentes etapas da vida das participantes, tendo a educação como o fio condutor que costura essas vivências.

Neste estudo, as histórias de vida das mulheres negras são o próprio "universo vocabular e existencial" de onde emergiram as reflexões. Ao adotar esse dispositivo, buscamos acompanhar o movimento de "leitura do mundo" que precede a leitura da palavra (Freire, 1987). As narrativas das participantes, carregadas de memória, dor e resistência, funcionaram como palavras geradoras, submetidas ao processo de codificação e descodificação. O primeiro é a representação visual (um desenho, uma fotografia ou um cartaz) de uma situação existencial concreta e familiar das educandas, a partir da qual se obtêm o tema gerador. O segundo, envolve o processo dialógico, no qual o grupo, mediado pela coordenadora, "lê" a imagem, partindo do todo, decompondo suas partes e voltando ao todo, mas com uma nova compreensão da sua realidade e experiência, que implica a conscientização e a busca pela transformação.

No primeiro encontro, intitulado *"Às margens do início: o lugar de onde viemos"*, o foco direcionou-se às experiências da infância. O espaço foi ambientado com objetos simbólicos, como brinquedos antigos, livros infantis, cadernos e aromas, que funcionaram como dispositivos de memória. As participantes foram convidadas a escolher um objeto e, a partir dele, responder à pergunta disparadora: *"Que menina fui eu em relação à escola e ao aprender?"*.

O segundo círculo, *"Vozes sufocadas: os não-ditos da juventude das mulheres negras"*, voltou-se aos silenciamentos dessa época da vida. Foram utilizados espelhos, imagens de mulheres negras e a exibição do curta-metragem "*Vida Maria"* para disparar reflexões sobre a reprodução geracional das desigualdades. A escuta da música "*A Carne"*, de Elza Soares, aprofundou o debate sobre o racismo estrutural e a desvalorização dos corpos negros. Por meio de colagens e produções visuais, as mulheres narraram sonhos interrompidos e as estruturas sociais que restringiram seus projetos de futuro sob a pergunta: *"O que me disseram que eu não poderia ser?"*.

No terceiro momento, *"Atravessamentos da vida adulta: resistências e reinvenções"*, o olhar pousou sobre o cotidiano da maturidade. Objetos como panelas, crachás de trabalho, boletos e fotografias de filhos e netos compuseram o ambiente. Cada participante organizou uma composição simbólica de sua caminhada, articulando maternidade, trabalho e a interrupção escolar.

O quarto encontro, *"O eu que floresce: autoimagem, educação e transformação"*, concentrou-se nas mudanças promovidas pelo retorno à EJA. Por meio de dinâmicas reflexivas, as participantes discutiram os desafios da escolarização tardia e o impacto dessa conquista na autoestima.

Finalmente, o quinto círculo, *"Celebração e memória coletiva: cartas à mulher que fomos"*, encerrou o percurso com um gesto de devolução ética da palavra. As mulheres escreveram cartas autobiográficas dirigidas às suas próprias trajetórias, reconhecendo conquistas e projetando desejos. A leitura voluntária dessas cartas consolidou o sentido coletivo da experiência. O encerramento, com a partilha de um lanche e entrega de lembranças simbólicas, reafirmou a importância da escuta como prática de cuidado e valorização das histórias confiadas à pesquisa.

Enquanto os círculos aconteciam, a primeira pesquisadora realizava anotações num diário de campo, buscando captar não apenas a linguagem verbal, mas a atmosfera, os gestos e as expressões emocionais do grupo. Além dos relatos orais, os materiais produzidos: colagens, cartas e objetos, foram tratados como textos narrativos portadores de significados.

A apresentação e discussão das narrativas gravadas durante os círculos e transcritas posteriormente, seguiram uma perspectiva compreensiva-interpretativa (Souza, 2014; Ricoeur, 1996), para uma análise processual e articulada à produção das narrativas. Desse modo, as autoras buscaram identificar recorrências e tensões, tratando as histórias como unidades de sentido integral. O silêncio, nesse contexto, foi compreendido como uma linguagem constitutiva, respeitado como forma de proteção ou elaboração de experiências dolorosas. É importante ressaltar que os excertos das falas das participantes foram mantidos sem alterações gramaticais ou estilísticas, preservando a oralidade, a espontaneidade e a singularidade de seus modos de dizer. Ao articular os registros e as reflexões, procuramos garantir que as vozes das participantes emergissem como saberes legítimos e politicamente situados, reafirmando o compromisso com uma educação antirracista e transformadora.

Vozes que resistem, histórias que florescem: narrativas de mulheres negras da EJA

Acácia (45 anos): "Não era porque eu não conseguia, era porque ninguém me ensinava"

Acácia foi uma presença que, desde o primeiro encontro, se impôs pela serenidade de seu silêncio. Falava pouco, mas observava muito. Seu semblante transmitia equilíbrio, uma calma que não era ausência de emoção, mas sinal de alguém que aprendeu a sustentar a própria força em silêncio. Havia em seu olhar uma ternura contida, uma postura sensata, quase sempre recolhida, que aos poucos foi se revelando como marca de uma personalidade profundamente resiliente. Essa primeira impressão não apenas se confirmou, como se aprofundou ao longo dos encontros.

Quando começou a narrar sua infância, Acácia trouxe à tona uma história que atravessa a discussão sobre exclusão escolar e racismo estrutural. Em sua fala, a alfabetização não apareceu como um processo natural, acompanhado e cuidado, mas como uma espera longa, solitária e marcada pela invisibilidade. Em um dos encontros, ao revisitar esse período, afirmou: *"Eu demorei nove anos pra aprender a ler. Nove anos! Não era porque eu não conseguia, era porque ninguém me ensinava*". Esse tempo prolongado para a alfabetização não foi atribuído, por ela, a qualquer dificuldade cognitiva ou emocional. Ao contrário, Acácia foi categórica ao afirmar que o problema nunca esteve em sua capacidade de aprender, mas na ausência de atenção. Em suas palavras: *"Eu era muito tímida, muito quietinha. Ficava sempre lá no fundo da sala. As professoras nem olhavam pra mim"*. O fundo da sala, mencionado repetidas vezes em sua narrativa, surgiu como espaço simbólico de esquecimento, um lugar ocupado por meninas negras que não correspondiam ao padrão valorizado naquele contexto escolar.

Ela relatou como percebia a distribuição desigual da atenção docente: *"As meninas bonitas, brancas que iam com laço de fita e sandália nos pés, filhas de professora e de fazendeiros, sentavam na frente. Pra elas tinha explicação, tinha carinho e elogios. Eu nunca tive isso. Nunca ninguém perguntou se eu tava entendendo"*. Essa fala evidencia como a indiferença institucional e o racismo cotidiano operam de forma silenciosa, produzindo fracassos escolares que recaem injustamente sobre as crianças negras.

O que mais chamou atenção em seu relato foi a ausência de ressentimento. Ao falar de sua infância, afirmou com serenidade: *"Eu tinha fé. Eu pensava: um dia eu vou*

aprender. Não sei quando, mas vou". Essa fala revela uma força impressionante para alguém que, ainda criança, foi sistematicamente negligenciado pelo sistema escolar. A espera, sustentada pela esperança, foi sua forma de resistência. A virada em sua trajetória ocorreu aos treze anos, quando uma professora negra passou a enxergá-la de forma diferente. Ao lembrar desse momento, Acácia emocionou-se ao mencionar dona Isabel, professora que marcou definitivamente sua vida. Em suas palavras: *"Ela me olhou. Foi a primeira vez que alguém me olhou de verdade. Ela sentou perto de mim, me chamou pelo nome, me explicou com calma"*. A metáfora que utilizou para descrever esse encontro foi profundamente significativa: "*Foi como se eu fosse uma flor que precisava de água pra brotar. Ela me regou. E eu floresci"*.

A partir desse encontro, a leitura passou a fazer sentido para Acácia. Ela diz: "*Quando eu consegui juntar as letras, parecia que o mundo tinha aberto pra mim. Eu amei aprender. Os livrinhos, as palavras… tudo começou ali"*. Dona Isabel permanece viva em sua memória como símbolo do que a educação pode ser quando atravessada pelo cuidado, pela identificação e pelo reconhecimento. Acácia fez questão de afirmar: "*Essa professora vai ficar guardada no meu coração pra sempre, já morreu, tadinha... Que Deus a tenha em um bom lugar"*.

Apesar desse florescimento tardio, sua escolarização não seguiu de forma contínua. Assim como tantas outras mulheres, Acácia interrompeu os estudos ainda na quarta série, casou-se, formou família e teve dois filhos. No entanto, o retorno à escola, anos depois, foi narrado como um gesto consciente, carregado de sentido. Questionada sobre o que a motivou a voltar a estudar, sua resposta foi direta e profundamente significativa: "*Eu sempre falei pras minhas filhas estudarem. Sempre. Porque eu sei o quanto a falta de estudo dificultou a minha vida"*.

Ao refletir sobre sua trajetória profissional, Acácia foi enfática ao relacionar a ausência da escolarização a condições de trabalho precárias: "*Eu só tive trabalho pesado, braçal, pouco valorizado. Eu não queria isso pra elas"*. Esse compromisso com a educação das filhas foi levado tão a sério que resultou em uma conquista histórica para sua família. Com visível orgulho, compartilhou: *"Uma das minhas filhas passou em medicina. Hoje ela estuda numa universidade federal. Vai ser a primeira médica da família"*. Todas nós a aplaudimos neste momento. Diante dessa conquista, Acácia reconheceu que algo precisava ser retomado em sua própria história: "*Quando eu vi minha filha na universidade, eu pensei: agora é a minha vez também. Eu sempre*

dei exemplo com atitude, com incentivo, mas eu precisava continuar o caminho da educação que eu parei lá atrás". Essa fala sintetiza o sentido profundo de seu retorno à EJA: não apenas acompanhar as filhas, mas reafirmar-se como sujeito de aprendizagem, como mulher capaz de reescrever a própria trajetória.

Ao final dos encontros, Acácia avaliou a experiência com emoção contida, mas firme: "*Participar desses encontros foi maravilhoso. Eu vi o tanto que eu cresci, o tanto que eu sou mais forte hoje".* Para ela, a sua participação possibilitou não apenas revisitar o passado, mas reconhecer sua própria potência no presente: *"Eu quero que minhas filhas vejam que nunca é tarde. Que a gente sempre pode aprender".*

A história de Acácia revela como a exclusão educacional se inscreve nos corpos e nas memórias das mulheres negras, mas também como a educação, quando ressignificada, pode tornar-se espaço de fortalecimento, dignidade e exemplo intergeracional. Sua trajetória escancara as falhas de um sistema educacional excludente, mas, sobretudo, afirma a potência de uma mulher que, mesmo tendo passado tanto tempo à sombra, nunca deixou de acreditar que um dia iria florescer.

Amarílis (40 anos): *"Eu nunca pensei que ia chegar aqui"*

Amarílis chegou aos Círculos de Cultura como uma presença impossível de ignorar. Desde o primeiro encontro, apresentou-se como uma mulher cheia de vida, falante, expansiva, com poucas reservas em relação ao que dizia. Falava alto, ria, interrompia, discordava, questionava. Sua personalidade ocupava o espaço com intensidade, quebrando silêncios e, muitas vezes, deslocando o ritmo dos encontros. Havia nela uma energia inquieta, uma altivez que se expressava tanto nas palavras quanto no corpo, como se carregasse uma urgência em dizer, em denunciar, em não se calar mais.

Por trás dessa vitalidade emergiu uma trajetória de vida profundamente marcada por dores, ausências e violações. Ela falou de sua infância como um tempo solitário, desprovido de cuidado e proteção. Em suas narrativas, a ausência da mãe apareceu de forma recorrente, assim como a necessidade de assumir responsabilidades muito cedo. Em um dos encontros, afirmou com naturalidade desconcertante: "*Eu não tive infância, não. Com sete anos eu já tava trabalhando em casa de família, cuidando dos filhos dos outros. Pra mim não tinha outra saída... Meu pai, um alcoólatra, morreu de cirrose... Fazer o quê? Tinha que ajudar em casa!".* O trabalho precoce roubou-lhe o direito ao

brincar, ao cuidado e à escola, lançando-a, ainda criança, em um mundo adulto para o qual não estava preparada.

Foi justamente durante a escuta coletiva da música "A Carne", de Elza Soares, que Amarílis rompeu um silêncio antigo e narrou, pela primeira vez diante do grupo, uma experiência profundamente traumática de sua infância. A letra da canção, ao denunciar a desvalorização histórica dos corpos negros, pareceu tocar um ponto sensível de sua trajetória, fazendo emergir sentimentos que até então permaneciam contidos. Com a voz embargada, afirmou: *"Quando eu ouvi essa música, tudo voltou. Eu vi ali que ninguém protegeu a menina que eu fui"*.

Nesse momento, Amarílis revelou que perdeu a virgindade aos quatorze anos, em uma relação com um homem muito mais velho, reconhecendo hoje essa vivência como abuso. Ao narrar esse episódio, associou-o diretamente ao fim abrupto de seus sonhos e à interrupção de qualquer possibilidade de continuidade dos estudos: *"Ali acabou tudo pra mim. Eu virei adulta sem querer. Tive que ser mãe, esposa, responsável por tudo, quando eu ainda era criança"*. A música funcionou, assim, como um disparador potente de memória e denúncia, despertando nela uma revolta contida, marcada pela percepção tardia da falta de cuidado, de proteção e de amparo institucional e familiar, principalmente da figura paterna. O que emergiu naquele instante não foi apenas um relato individual, mas a expressão de uma violência estrutural que atravessa as trajetórias de inúmeras meninas negras, cujos corpos e projetos de futuro são precocemente interrompidos.

Ao narrar esse período, deixou transparecer ressentimentos profundos pela ausência de qualquer proteção familiar diante do que hoje reconhece como violência: *"Hoje eu sei. Aquilo foi abuso. Ele tinha mais de trinta anos. Eu tinha quatorze. Eu não tava preparada pra nada daquilo"*. Ao reconhecer essa vivência como crime, seus olhos se encheram de lágrimas, e o grupo silenciou. Algumas colegas se aproximaram, abraçaram-na, ofereceram apoio. O corpo coletivo dos encontros mostrou-se, ali, como espaço de acolhimento e validação de uma dor que por muito tempo foi vivida de forma solitária.

Apesar dessas marcas, Amarílis não se apresentou como alguém derrotada, mas como quem sempre esteve atravessada por uma inconformidade intensa com a submissão feminina. Em diversos encontros, repetia quase como um mantra os conselhos que dava às filhas: *"Eu falo pra elas: não sejam dependentes. Estudem.*

Trabalhem. Tenham o dinheiro de vocês. Homem nenhum respeita mulher dependente". Essas falas provocavam debates acalorados no grupo de mulheres, especialmente quando ela questionava atitudes que considerava excessivamente pacientes ou submissas por parte das colegas. Ela relatou que nunca se casou por amor: "*Eu não conheci o amor, não. Casei porque a vida me empurrou".* Permanece até hoje no mesmo relacionamento. Com suas palavras, ela conta que se trata de uma relação marcada pela falta de autonomia, pelo abuso financeiro e pela ausência de reconhecimento: "*A gente dorme em quarto separado. Não é um casamento feliz*". Ainda assim, fez questão de afirmar que se considera uma pessoa feliz, sobretudo pelo orgulho que sente das filhas e pelas perspectivas que construiu para si mesma.

A educação apareceu em sua narrativa como divisor de águas. Questionada sobre o motivo que a levou a retornar aos estudos, respondeu sem hesitar: *"Eu voltei porque eu quero autonomia. Eu ainda posso ser feliz. Eu ainda posso ser a mulher que eu sempre quis que minhas filhas fossem".* Amarílis relatou que o retorno à escola impactou diretamente sua autoestima e sua saúde emocional: "*Fez muito bem pra mim. Eu comecei a conversar com outras pessoas, a sair de casa, a ter um motivo que era meu".* Antes disso, sua vida se restringia ao cuidado com a casa, o marido e a família, com pouquíssimas interações sociais. Mesmo enfrentando dificuldades (longas distâncias, aulas noturnas, cansaço), descreveu a ida ao CESEC como um momento de prazer. "*É cansativo, é longe, mas é o meu momento. É alegria. É crescimento".* Em um dos encontros, ao experimentar a beca para as fotos da formatura, emocionou-se ao antecipar uma conquista que ainda estava por vir. Vestiu a beca com orgulho, sorriu para as fotos e repetia: *"Eu nunca pensei que ia chegar aqui".*

Amarílis demonstrava, em cada encontro, uma postura questionadora que movimentava o grupo. Discordava, provocava, tencionava. Muitas vezes interrompia as colegas para problematizar falas que considerava conformistas. Esse movimento, longe de ser desagregador, provocava reflexões profundas e retirava as narrativas de um lugar de acomodação. Sua presença criava certa turbulência, mas também ampliava o debate, especialmente quando ela abordava temas como abuso de menores, violência contra mulheres e autonomia feminina. Apesar das dores, Amarílis encerrava suas falas sempre reafirmando sua alegria de viver e seus sonhos. Em diversos momentos, dizia com entusiasmo contagiante: *"Minha vida tá só começando. Eu tô na flor da idade. Esse Brasil, esse mundo vai ser pequeno pra mim".* Hoje, ela quer continuar estudando e que

sonha em fazer o Enem, aprender uma nova língua e morar fora do país (Espanha ou Portugal). Orgulhosa, durante o círculo nos mostrou fotos das filhas, contou sobre suas conquistas acadêmicas e profissionais, reafirmando que, apesar de todas as tempestades, construiu uma família da qual se orgulha profundamente.

Amarílis foi, sem dúvida, uma presença transformadora nos encontros. Sua voz, por vezes incômoda, foi também profundamente necessária. Ao nomear violências, ao questionar submissões e ao afirmar o direito das mulheres à autonomia, ela escancarou feridas que muitas carregavam em silêncio. Sua história revela que a educação, para além de um direito negado no passado, tornou-se, no presente, instrumento de reconstrução, liberdade e recomeço. Como ela mesma disse, com brilho nos olhos e convicção: *"Professora, tá só começando"*.

Magnólia (41 anos): "Eu não deixo passar comida, não. Já passei muita fome"

Quando o grupo de rock nacional Titãs canta *"pelo direito de cantar e sorrir, de comer e morar"*, na música *"Comida"* (1987), ele busca mostrar que a vida não se resume à sobrevivência biológica; ela exige dignidade, direito e horizonte. A narrativa de Magnólia dialoga profundamente com essa ideia, pois sua trajetória revela uma infância em que a escola não representava projeto de futuro, mas garantia imediata de alimento. Magnólia chegou ao primeiro Círculo de Cultura em um dia de chuva intensa. Veio a pé. Entrou na sala discretamente e perguntou: *"É aqui a sala da pesquisa que nós preenchemos o questionário?"*. Havia nela uma leveza no sorriso que contrastava com o peso da história que carregava.

Quando começou a narrar sua trajetória, sua fala foi direta e, sem adornos, disse: *"Olhe, eu vou ser muito sincera. Nós éramos tão pobres, tão pobres, que ninguém pensava em escola pra ter um futuro melhor. A gente ia pra escola pra comer"*. A repetição da palavra *pobre* não era retórica; era memória concreta. Eram treze irmãos que cresceram em um contexto em que faltava o essencial. Assim, a escola não era compreendida como possibilidade de ascensão social, mas como espaço para poder se alimentar minimamente: *"Eu nunca tive essa visão da importância da educação. Ia porque tinha que ir. Não tinha maturidade e ninguém em casa falava disso"*, explicou. A escola, naquele contexto, funcionava como estratégia de sobrevivência. Nesse ponto, a reflexão de Angela Davis (2016, p. 17) ilumina a narrativa de Magnólia ao afirmar

que "[...] quando a mulher negra se movimenta, toda a estrutura da sociedade se movimenta com ela". Antes de movimentar estruturas, contudo, muitas mulheres negras precisam primeiro sobreviver às bases que as mantêm na margem.

Sua escolarização foi interrompida diversas vezes, conforme ela mesma conta: *"Teve ano que eu nem estudei, porque tinha que trabalhar na lavoura com meus pais"*. A infância foi atravessada pelo trabalho precoce e pela responsabilidade compartilhada entre irmãos. Não havia espaço para planejamento de futuro. Essa naturalização do trabalho precoce e da pobreza como destino dialoga com Lélia Gonzalez (2020, p. 226), ao discutir como as mulheres negras historicamente foram empurradas para posições de subalternidade: "A mulher negra sempre trabalhou; o problema nunca foi a inserção no trabalho, mas o tipo de trabalho a que foi destinada". A experiência de Magnólia confirma essa afirmação: trabalhar nunca foi escolha, foi imposição.

Um dos momentos mais impactantes de sua narrativa foi quando relatou as formas de pagamento que recebia ao trabalhar como babá: *"Eu trocava meu trabalho por comida. Às vezes era bolsa, roupa, almoço, jantar. Pra mim, aquilo já era suficiente"*. O grupo silenciou. A naturalidade com que descrevia a troca de força de trabalho por alimentação revelava o grau de vulnerabilidade vivenciado. Não se tratava apenas de pobreza, mas de uma lógica de subsistência em que o estudo se tornava secundário diante da urgência da fome.

Essa troca evidencia uma lógica de sobrevivência marcada pela precarização extrema. Como problematiza Sueli Carneiro (2003, p. 118), "[...] o racismo estrutura as oportunidades e define quem terá acesso pleno à cidadania e quem viverá na condição de subcidadania". A infância de Magnólia foi vivida sob esse regime de subcidadania, no qual o direito à educação foi constantemente adiado. Na vida adulta, casou-se, teve dois filhos e assumiu integralmente as responsabilidades domésticas. O impacto da baixa escolarização tornou-se mais evidente quando surgiram oportunidades de trabalho que exigiam, ao menos, o ensino fundamental completo. Segundo Magnólia: *"Muitas portas se fecharam. Pediam o fundamental, às vezes o médio. Eu não tinha nem o fundamental"*.

A frustração diante das oportunidades negadas revela o impacto concreto da exclusão escolar. Nesse sentido, é pertinente recordar bell hooks (2013, p. 25), que afirma: "A educação como prática da liberdade é um modo de ensinar que qualquer pessoa pode aprender". Para Magnólia, essa possibilidade chegou tardiamente, mas

chegou. Falou sobre o cansaço acumulado ao longo dos anos: *"Eu chegava em casa exausta. Não tinha como conciliar estudo, trabalho e casa. A vida foi me atropelando"*.

O retorno aos estudos aconteceu apenas quando os filhos cresceram um pouco mais. Uma colega de trabalho mencionou o CESEC e explicou que ali o ensino era mais flexível: *"Ela falou que eu podia fazer no meu tempo, levar atividade pra casa. Eu resolvi tentar"*. Ao falar da escola, sua expressão se transformava: *"Eu me apaixonei por essa escola. Aqui eu encontrei um horizonte"*. Durante os encontros, um detalhe recorrente chamava atenção: sua relação com o lanche. No intervalo, fazia questão de se dirigir ao espaço da merenda. Entre risos, dizia: *"Eu não deixo passar comida, não. Já passei muita fome"*. O alimento, para Magnólia, não é banal. Ele carrega lembranças de ausência, de troca, de necessidade extrema.

A relação de Magnólia com o alimento, expressa em sua recusa em *"deixar passar o lanche"*, nos remete instantaneamente à Carolina Maria de Jesus, que na obra "Quarto de Despejo" (2014) descreve a fome como a "cor amarela" que desumaniza e limita os horizontes. Ao repetir que já passou muita fome, Magnólia não narra apenas uma carência nutricional, mas a marca constitutiva de uma trajetória atravessada pela escassez. Assim, para essa mulher, o acesso ao alimento no ambiente escolar é ressignificado, pois deixa de ser apenas merenda para tornar-se um símbolo de resistência e de um direito que, por décadas, lhes foi negado em favor da sobrevivência imediata.

Sua narrativa evidencia como a exclusão educacional se articula à pobreza estrutural, ao trabalho infantil e à ausência de políticas efetivas de proteção social. Ao mesmo tempo, revela a potência do retorno à escola na vida adulta como movimento de reconstrução identitária. Magnólia não dramatiza sua história; ela a conta com serenidade, mas sem apagar a dureza dos fatos. Ao finalizar um dos encontros, disse algo que sintetiza sua travessia: *"Hoje eu venho pra escola com prazer. Antes eu ia por obrigação. Agora eu venho porque eu sei o valor"*. Essa mudança de perspectiva marca o deslocamento fundamental em sua trajetória, que parte de uma concepção de escola como espaço de sobrevivência para um território no qual pode projetar-se no futuro com mais autonomia. Magnólia representa tantas mulheres que tiveram o direito à educação interrompido pela fome, pelo trabalho precoce e pelas responsabilidades antecipadas. Seu retorno aos estudos não é apenas cumprimento de etapa escolar; é afirmação de dignidade.

Zínia (59 anos): "Eu voltei a estudar pra não me perder de mim".

Parte do poema de Cecília Meireles que diz: "*Aprendi com as primaveras a me deixar cortar e voltar sempre inteira",* ecoa na trajetória de Zínia. Seus cortes não foram abruptos, nem violentos como os que atravessaram outras mulheres do grupo. Foram cortes silenciosos, adiamentos progressivos, pequenas renúncias acumuladas ao longo dos anos. E, ainda assim, como as primaveras evocadas pela poeta, ela retorna inteira, consciente e reorganizada.

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

Ela conta ao grupo que também não teve filhos. No entanto, disse que assumiu papel central na criação dos sobrinhos, tornando-se a tia presente, a escuta disponível, o apoio constante. Atualmente mora com a mãe de 73 anos e dedica-se aos seus cuidados: *"Eu sempre fiquei. Sempre fui eu que cuidava. Parece que isso já estava definido pra mim"*. Ao dizer isso, não havia ressentimento, mas consciência.

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

Sua escolarização foi interrompida não por imposições violentas, mas por prioridades domésticas. Concluiu o ensino fundamental entre idas e vindas: *"Eu sempre deixava pra depois. Tinha sempre alguma coisa pra resolver. Minha mãe precisava, meus sobrinhos precisavam"*. Aqui, sua narrativa tensiona a compreensão linear das causas do abandono escolar. No círculo, entendemos que não houve nesse acontecimento proibição explícita, nem miséria extrema, mas sim a naturalização do cuidado feminino como destino. Essa dinâmica dialoga com a análise de Beauvoir

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

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

A decisão de Zínia em procurar o CESEC nasceu desse mal-estar silencioso narrado por ela: *"Eu precisava sair. Precisava conversar com alguém. Precisava ter um motivo pra me arrumar"*. Aqui, a educação emerge como espaço de saúde mental, de reorganização psíquica e social. Para Zínia, o ingresso no CESEC representou um movimento de reinserção social e reativação intelectual: *"Eu comecei a vir pra me obrigar a sair de casa, me arrumar, conversar com pessoas"*. No início, sentiu medo: *"Eu pensei: será que eu ainda consigo aprender? Muito tempo longe da escola"*. Mas, à medida que avançava nos módulos, algo se transformava internamente: *"Quando eu vi a primeira nota boa, eu fiquei tão feliz. Eu pensei: eu ainda sou capaz"*. Compreendemos que essa frase, dita por ela no contexto do círculo de cultura, carrega uma riqueza simbólica, ao indicar que o retorno aos estudos restitui a ela uma autoimagem intelectual que havia sido adormecida.

A transformação ultrapassou os limites da escola: *"Eu voltei a ver noticiário. Eu queria entender as coisas pra fazer os trabalhos. Hoje eu sinto que converso melhor. Eu tenho assunto"*. Durante as atividades propostas, revelou uma habilidade narrativa consistente e sensível: *"Eu comecei a escrever cartas. Sei que ninguém escreve mais cartas, mas eu gosto [...] eu comecei a colocar minhas lembranças no papel"*. A carta que produziu em um dos encontros foi profundamente tocante, articulada, carregada de memória e delicadeza. Ao ser elogiada, ela respondeu: *"Eu nem sabia que eu tinha isso dentro de mim"*.

É nesse ponto que se torna fecunda a interlocução com Evaristo (2009), que cunhou o conceito de *escrevivência* para designar uma escrita que nasce da vida, que transforma experiência em narrativa, que faz da palavra um espaço de permanência. A escrevivência é, ao mesmo tempo, memória e resistência: "A nossa escrevivência não pode ser lida como histórias para 'ninar os da casa-grande'. Ela é escrita que nasce da vivência, da experiência, da memória, e que carrega as marcas de quem escreve" (Evaristo, 2009, p. 17). Ao escrever, a mulher negra não apenas relata fatos; ela inscreve sua existência no mundo, recusa o apagamento histórico.

Embora a trajetória de Zínia não esteja marcada por violência racial explícita, sua escrita carrega a dimensão da escrevivência no sentido profundo, como: escrever para não desaparecer, para organizar memórias, para afirmar que sua vida importa. Quando ela diz: *"Eu comecei a escrever porque eu precisava colocar pra fora"*, ela transforma suas experiências em palavras, não apenas como exercício escolar, mas como elaboração subjetiva.

Sobre essa afirmação, em determinado momento, Zínia disse com brilho nos olhos: *"Quem sabe um dia eu escreva um livro de memórias?"*. Essa frase parece revelar um deslocamento simbólico significativo, pois a mulher que se sentia esvaziada agora expressa projetos de um futuro criativo. Zínia também amplia o debate sobre o retorno feminino à escolarização, posto que nem sempre a motivação está ligada à ascensão econômica ou à superação de violência conjugal. Às vezes, pode representar o medo de estagnar, a necessidade de manter a mente ativa ou a urgência de não se perder dentro da própria casa. Como argumenta Davis (2018), a liberdade assume múltiplas formas e não se manifesta apenas em atos espetaculares de ruptura, mas também em escolhas cotidianas que reafirmam a autonomia. No caso de Zínia, sua liberdade está em sair de casa para estudar, escrever cartas e redescobrir interesses. Está no direito de existir para além do cuidado. Em um dos últimos encontros, ela sintetizou sua trajetória dizendo: *"Eu voltei a estudar pra não me perder de mim"*.

Zínia nos lembra que o apagamento feminino pode ocorrer não somente por meio de violência explícita, mas na repetição silenciosa da rotina. Ao final do percurso, notamos que sua postura era outra, pois ela falava com mais firmeza, argumentava com segurança, participava das discussões com entusiasmo. Se outras narrativas revelaram a educação como enfrentamento, superação ou denúncia, a de Zínia revela a educação

como gesto de permanecer inteira. Estudar, para Zínia, não foi conquistar o mundo, foi continuar existindo dentro dele.

Íris (42 anos): "Eu estava com medo, professora. Mas eu estava mais cansada de ficar calada"

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

Íris chegou aos Círculos de Cultura de maneira discreta. Sentava-se sempre um pouco mais ao canto, escutava atentamente e, quando decidia falar, iniciava quase sempre da mesma forma: *"Eu não sei se estou falando certo, professora…"*. Em uma das primeiras partilhas, afirmou com serenidade: "*Eu sempre fiquei por último. Primeiro foram meus irmãos. Depois meus pais. Depois meu marido, minhas filhas, minha sogra… eu nunca fui prioridade"*. Ainda menina, ajudava a cuidar dos irmãos menores e assumia responsabilidades domésticas precocemente. O objeto que trouxe para simbolizar sua infância foi uma boneca e um ursinho. Ao segurá-los, emocionou-se e falou: *"Eu sempre quis uma boneca de loja, daquelas bonitas. Mas nunca tive. As minhas eram de sabugo e palha de milho"*.

Não se tratava apenas da ausência de um brinquedo, mas de uma infância atravessada pelo trabalho: *"Eu não lembro de brincar direito. Era serviço o tempo todo"*. Essa experiência dialoga com a reflexão de Lélia Gonzalez (2020), que discute as formas de inserção das mulheres negras no mundo do trabalho, associadas ao cuidado e aos serviços subalternizados.

O casamento reforçou esse lugar de subordinação. Inserida em uma estrutura familiar tradicional, viveu por 25 anos sob forte controle do marido. Ela nos conta: *"Lá em casa sempre foi ele quem decidia. Eu só concordava"*. Em outro momento, disse: *"Ele falava que mulher casada não precisava estudar. Que meu lugar era em casa"*. Íris foi ensinada a ocupar o lugar da obediência, da contenção, da dependência. Um episódio narrado por ela marcou profundamente o grupo. Ela conta que há alguns anos decidiu matricular-se em um supletivo noturno: *"Eu fui dois dias. No terceiro dia me*

chamaram na secretaria. Disseram que tinha alguém me esperando". Ao chegar à portaria, encontrou o marido: *"Ele mandou eu voltar pra casa. Eu fiquei com medo. Pensei que ele podia fazer um escândalo ou coisa pior. Aí eu desisti"*.

O silêncio que tomou conta do grupo revelava o peso daquele momento. Como afirma bell hooks, "[...] o patriarcado ensina os homens a exercerem poder através do controle" (hooks, 2004, p. 123). O controle sobre o direito de estudar era, naquele contexto, uma forma de manter a hierarquia doméstica. Durante décadas, Íris cuidou de todos: das filhas, da casa e da sogra: *"Eu nunca cuidei de mim. Eu nem sabia o que era isso"*.

O ponto de virada ocorreu aos 47 anos. Em um dos encontros, relatou com firmeza: *"Eu dei um basta. Falei pra ele: ou você aceita que eu vou estudar, ou você pode ir embora"*. Quando questionada sobre como conseguiu essa coragem, ela respondeu: *"Eu estava com medo, professora. Mas eu estava mais cansada de ficar calada"*. Esse movimento de ruptura dialoga com o pensamento de Angela Davis (2018, p. 45), quando afirma que "[...] a liberdade é uma luta constante". No caso de Íris, essa luta aconteceu dentro de casa, no cotidiano, no enfrentamento direto com uma estrutura patriarcal consolidada.

Atualmente, Íris trabalha em uma fábrica e sai de bicicleta antes das cinco da manhã: *"Eu acordo cedo, deixo almoço pronto, organizo tudo. É cansativo, sim. Mas agora eu faço isso por escolha"*. O CESEC foi decisivo nesse processo, diz ela: *"Se não fosse a flexibilidade daqui eu não conseguiria. Aqui eu posso fazer no meu tempo"*. Nos encontros, sua transformação era visível. Aos poucos, já não iniciava suas falas pedindo desculpas caso estivesse falando "coisa errada". Em determinado momento, disse com emoção: *"Professora, eu estar aqui colocando minha opinião, falando… isso era impensável. Eu parecia um bichinho do mato. Meu marido resolvia tudo por mim. Eu achava que nunca ia ser capaz"*. O curta-metragem "*Vida Maria"* foi um divisor de águas para ela: *"Eu me vi ali. Minha avó não sabia ler. Minha mãe mal escrevia o nome. Eu pensei: isso não vai continuar comigo"*. Nesse instante, tornou-se evidente o que Paulo Freire chama de conscientização: "[...] quando o oprimido percebe a opressão, inicia-se o processo de libertação" (Freire, 1970, p. 32).

Um dos momentos mais emblemáticos ocorreu quando vestiu a beca para as fotos da formatura. Ao abraçar a professora/pesquisadora, disse: *"Estou chegando lá, professora. Estou quase na reta final. Nem eu acredito"*. O abraço era carregado de

significado, porque não se tratava apenas da conclusão do ensino médio, mas da reconstrução de uma identidade. Em um dos últimos encontros, retomou aquela frase inicial, mas agora de maneira diferente. Disse: *"Eu não sei se estou certa professora, mas eu acho que agora eu aprendi que eu também tenho direitos"*. Aos poucos, essa mudança de perspectiva foi se tornando profunda, não mais como uma dúvida incapacitante sobre si e suas capacidades, mas como reflexão consciente.

Costuras coletivas e pontos de tensão, silêncios e deslocamentos

Ao revisitarmos o conjunto das cinco narrativas, alguns aspectos nos chamaram atenção não apenas pelo que foi dito, mas também pelo que não foi explicitamente enunciado. Em pesquisas que se debruçaram sobre trajetórias de mulheres negras na EJA, é comum que categorias como racismo, preconceito etário e discriminação estrutural emerjam de maneira recorrente e central. No entanto, nesse grupo específico, certos elementos apareceram de forma menos direta do que se poderia supor inicialmente. Essa constatação não reduziu a potência analítica das narrativas; ao contrário, ampliou o campo interpretativo. O silêncio também comunicou. As narrativas revelaram processos complexos de naturalização, internalização ou reconfiguração da experiência.

Algo que mais nos chamou a atenção foi o fato de apenas uma estudante, a Acácia, ter mencionado explicitamente o racismo como elemento estruturante de sua trajetória escolar, ao relatar os nove anos de alfabetização tardia e a negligê*ncia docente marcada pela distinção entre "as meninas brancas que sentavam na frente"* e ela, que permanecia *"lá no fundo da sala"*. A partir dessa singularidade, que revela uma fissura significativa no conjunto das narrativas, torna-se necessário problematizar o modo como o racismo se inscreve (ou não se enuncia) nas experiências dessas mulheres.

Uma vez que essas mulheres são atravessadas por múltiplos marcadores sociais, esperava-se que o racismo emergisse de forma mais recorrente em suas falas. No entanto, sua presença não se deu de maneira explícita na maior parte dos relatos iniciais. Tal ausência de nomeação, entretanto, não deve ser interpretada como inexistência do fenômeno, mas, ao contrário, pode indicar a atuação do racismo em sua dimensão mais insidiosa: como estrutura difusa, naturalizada e incorporada às práticas cotidianas, operando de forma silenciosa e, por isso mesmo, nem sempre imediatamente

reconhecida como categoria analítica pelos próprios sujeitos que a vivenciam. Como afirmou Sueli Carneiro (2003), o racismo no Brasil opera por mecanismos sutis e naturalizados, o que dificulta sua identificação direta pelas próprias vítimas. Ele manifesta-se nas oportunidades negadas, nas expectativas rebaixadas, nos lugares simbólicos ocupados, mas nem sempre foi verbalizado como "racismo" em primeira instância.

Foi importante observar que, ao longo das cartas e reflexões posteriores, sobretudo após as discussões interseccionais realizadas nos encontros, algumas participantes passaram a reconhecer de maneira mais crítica certos episódios de suas trajetórias, nos permitindo afirmar a existência de um deslocamento do olhar. O que antes era interpretado como "falta de oportunidade", "destino" ou "vida difícil", passou a ser compreendido também como efeito de estruturas sociais. Esse movimento dialoga diretamente com a noção de conscientização freireana (Freire, 1970), entendida como processo gradual de percepção crítica das condições históricas que moldam as existências. O racismo, nesse sentido, pode ter sido inicialmente vivido como experiência concreta, mas só posteriormente elaborado como categoria explicativa.

Além disso, a interseccionalidade mostrou-se central nesse processo de ampliação da consciência, enquanto lente concreta por meio da qual as próprias mulheres passaram a reler suas trajetórias. Conforme argumentaram Angela Davis (2016) e Kimberlé Crenshaw (1991), as opressões não atuam isoladamente, pois são camadas que tensionam a trajetória e redefinem possibilidades. No caso dessas estudantes mulheres da EJA, a faixa etária também se somou como marcador relevante, pois o retorno à escolarização ocorreu após os 40 anos, momento em que responsabilidades familiares, trajetórias laborais e expectativas sociais já estavam consolidadas.

Outro ponto a ser evidenciado foi a quase inexistência de relatos de preconceito etário no contexto do CESEC. Considerando que todas retornaram aos estudos após os 40 anos (algumas após os 50), pensávamos que elas enfrentariam constrangimentos, deslegitimação ou situações de invisibilidade por parte de colegas ou docentes. Entretanto, quatro das cinco participantes relataram, de forma indireta, algum tipo de desmotivação por parte de amigos ou familiares devido à idade em que elas estariam voltando à escola, mas nenhuma delas relatou sentir-se diminuída ou discriminada em razão da idade dentro da instituição.

O CESEC, ao contrário, apareceu como espaço de pertencimento, pois seus pares também são adultos, trabalhadores, mães e cuidadoras. Essa constatação foi relevante, pois indicou que o formato da EJA, especialmente no modelo do CESEC, constituiu-se para essas mulheres como um lugar mais horizontalizado, no qual maturidade não foi estigma, mas condição compartilhada. A idade, que em outros contextos escolares poderia gerar constrangimento, transformou-se em elemento de identidade coletiva. A dificuldade do retorno tardio foi mencionada: *"muito tempo sem estudar"*, *"medo de não dar conta"*, mas não como resultado de preconceito externo, e sim como insegurança interna.

Outro ponto de forte recorrência foi o papel estruturante da infância e da organização familiar na definição das trajetórias escolares. Em todas as narrativas, essa etapa da vida apareceu como marco importante, seja pela pobreza extrema, pelo racismo escolar, pelo trabalho precoce, pelo controle patriarcal ou pelo cuidado contínuo. Nesse âmbito, a família surgiu como espaço ambivalente, pois ao mesmo tempo que representava proteção e limite, também se constituiu como causa para o abandono escolar, por exemplo: necessidade de trabalhar, cuidar de irmãos, casar cedo e assumir responsabilidades domésticas.

A força do contexto familiar na vida das mulheres confirmou que o abandono escolar feminino não pode ser compreendido apenas como decisão individual ou falha pessoal, mas como efeito de uma organização social que atribui às meninas e mulheres responsabilidades precoces. Em outro estudo, Geremias e Borges (2020, p. 15), discutem essas questões de gênero na relação das mulheres com a escolarização, indicando que os "[...] imaginários sobre papéis femininos e masculinos de cada época podem condicionar a vida dos sujeitos de acordo com seu gênero, produzindo oportunidades desiguais que podem redundar em trajetórias escolares discrepantes".

Com relação ao ambiente escolar, este emergiu como variável explicativa central para compreendermos que a ausência de relatos de preconceito etário não significou inexistência de etarismo na sociedade, mas indicou que aquele espaço específico conseguiu minimizar seus efeitos. Consideramos que a ausência de denúncias explícitas de racismo nas falas iniciais não significou inexistência de racismo estrutural, mas revelou que o ambiente não reproduziu, de maneira ostensiva, experiências de discriminação vivenciadas anteriormente. Desse modo, os círculos de cultura, tal como foram realizados, possibilitaram às mulheres narrarem suas histórias sem,

necessariamente, reviver ali novas formas de exclusão. Isto reforça uma dimensão fundamental para a política pública, a de que a estrutura institucional importa. A organização pedagógica, o perfil do público atendido, a metodologia flexível, a horizontalidade das relações e o reconhecimento da trajetória adulta como legítima constituíram fatores que favoreceram permanência, pertencimento e fortalecimento identitário.

Por fim, as análises interseccionais das narrativas mobilizadas nos Círculos de Cultura permitiram compreender que mulheres negras, adultas, trabalhadoras e oriundas de classes populares carregam múltiplas camadas de vulnerabilidade. Entretanto, quando inseridas em um espaço que reconhece essas camadas, não como déficit, mas como experiência acumulada, o processo educativo assume outro caráter. O CESEC, nesse contexto, mostrou-se não apenas como instituição certificadora, mas como território de reconstrução simbólica. Nele, a experiência de vida pode converter-se em repertório e a idade não ser um problema, a maternidade não ser impedimento e o passado escolar interrompido não ser estigma. Apesar de considerarmos que ainda é preciso tensionar esse cenário, diante das recentes reconfigurações que ampliam a centralidade da modalidade a distância no âmbito dos CESEC, concluímos este texto afirmando a importância de espaços educativos e formativos que não apenas ofereçam o acesso à educação formal, mas que sejam territórios de transformação das experiências, para que as camadas de opressão não desapareçam da história, mas deixem de se repetir como destino inevitável.

Referências

A CARNE. Compositores: Seu Jorge; Marcelo Yuka; Wilson Capellette. Intérprete: Elza Soares. [S. l.]: Elza Soares, 23 mar. 2017. 1 videoclipe (3 min 42 s). Publicado pelo canal Elza Soares. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=yktrUMoc1Xw. Acesso em: 11 maio 2025.

BEAUVOIR, Simone de. *O segundo sexo.* Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.

BROCKMEIER, Jens; HARRÉ, Rom. *Narrativa: problemas e promessas de um paradigma alternativo*. Psicologia: Reflexão e Crítica, Porto Alegre, v. 16, n. 3, p. 525-535, 2003. Disponível em: https://www.scielo.br/j/prc/a/8z4tybyPwGwyfgfsVBQMXgH/?format=html&lang=pt Acesso em: 24 mar. 2026.

CARNEIRO, Sueli. *Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil.* São Paulo: Selo Negro, 2003.

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

COMIDA. Compositores: Arnaldo Antunes; Marcelo Fromer; Sérgio Britto. Intérpretes: Titãs. [S. l.]: Titãs, 1987. 1 videoclipe (4 min). Publicado pelo canal Titãs. Disponível em:https://www.youtube.com/watch?v=hOyt4cwjVns&list=RDhOyt4cwjVns&start_radio=1 . Acesso em: 14 set. 2026.

CRENSHAW, Kimberlé. *Demarginalizing the intersection of race and sex*. University of Chicago Legal Forum, Chicago, v. 1989, p. 139-167, 1989. Disponível em: https://chicagounbound.uchicago.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1052&context=uclf Acesso em: 30 mar. 2026.

CRENSHAW, Kimberlé. *Mapping the margins: intersectionality, identity politics, and violence against women of color*. Stanford Law Review, Stanford, v. 43, n. 6, p. 1241-1299, 1991. Disponível em: https://blogs.law.columbia.edu/critique1313/files/2020/02/1229039.pdf Acesso em: 30 mar. 2026.

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

DAVIS, Angela. *A liberdade é uma luta constante.* São Paulo: Boitempo, 2018.

EUCLIDES, Maria Simone. *Racismo e educação no Brasil.* Belo Horizonte: Mazza, 2018.

EVARISTO, Conceição. *Escrevivência:* a escrita de nós. Belo Horizonte: Mazza, 2009.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido.* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade.* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. ed. rev. São Paulo: Paz e Terra, 2019.

GEREMIAS, Bethania Medeiros; BORGES, Thayná Luana. *Narrativas de vida sobre a escolarização dos idosos: contribuições na formação inicial dos professores*. Horizontes, [S. l.], v. 38, n. 1, p. e020064, 2020. Disponível em: https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/975 . Acesso em: 14 set. 2026.

GONZALEZ, Lélia. *Por um feminismo afro-latino-americano.* Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

GRAMSCI, Antonio. *Cadernos do cárcere.* Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1971.

HOOKS, bell. *Ensinando pensamento crítico:* sabedoria prática. São Paulo: Elefante, 2020.

HOOKS, bell. *Feminism is for everybody.* Cambridge: South End Press, 2004.

HOOKS, bell. *Ensinando a transgredir:* a educação como prática da liberdade. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

HOOKS, bell. *Olhares negros: raça e representação*. São Paulo: Elefante, 2017.

HOOKS, bell. *E eu não sou uma mulher? Mulheres negras e feminismo*. Tradução de Bhuvi Libanio. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2019.

JESUS, Carolina Maria de. *Quarto de despejo:* d*iário de uma favelada*. 10. ed. São Paulo: Ática, 2014.

KILOMBA, Grada. *Memórias da plantação: episódios de racismo cotidian*o. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

LOPES, Lidiane Moura; HOLANDA, Jeovânia Maria Cavalcante. *Etarismo Estrutural Feminino e a importância das políticas públicas de enfrentamento ao preconceito contra a mulher idosa no Brasil*. Virtuajus, Belo Horizonte, v. 8, n. 15, p. 55–70, 2023. Disponível em: https://periodicos.pucminas.br/virtuajus/article/view/31997 . Acesso em: 24 mar. 2026.

MATTOS, Sandra Maria Nascimento de. *Metodologia da pesquisa científica.* Porto Alegre: Fi, 2020.

MEIRELES, Cecília. *Poesia completa.* Organização, introdução e notas de Antonio Carlos Secchin. São Paulo: Global, 2017. 2 v.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. *Resolução SEE nº 4.955, de 05 de fevereiro de 2024.* Dispõe sobre a organização e o funcionamento do ensino nos Centros Estaduais de Educação Continuada – CESEC. *Minas Gerais*, Belo Horizonte, 05 fev. 2026. Disponível em: https://www.educacao.mg.gov.br/wp-content/uploads/2024/02/4955-24-r-Public.-06-02-24.pdf. Acesso em: 26 mar. 2026

MINAYO, Maria Cecília de Souza. *O desafio da pesquisa social*. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). Pesquisa social*:* teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2014. p. 9-29.

PAIVA, Jane. *Os sentidos do direito à educação para jovens e adultos.* Rio de Janeiro: DP et Alii, 2009.

PERROT, Michelle. *Minha história das mulheres.* São Paulo: Contexto, 2007.

RICOEUR, Paul. *Teoria da interpretação.* Tradução de Artur Morão. Lisboa: Edições 70, 1996.

SCOTT, Joan. *Gênero: uma categoria útil de análise histórica*. Educação & Realidade*,* [S. l.], v. 20, n. 2, 2017. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/71721 . Acesso em: 24 mar. 2026.

SOUZA, Elizeu Clementino de. *Diálogos cruzados sobre pesquisa (auto)biográfica: análise compreensiva-interpretativa e política de sentido*. Educação*,* Santa Maria, v. 39, n. 1, p. 39-50, abr. 2014. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-64442014000100004. Acesso em: 24 mar. 2026.